

A cura di
Giulia Pastori, Luisa Zecca, Franca Zuccoli

LA SCUOLA COME BENE DI TUTTI, LA SCUOLA PER IL BENE DI TUTTI

Quale scuola vogliamo?

SCUOLA

— e —

CITTADINANZA
DEMOCRATICA

FrancoAngeli 





Scuola e Cittadinanza Democratica

Collana diretta da *Giulia Pastori, Luisa Zecca, Franca Zuccoli*

La Collana accoglie studi teorici ed empirici che contribuiscono al dibattito relativo alla scuola quale leva fondamentale di sviluppo democratico, equo, sostenibile e pacifico della società: luogo di protezione, accoglienza, benessere e formazione di tutti i bambini e gli adolescenti, ciascuno con la propria storia, nelle diverse condizioni socioculturali e familiari di partenza e con le proprie differenze individuali; luogo dove vedere valorizzati appieno i talenti, le caratteristiche e il bisogno di essere riconosciuti e accompagnati in un processo di crescita quali soggetti di diritti e attori sociali responsabili; spazio di appartenenza, di partecipazione e di corresponsabilità, vera e propria palestra di vita e democrazia in cui acquisire non solo conoscenze culturali, ma sviluppare la propria identità ed esercitare competenze di cittadinanza attiva democratica, globale e interculturale; luogo della comunità, in rete con i servizi e i centri culturali dei territori.

La Collana è connessa all'attività del Laboratorio di Scuola e Cittadinanza Democratica, con sede all'Università di Milano-Bicocca presso il Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione Riccardo Massa, e ha tra i suoi obiettivi anche quello di documentare con una serie di pubblicazioni l'attività del Laboratorio, in rete con altri atenei ed enti (enti nazionali di ricerca e formazione per lo sviluppo della qualità della scuola, istituzioni amministrative, realtà culturali ed educative del terzo settore, reti di scuole), ma è aperta a tutte le proposte di pubblicazione coerenti con i temi e gli obiettivi enunciati, avanzate dai membri del comitato scientifico nazionale della collana stessa e da studiosi del mondo accademico, scientifico e scolastico.

La Collana privilegia contributi, italiani e stranieri, sotto forma di monografie, volumi collettanei, rapporti di ricerca e traduzioni, relativi a studi e ricerche che realizzino una sinergia tra università, scuola, terzo settore, istituzioni ed enti di ricerca non universitari.

Le pubblicazioni – in versione cartacea, digitale, open access – sono sottoposte a referaggio doppio cieco, a eccezione degli atti di convegno pubblicati annualmente.

Comitato scientifico:

Barbara Balconi, Università degli Studi di Milano-Bicocca
Guido Benvenuto, Università degli Studi di Roma La Sapienza
Chiara Bertolini, UNIMORE (Modena e Reggio)
Camilla Casonato, Politecnico di Milano
Rossella D'Ugo, Università di Urbino-Carlo Bò
Diego Di Masi, Università degli Studi di Torino
Margherita Di Stasio, INDIRE di Firenze
Pierluigi Ellerani, Università del Salento
Brunella Fiore, Università degli Studi di Milano-Bicocca
Claudio Girelli, Università degli Studi di Verona
Claudia Giudici, Reggio Children
Ines Giunta, Università Ca' Foscari Venezia
Teresa Grange, Università della Valle d'Aosta
Katia Montalbetti, Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano
Elena Mosa, INDIRE di Firenze
Elisabetta Nigris, Università degli Studi di Milano-Bicocca
Francesca Oggionni, Università degli Studi di Milano-Bicocca
Valentina Pagani, Università degli Studi di Milano-Bicocca
Franco Passalacqua, Università degli Studi di Milano-Bicocca
Livia Petti, Università degli Studi del Molise
Stefano Piastra, Università di Bologna
Paolo Sorzio, Università di Trieste
Patrizia Sposetti, Università degli Studi di Roma La Sapienza
Manuela Tassan, Università degli Studi di Milano-Bicocca
Ira Vannini, Università di Bologna
Rosa Vegliante, Università degli Studi di Salerno
Guido Veronese, Università degli Studi di Milano-Bicocca
Viviana Vinci, Università Mediterranea di Reggio Calabria
Francesca Zaninelli, Università degli Studi di Milano-Bicocca



A cura di
Giulia Pastori, Luisa Zecca, Franca Zuccoli

LA SCUOLA COME BENE DI TUTTI, LA SCUOLA PER IL BENE DI TUTTI

Quale scuola vogliamo?

SCUOLA

— *e* —

CITTADINANZA
DEMOCRATICA

FrancoAngeli 

L'Opera è stata pubblicata con il contributo del Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione "Riccardo Massa" dell'Università degli Studi di Milano-Bicocca.

Copyright © 2022 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy.

Publicato con licenza *Creative Commons Attribuzione-Non Commerciale-Non opere derivate 4.0 Internazionale* (CC-BY-NC-ND 4.0)

*L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sul diritto d'autore.
L'Utente nel momento in cui effettua il download dell'opera accetta tutte le condizioni della licenza d'uso dell'opera previste e comunicate sul sito
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.it>*

Indice

Introduzione al volume	pag.	9
Che cos'è il laboratorio scuola e cittadinanza democratica?	»	13
Sessione plenaria		
Cittadini/e di un mondo globale, di <i>Milena Santerini</i>	»	17
Forum 1		
Esercitare la democrazia a scuola: temi, metodologie didattiche e prospettive, di <i>Barbara Balconi, Luisa Zecca</i>	»	23
1. Non è mai troppo presto! Educare alla cittadinanza nella quotidianità della scuola dell'infanzia e primaria, di <i>Valentina Garzia, Sonia Sorgato, Valeria Vismara</i>	»	28
2. Agorà. Riflessione e deliberazione di gruppo in una classe Senza Zaino, di <i>Ginetta Latini</i>	»	35
3. Equità di genere. Dalla classe all'università, e ritorno, di <i>Emiliana Murgia</i>	»	38
4. A scuola con il tablet: otto anni di sperimentazione didattica nel primo ciclo, di <i>Anna Polliani, Lucilla Sanguini, Federica Fiore</i>	»	43
5. Intrecci di culture: <i>literacies</i> per la consapevolezza della realtà, di <i>Margherita Di Stasio, Laura Messini</i>	»	49
6. L'opportunità per tutti di essere protagonisti del proprio percorso di crescita. L'esperienza delle scuole secondarie di primo grado a indirizzo Montessori, di <i>Milena Piscozzo</i>	»	57
7. Un laboratorio di cittadinanza attiva, di <i>Pietro Calascibetta</i>	»	63

Forum 2

- Cittadinanze globali e multiculturali. Temi, metodologie e strategie, di *Manuela Tassan, Valentina Pagani, Francesca Linda Zaninelli* pag. 69
1. “Exponi le tue idee!”. Il dibattito scolastico come metodologia di partecipazione ed educazione alla cittadinanza attiva dei giovani, di *Ilaria Martini, Elena Caneva, Stefano Piziali* » 73
 2. Educare alle alternative. Imitazione come atto creativo, di *Roberta Bonetti* » 78
 3. Ti conosco, mi riconosco, di *Francesco Muraro* » 85
 4. Umanità in viaggio. Esperienze e percorsi per educare a una cittadinanza interculturale, di *Ufficio Educazione Mondialità, Fondazione PIME Onlus* » 90

Forum 3

- Ben-esserci, partecipazione ed agency di bambini e ragazzi dentro e fuori la scuola, di *Giulia Pastori, Guido Veronese* » 95
1. Condividere esperienze ottimali valorizzando le risorse individuali: una sfida per la scuola del futuro, di *Antonella Delle Fave, Silvia Sanzò* » 104
 2. Esercitare la democrazia a scuola. Pratiche e metodi per promuovere l’agency degli studenti, di *Elena Mosa* » 109
 3. Partecipazione e benessere a scuola: i Consigli Fuoriclasse promossi da Save the Children, di *Francesca Giolivo, Daniela Melucci* » 117
 4. “Luce e verde a profusione e ampi spazi di socializzazione”, di *Paola Meardi* » 123
 5. Partecipando si impara. Esperienze di partecipazione dei bambini e dei ragazzi nella città di Milano, di *Maurizio Murino* » 127
 6. Rappresentanza studentesca: una vera risorsa per rispondere ai problemi della Scuola o solamente una palestra di democrazia?, di *Giacomo Belvedere* » 135
 7. Desideri al Centro. Il Progetto “Wish Mi: Wellbeing Integrated System of Milan” del Comune di Milano, di *Franca Locati, Emanuela Losito* » 139

Forum 4

- Scuola e territorio. Patti territoriali e percorsi didattici dentro e fuori la scuola, di *Claudia Fredella, Franca Zuccoli* pag. 145
1. La “Scuola IN Museo”: un esempio innovativo di alleanza educativa, di *Riccardo Campanini, Alessandra Landini, Chiara Pellicciari* » 152
 2. Prevenire e contrastare la povertà educativa: il ruolo della comunità territoriale, di *Elena Caneva, Ilaria Martini, Stefano Piziali* » 158
 3. *Musei in dialogo*: l’educazione al patrimonio attraverso la pratica interdisciplinare, di *Lucia Cecio, Paola Rampoldi* » 165
 4. Il museo come luogo di istruzione permanente, di *Maria Fratelli* » 172
 5. Scuola, istituzioni e associazioni per la tutela del patrimonio locale, di *Federica Rendina, Cristiana Amoruso, Alberto Bacchetta* » 179
 6. *Generazione Greco*. La scuola incontra il territorio, di *Cristian Zanelli* » 184

Forum 5

- Orientamento e dispersione scolastica. Ruoli, azioni, progettualità fra Scuola e Terzo Settore per garantire il diritto all’istruzione, di *Franco Passalacqua, Valeria Cotza* » 191
1. Contrastare la dispersione scolastica. Alcune esperienze in Lombardia, di *Antonella Cutro* » 198
 2. Il progetto “DOORS”: un’azione integrata per contrastare la povertà educativa e la dispersione scolastica, di *Maria Cristina Iovinella* » 203
 3. La scuola, perno della comunità educante, di *Dorotea Maria Russo, Adriana Figurelli* » 208
 4. Per una Comunità Orientativa Educante: il *Life Design* nell’esperienza del Programma “Fuoriclasse” di Save the Children, di *Camilla Bianchi* » 213
 5. Interventi educativi di strada durante l’emergenza sanitaria da Covid-19. L’esperienza del Progetto Comuni-CARE a Napoli, di *Silvia Mastrorillo* » 220

6. Diretti al Diritto: l'educazione popolare per contrastare il disagio giovanile, di <i>Simona Ravizza, Alessandra Bulzoni</i>	pag. 225
7. Scuola "Sicomoro I CARE" – Scuola della Seconda Opportunità, di <i>Eugenio Brambilla</i>	» 229
8. Scuola di Seconda Opportunità: uno strumento di contrasto alla precoce dispersione scolastica per gli studenti della scuola secondaria di I grado, di <i>Samuela Castellotti</i>	» 234
Autori	» 239

Introduzione al volume

Questo volume raccoglie gli atti del primo convegno internazionale organizzato per iniziativa del “neonato” Laboratorio Scuola e Democrazia (di cui segue una breve presentazione): *La scuola come bene di tutti. La scuola per il bene di tutti. Quale scuola vogliamo?*, svoltosi il 15 settembre 2021 a Milano, presso l’Università di Milano-Bicocca.

Il Laboratorio ha come finalità primaria quella non solo di produrre una ricerca rigorosa e offrire occasioni formative, ma di fare rete delle innumerevoli esperienze che in questi anni sono state sviluppate da colleghi dell’accademia, operatori del terzo settore e del mondo della scuola, istituzioni e grandi organizzazioni (fondazioni, associazioni, onlus), nazionali e internazionali, che desiderino con intelligenza e generosità mettere in comune conoscenze, esperienze e strategie educativo-didattiche, organizzative e di politica culturale ed educativa. Nel dialogo, nello scambio e nell’impegno condiviso abbiamo la speranza di poter, non solo trovare strumenti e chiavi di interpretazione della nostra contemporaneità complessa, ma anche di poter incidere e dare una direzione di cambiamento concreto verso una società (e scuola) sempre più solidale e “fraterna” (Ceruti, Bellusci, 2021).

Da questa ispirazione di fondo nasce l’idea di un convegno – il primo di un appuntamento che vogliamo essere annuale – pensato in due parti: una prima parte fatta di interventi di ampio respiro, su scenari e grandi temi che investono la scuola e la società nel suo complesso; e una seconda organizzata in “piazze” o “forum” – svolti nel 2021 in modalità virtuale per le restrizioni dovute alla pandemia, ma che auspichiamo potersi realizzare in presenza e in forma mista per il futuro – per offrire occasioni di confronto sulla scuola e sulle molteplici dimensioni che legano la scuola e la democrazia, dando concretezza ai valori portanti della nostra Costituzione.

La Scuola non è solo luogo di trasmissione disciplinare: è uno spazio di vita, di costruzione degli alfabeti della democrazia, a partire dai temi della giustizia sociale, della libertà individuale e dell'uguaglianza nelle diversità, della corresponsabilità per il bene comune e per il comune destino dell'umanità, di opportunità per tutti.

La pandemia e i lunghi mesi di DAD sono stati un'esperienza radicale, un fenomeno sociale totale (Sayad, 2002), che ha messo a nudo le strutture più profonde e costitutive della nostra società e delle sue istituzioni come la scuola, esercitando una pressione fortissima. Nello specifico questa ha funto da evidenziatore sia delle grandi risorse e del ruolo cruciale della scuola, sia dei suoi limiti. Ci siamo sopresi, da un lato, della diffusa e vivida consapevolezza che la scuola è un fondamentale presidio culturale, sociale e umano, sul territorio: la sua assenza ce lo ha ricordato e fatto riscoprire in modo collettivo. Abbiamo visto una scuola capace di r-esistere nonostante tutto, insegnanti generosi mettersi in gioco sul fronte di una sfida completamente nuova, attrezzandosi dall'oggi al domani di schermi, applicativi, nuovi materiali, con connessioni non di rado traballanti ("Mi sentite? Mi vedete?" "No!... adesso sì, prof"), e cercare di mantenere il contatto e la relazione con i propri allievi, rintracciandoli a volte uno ad uno. Dall'altro lato, abbiamo visto la scuola che chiude perché non ha gli spazi, la scuola che ha troppi precari, la scuola che riproduce in remoto una didattica solo frontale, che demotiva e che paradossalmente penalizza chi è in difficoltà. Abbiamo visto la scuola lasciata sola sul territorio a volte totalmente sguarnito dei presidi socioeducativi, sociosanitari e sanitari. Abbiamo assistito a dibattiti insensati su come rendere più resiliente il contesto scolastico (i banchi con le rotelle?). E abbiamo visto, e tuttora vediamo, le ricadute della chiusura e delle inefficienze della scuola, prima ancora che sugli apprendimenti mancati (il cosiddetto *learning loss*), sul generale abbassamento del benessere psicologico dei minori, in particolare degli adolescenti.

Questa critica non vuole esser semplicistica né cieca. Nulla è semplice di fronte a un evento epocale di questa portata, le ricette non esistono e le decisioni da prendere sono molte. La scuola è per sua essenza comunità e prossimità, socialità e relazioni. Le necessità di distanziamento e l'irrigidimento delle possibilità di spostamento e assembramento delle persone ne hanno colpito al cuore la vita e il funzionamento quotidiano. Indubbiamente arduo trovare soluzioni rapide ed equilibrate per rispondere al contempo alle esigenze di socialità e di riduzione dei rischi di contagio, e non creare contesti scolastici improvvisamente trasformati in setting asettici e congelati.

Tuttavia, auspichiamo che questa grande crisi sia occasione di trasformazione per ripensare il progetto culturale, formativo e organizzativo della scuola. La fotografia nitida che la pandemia ci ha permesso di fare della

scuola e le grandi sfide che si presentano sul fronte educativo – dai piccoli agli studenti più grandi della scuola superiore – e che ci vedono tutti coinvolti e interpellati, stanno dando impulso a numerose iniziative e a una riflessione sulla scuola da parte di reti, associazioni, enti di ricerca, già viva e avviata prima della pandemia, ma rinforzata e resa più coraggiosa e radicale, nel perseguire un necessario cambiamento della scuola perché possa pienamente dispiegare le sue enormi potenzialità di leva di sviluppo democratico, equo, sostenibile e pacifico della società.

Come ripensare la scuola e per quale democrazia? Come inserito nel titolo del convegno, *quale scuola vogliamo* per rispondere alla necessità di accompagnare e orientare al meglio i cambiamenti sociali e la crescita di bambini e ragazzi che vivono immersi in una crescente complessità? Una scuola che sia:

- luogo di protezione, accoglienza, benessere e formazione di tutti, ciascuno con la propria storia, nelle diverse condizioni socioculturali e familiari di partenza e con le proprie differenze individuali, soprattutto laddove le condizioni di partenza sono di fragilità. *La scuola è un bene di tutti*, tutti devono poterne pienamente;
- luogo di appartenenza, di partecipazione e di corresponsabilità, vera e propria palestra di vita e democrazia fin dalla prima infanzia, che nel porre al centro il ruolo attivo e partecipe dei minori, diviene luogo in cui acquisire non solo conoscenze culturali, ma sviluppare la propria identità e consapevolezza, capacità di agire, di scegliere, di assumersi responsabilità su di sé, sugli altri e sul mondo. *La scuola educa a prendersi cura del bene di tutti*;
- motore di sviluppo di comunità sul territorio, all'interno di reti, in apertura e collaborazione fra servizi ed enti scolastici ed extrascolastici.

Si parla oggi di “scuola aperta”, “scuola sconfinata”, “scuola diffusa”, di “città educante”, di “patti educativi comunità”: come dare forma storica a questi meravigliosi orizzonti di senso e di vita associata e democratica?

Il convegno ha radunato persone ed enti che da tempo si occupano di scuola, di insegnanti, di educazione, di minori, a condividere idee e “buone” pratiche, piccole e grandi innovazioni; esperienza che darà vita a una rete stabile che con continuità faccia insieme ricerca, formazione e diffusione formativa. In sostanza, condivida e promuova un nuovo progetto culturale per la scuola, pur nella diversità dei ruoli e delle competenze.

Ringraziamo tutti i relatori e le relatrici, in particolare le prof.sse Elisabetta Nigris dell'Università di Milano-Bicocca, Milena Santerini dell'Università Cattolica del Sacro Cuore e Ira Vannini, dell'Università di Bologna, e il prof. François Audigier dell'Università di Ginevra, i cui interventi han-

no aperto il convegno; e i protagonisti dei cinque forum che hanno messo a fuoco, in un prisma di forme dai confini permeabili, alcune delle principali dimensioni di riflessione sulla scuola oggi, a cui sono dedicate le sezioni di questo volume:

- Sezione Forum 1 – *Esercitare la democrazia a scuola: temi, metodologie didattiche e prospettive*, curata da Luisa Zecca e Barbara Balconi;
- Sezione Forum 2 – *Vivere e prendersi cura del villaggio globale: temi, metodologie e strategie per esercitare cittadinanza globale e interculturale*, curata da Valentina Pagani, Manuela Tassan e Francesca Zaninelli;
- Sezione Forum 3 – *Benessere, partecipazione ed agency di bambini e ragazzi dentro e fuori la scuola*, curata da Giulia Pastori e Guido Veronese;
- Sezione Forum 4 – *Scuola e territorio: patti territoriali e percorsi didattici dentro e fuori la scuola*, curata da Franca Zuccoli e Claudia Fredella;
- Sezione Forum 5 – *Orientamento e contrasto alla dispersione*, curata da Franco Passalacqua e Valeria Cotza.

Milano, 25 aprile 2022,

Giulia Pastori, Luisa Zecca, Franca Zuccoli

Bibliografia

- Ceruti M., Bellusci F. (2021), *Il secolo della fraternità. Una scommessa per la Cosmopoli*, Feltrinelli, Milano.
- Sayad A. (2002), *La doppia assenza. Dalle illusioni dell'emigrato alle sofferenze dell'immigrato*, Raffaello Cortina, Milano.

Che cos'è il laboratorio scuola e cittadinanza democratica?

Una democrazia è qualcosa di più di una forma di governo.

È prima di tutto un tipo di vita associata, di esperienza continuamente comunicata.

Dewey, 1916

È un centro di ricerca e formazione interdisciplinare nato dalla collaborazione di colleghi del Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione R. Massa che coinvolge colleghi di altri Dipartimenti dell'Università di Milano-Bicocca, col fine di promuovere iniziative culturali, di ricerca, di formazione e di networking, sulla scuola.

Che cos'è la scuola per noi?

- ... è leva fondamentale di sviluppo democratico, equo, sostenibile e pacifico della società;
- ... è luogo di protezione, accoglienza, benessere e formazione di tutti i bambini e gli adolescenti, ciascuno con la propria storia, nelle diverse condizioni socioculturali e famigliari di partenza e con le proprie differenze individuali,
- ... è luogo dove vedere valorizzati appieno i propri talenti, le proprie caratteristiche e il proprio bisogno di esser riconosciuti e accompagnati in un processo di crescita quali soggetti di diritti e attori sociali responsabili;
- ... è spazio di appartenenza, di partecipazione e di corresponsabilità, vera e propria palestra di vita e democrazia in cui acquisire non solo conoscenze culturali, ma sviluppare la propria identità ed esercitare competenze di cittadinanza attiva democratica, globale e interculturale;
- ... è luogo di sviluppo di comunità e reti territoriali in apertura e collaborazione fra servizi ed enti scolastici ed extrascolastici.

Che obiettivi si pone il Laboratorio?

Il laboratorio vuole contribuire in modo critico e costruttivo al dibattito sulla scuola e intende costruire una rete di collaborazione *con e per* la scuola, con enti di ricerca, reti di scuole, istituzioni culturali e amministrative e realtà del terzo settore, per rispondere al bisogno di cambiamento della scuola di fronte alla crescente complessità sociale, connotata dall'aumento delle disuguaglianze, delle nuove povertà, delle tensioni legate alle pluralità linguistico-culturale e religiosa e alla globalizzazione, della demotivazione scolastica e del disagio nelle fasce giovanili, mediante processi partecipativi e di valorizzazione delle risorse di tutti gli attori sociali, con particolare attenzione alla valorizzazione di bambini e adolescenti.

Quali attività svolge?

Il laboratorio svolge attività di ricerca, di formazione, di informazione culturale e di progettazione partecipata con uno sguardo privilegiato alla scuola, alla ricerca metodologica e didattica per sviluppare e promuovere forme di ricerca collaborativa dall'impatto trasformativo e di ricerca mixed-method (qualitative e quantitative), orientate a valori democratici.

In particolare, svolge attività di ricerca e formazione su:

- modelli di ricerca-partecipativa e ricerca valutativa partecipata finalizzata allo sviluppo delle persone e dei contesti mediante strumenti di osservazione, autovalutazione, riflessione, progettazione partecipata;
- metodologie di ricerca sulla prospettiva di studenti (*student-voice*) e insegnanti (*teacher-voice*);
- ricerca qualitativa e quantitativa su indicatori di benessere a scuola e indicatori di sviluppo di ambienti scolastici democratici;
- modelli di lavoro di rete, patti educativi di comunità, tra scuola e territorio, e valorizzazione del patrimonio materiale e immateriale;
- modelli e processi di educazione civica e alla cittadinanza democratica, interculturale e globale, di educazione alla legalità, alla prospettiva critica (studi post-coloniali, gentrificazione), e processi di sviluppo di competenze e abilità incluse in queste cornici;
- norme e processi di citizen science;
- ricerca e modelli di intervento per la prevenzione e contrasto alla dispersione, ai Neet, Elet, ESL, drop-out per demotivazione, svantaggio socioculturale e povertà educativa;

- ricerche sui processi di integrazione minori e famiglie con cittadinanza non italiana nella scuola;
- studi sull'autonomia scolastica e organizzazione della scuola.

Chi siamo e come siamo organizzati

Referente scientifico: Giulia Pastori

Comitato di direzione scientifica: Giulia Pastori, Luisa Zecca, Franca Zuccoli

Comitato di coordinamento: Giulia Pastori, Luisa Zecca, Franca Zuccoli, Franco Passalacqua, Barbara Balconi, Valentina Pagani, Francesca Zaninelli, Guido Veronese, Valeria Cotza, Claudia Fredella, Alessandra Majorano, Monica Di Barbora

Segreteria e comunicazione: Maria Teresa Cervi

Comitato di rete: Enti, istituzioni del Terzo settore, reti di scuole, associazioni, interessate ad una collaborazione continuativa di ricerca, terza missione e alta formazione (in via di definizione)

Network di soggetti interessati a ricevere informazioni sull'attività del laboratorio e a prendere parte a eventi convegnistici e di comunità di pratica

Contatti social: sito:scdlab.formazione.unimib.it; Instagram: [scdlab](https://www.instagram.com/scdlab); e-mail: scdlab@unimib.it

Cittadini/e di un mondo globale

di *Milena Santerini*

Già alla fine degli anni '90 ci si chiedeva come stesse cambiando l'idea di cittadinanza nel XXI secolo e come educare ai cambiamenti epocali che si stavano affrontando. Il tema della cittadinanza dal punto di vista internazionale faceva emergere tutte le contraddizioni della globalizzazione: si assisteva all'annullamento delle distanze geografiche, economiche e culturali, con la perdita dei confini tradizionali; d'altro canto, le disuguaglianze aumentavano anziché diminuire e si alzavano nuovi muri (Bauman, 2017).

Alla progressiva unificazione dei consumi e a una "occidentalizzazione" del mondo si affiancava il ritorno delle identità aggressive e violente, "assassine". Internet si diffondeva come una grande rete unificante dove ci troviamo "insieme ma soli" (Turkle, 2019).

1. L'evoluzione dell'educazione alla cittadinanza

Oggi, la pandemia del 2020 ha messo la popolazione mondiale davanti a una catastrofe inedita e devastante, che mostra in modo plastico cosa si intendeva con l'espressione "globalizzazione del rischio" (Beck, 2009). Il mondo appare allo stesso tempo come un luogo in cui progressivamente vince l'uniformità e l'omogeneizzazione, e insieme come un vasto scenario al cui interno le varie tradizioni culturali recepiscono differentemente le logiche di tipo globale (Santerini, 2001, 2010).

Da allora, sulla scia degli studi di Edgar Morin e di tutto il filone di ricerca dell'educazione alla cittadinanza globale l'approccio olistico nell'analisi dei problemi si è affermato anche nel pensiero pedagogico, ma allo stesso tempo non si può affermare che sia stato veramente praticato nella scuola italiana. A parte gli studi e le sperimentazioni che hanno messo a fuoco il tema dal punto di vista teorico, come negli scritti di Massimilia-

no Tarozzi e di Silvio Premoli, la dimensione globale resta più che altro dichiarata (Tarozzi, 2015; Premoli, 2008).

Ne è esempio la legge n. 92/2019 sull'educazione civica che, pur con il giusto proposito di valorizzare il senso della convivenza sociale, non fa respirare l'aria del mondo globale, ma anzi sembra piuttosto proiettata verso il passato, con richiami alla cittadinanza come principio d'ordine o alla valorizzazione dei prodotti alimentari locali.

L'educazione alla cittadinanza nel tempo ha assolto ai compiti che la vita e la convivenza in una società democratica richiedono. Alle origini si trattava di "fare gli italiani" dopo aver fatto l'Italia; successivamente l'urgenza riguardava educare i cittadini all'esercizio della democrazia dopo la parentesi del totalitarismo fascista; in varie fasi le si è affidato il compito di promuovere il senso della legalità nelle nuove generazioni a fronte dei fenomeni di criminalità organizzata. È evidente come oggi il progetto pedagogico debba essere quello di formare i cittadini di un mondo globale.

Rimangono quindi validi gli obiettivi per la scuola che fin dall'inizio del 2000 erano apparsi importanti, proposti per esempio da Cogan e Derricott (1998):

- abilità a vedere e affrontare i problemi come membri di una società globale;
- abilità di lavorare con gli altri in modo cooperativo e assumere responsabilità per i ruoli/doveri nella società;
- abilità di capire, accettare, apprezzare e tollerare le differenze culturali
- capacità di pensare in modo critico e sistemico;
- disponibilità a risolvere i conflitti in modo non violento;
- disponibilità a cambiare il proprio stile di vita e i consumi per proteggere l'ambiente;
- abilità a essere sensibili verso i diritti umani;
- disponibilità e abilità a partecipare politicamente a livello locale, nazionale e internazionale.

2. Gli approcci alla cittadinanza globale

In Italia, gli approcci che promuovono una visione globale in educazione rappresentano una vasta galassia con tagli metodologici differenti, pur se orientati a obiettivi simili. Un centro importante di ricerca e sperimentazione che si concentra su tale obiettivo è attualmente rappresentato dalla *Unesco Chair in Global Citizenship education in Higher Education*, in collaborazione con l'*Academic Network of Global Education and Learning* – ANGEL. Allo stesso tempo, si sono sviluppate anche linee di pratica e di

ricerca che direttamente o indirettamente sostengono l'apertura della mente globale e l'idea di un mondo condiviso. In particolare, è vasta l'area dell'apprendimento cooperativo, con la metodologia del *cooperative learning*. Anche l'educazione alla pace e ai diritti umani ha evidenti punti di contatto con l'educazione alla cittadinanza globale, e così l'approccio sulla risoluzione dei conflitti di Daniele Novara. Ancora, l'educazione alla sostenibilità ha trovato i suoi obiettivi nell'Agenda ONU 2030.

Tuttavia, il campo di ricerca che forse si avvicina di più all'obiettivo di formare i "cittadini del mondo" è l'educazione interculturale, sviluppata in Europa e in Italia non tanto come *conoscenza* dell'oggetto interculturale ma come *visione*, approccio che consente di apprezzare la differenza superando allo stesso tempo il relativismo e quindi portando alla ricerca di orizzonti comuni (Santerini, 2017).

Insegnanti impegnati e volenterosi hanno lavorato in questi anni su tali obiettivi, consapevoli che la scuola è di fronte a un bivio: o riuscirà a formare i cittadini e le cittadine del mondo globale oppure bambini e ragazzi sentiranno la scuola come un recinto chiuso lontano dalla realtà. Quella realtà è nel web, nei social media, nel mondo ampio in cui sono immersi ma spesso non hanno gli strumenti per decifrarli.

La scuola non può essere indifferente al mondo globale, ma allo stesso tempo non può neanche essere immersa nel frastuono e il disordine degli eventi. È invece un laboratorio in cui studiare, leggere, capire, fare sintesi, analizzare, criticare. I ragazzi sono immersi giorno e notte negli schermi, bombardati da informazioni, suoni, immagini confuse e spesso indecifrabili. Pazientemente, la scuola mette ordine, dipana i problemi, li descrive, li analizza, promuove il dibattito e soprattutto aiuta bambini e ragazzi a capire il *sensu* degli eventi.

Se la scuola effettivamente è *dentro* la confusione e le contraddizioni globali, ma allo stesso tempo può formare a dare senso ai fatti, a interpretare i significati, emerge di conseguenza uno dei suoi principali obiettivi: aiutare le nuove generazioni a superare un *noi* tribale ed esclusivo per approdare a un *noi* inclusivo e globale.

3. Dalla tribù al mondo

L'educazione contribuisce a far evolvere il senso di identità chiuso nei legami "di sangue" della "razza" e nei miti fondatori di una comunità etno-culturale, verso un "territorio umano" più largo, che è quello della città in cui si vive, dello Stato nazionale e del mondo. Di conseguenza, la cittadinanza nel e per il mondo supera un modello di appartenenza "biologico"

che enfatizza il passato e le radici comuni. Tuttavia, una cittadinanza disincarnata rischierebbe di dimenticare il mondo emotivo delle persone e consistere solo nell'adesione a norme procedurali (Galichet, 2005).

Tutti hanno bisogno di appartenenza e di radici in una cultura comune, ma questo processo, anziché chiudere in identità "tribali", può al contrario ampliare il senso di condivisione e di fiducia anche al di là della ristretta cerchia del proprio gruppo. L'educazione alla cittadinanza trasmette alcuni elementi "tradizionali" del vivere insieme: conoscenza della cultura civica, comunicazione della lingua materna, accettazione delle norme costituzionali e istituzionali del paese, patrimonio culturale (storia, simboli, miti). Tuttavia, la realtà di pluralismo culturale in cui ormai tutti i paesi vivono impone di ripensare l'idea di identità nazionale. Basti pensare alle nuove generazioni di origine immigrata, pienamente italiani ma senza lo statuto della cittadinanza legale. Alle Olimpiadi di Tokyo del 2021, per esempio, molti atleti vincitori per il nostro paese venivano dalle cosiddette "secondo generazioni".

La vera base dell'unità di uno stato consiste nella scelta quotidiana e nella volontaria adesione ai valori e alle scelte comuni che matura con la scuola. È la scuola che integra le differenze e sviluppa i vincoli di identità simbolica, come la lingua e la storia, proiettando anche nel futuro un senso di identità come acquisizione dinamica e partecipazione a una costruzione collettiva.

La globalizzazione esige non di rinunciare a identità particolari ma di vivere anche un'identità più larga capace di affrontare il pluralismo delle appartenenze superando la paura dell'altro. La cittadinanza chiede un lavoro dinamico di memoria e di integrazione in una storia; comporta un progetto di inclusione dei nuovi arrivati (in senso generazionale, etnico, sociale).

4. Sensibilità interculturale

Per formare una sensibilità interculturale che permetta di vivere queste appartenenze plurali, la scuola può "rivisitare" le competenze fondamentali in questa direzione (Reggio, Santerini, 2017).

Una prima competenza da citare riguarda la tolleranza all'ambiguità. La narrazione prevalente oggi tra gli adolescenti ha come parola d'ordine *fluidità*. L'invito perentorio e seducente mandato da pubblicità, media e prodotti di consumo è "sii te stesso/a" in libertà. Tuttavia, questa ingiunzione alla libertà personale vale soprattutto per la sfera sessuale. È in atto una vasta campagna di comunicazione con proposte di modelli che non congelino l'identità sessuale, con lo scopo di creare personalità più "libere"

superando i modelli ritenuti rigidi del passato. Sul tema è in atto un vasto dibattito, impossibile affrontare in questa sede, che sottolinea la possibilità di un superamento della paura della diversità senza l'annullamento della differenza biologica. Va però soprattutto notato che decostruire i pregiudizi non riguarda solo l'area sessuale, ma anche quella sociale e etnica, dove invece sembrano concentrarsi le angosce contemporanee.

Una seconda competenza riguarda il decentramento, e la capacità di *relativizzare la propria e l'altrui cultura*. La relatività delle convenzioni culturali (ma non dei valori morali) esige un approccio basato sul *decentramento* elaborato da Piaget, cioè la capacità, raggiunta, attraverso lo sviluppo psichico, di apprendere un oggetto da diversi punti di vista e in una pluralità di modi. L'educazione deve condurre a liberarsi dall'illusione egocentrica, giungendo al riconoscimento dell'altrui punto di vista. Il lavoro didattico e educativo sul metodo scientifico, per esempio, porta a valorizzare la capacità di assumere diversi punti di vista.

Sono però evidenti i limiti di un'educazione alla cittadinanza globale basata solo sul decentramento. La vera competenza interculturale non riguarda quindi solo compiti cognitivi ma la possibilità di esercitare una sensibilità emotiva e affettiva. L'empatia, la dimensione del "sentire con" permette una condivisione e una comprensione dell'altro; ciò comporta una visione relativa alla partecipazione alle emozioni altrui, una risposta agli stati affettivi dell'altro e comunque, più in generale, un significato di condivisione.

L'immersione nei social media, va sottolineato con forza, induce a incontri particolari: *l'hate speech* diffuso in rete mostra come esistano i manipolatori dell'empatia, quelli che anziché crearla la sottraggono, additando i bersagli dell'odio nelle minoranze vulnerabili, disumanizzandoli e deridendoli (Santerini, 2021).

La competenza inerente al senso critico che educatrici e educatori coltivano da tempo deve quindi affrontare significativi cambiamenti. Formare lo spirito critico non può coincidere con il sospetto generalizzato, che anzi ha alimentato la mentalità complottista, così diffusa al tempo del web. Deve, al contrario, riguardare la capacità di leggere la realtà distinguendo tra *reale e virtuale*, scegliendo la fiducia nella scienza anziché nelle narrazioni magiche, individuando il confine tra diritto di critica e cancellazione delle *authority* culturali.

Infine, nello spettro delle competenze interculturali vi è la capacità di risolvere i conflitti culturali attraverso mediazioni e "aggiustamenti" richiesti dai casi più delicati che investono oggi la convivenza civile. Ne sono esempi il limite tra la libertà di espressione e *l'hate speech*, o il confine da tracciare tra tutela della salute e diritti del cittadino. Anche e soprattutto in questi ambiti dovranno muoversi i cittadini e le cittadine globali.

Bibliografia

- Bauman Z. (2017), *Dentro la globalizzazione. Le conseguenze sulle persone*, Laterza, Roma-Bari.
- Beck U. (2009), *Che cos'è la globalizzazione. Rischi e prospettive della società planetaria*, Carocci, Roma.
- Cogan J.J., Derricott R. (eds.) (1998), *Citizenship for the 21st Century. An International Perspective on Education*, Kogan Page, London.
- Galichet F. (2005), *L'école, lieu de la citoyenneté*, ESF Editeur, Issy-les-Molineaux.
- Premoli S. (2008), *Pedagogie per un mondo globale. Culture, panorami dell'educazione, prospettive*, EGA, Torino.
- Reggio P., Santerini M. (a cura di) (2017), *Le competenze interculturali nel lavoro educativo*, Carocci, Roma.
- Santerini M. (2001), *Educare alla cittadinanza. La pedagogia e le sfide della globalizzazione*, Carocci, Roma.
- Santerini M. (2010), *La scuola della cittadinanza*, Laterza, Roma-Bari.
- Santerini M. (2017), *Da stranieri a cittadini. Educazione interculturale e mondo globale*, Mondadori, Milano.
- Santerini M. (2021), *La mente ostile. Forme dell'odio contemporaneo*, Raffaello Cortina, Milano.
- Tarozzi M. (2015), *Dall'intercultura alla giustizia sociale. Per un progetto pedagogico e politico di cittadinanza globale*, FrancoAngeli, Milano.
- Turkle S. (2019), *Insieme ma soli. Perché ci aspettiamo sempre più dalla tecnologia e sempre meno dagli altri*, Einaudi, Torino.

Esercitare la democrazia a scuola: temi, metodologie didattiche e prospettive

di *Barbara Balconi, Luisa Zecca*

Introduzione

In che modo progettazione e valutazione didattica nella scuola possono consentire l'esercizio di competenze di cittadinanza democratica (pensiero critico, competenze sociali, educazione civica e alla legalità, educazione allo sviluppo sostenibile e durevole)? È possibile immaginare e sperimentare una relazione di continuità dentro e fuori la scuola per affrontare questioni socialmente vive anche attraverso lenti interdisciplinari?

I contributi di questa sezione propongono spunti di riflessione agli insegnanti che intendono perseguire un progetto di educazione alla cittadinanza a scuola ponendo il tema dell'esercizio della democrazia proprio all'interno del contesto scolastico. Le autrici e gli autori raccontano e analizzano esperienze e ricerche-azioni che documentano percorsi didattici dalla scuola dell'infanzia alla scuola secondaria di secondo grado.

Ciascuna delle esperienze o ricerche descritte, al di là delle numerose dichiarazioni di intenti che trovano ampio consenso a scuola oltre alla prescrizione delle 30 ore di Educazione civica, esprime una riflessione consapevole sulle pratiche didattiche e sul loro significato dal punto di vista di bambini e ragazzi.

Pensare alla scuola come istituzione investita da una domanda che comprende, insieme, l'apprendimento e il "saper stare al mondo" (Balconi, 2017) significa immaginarla come un contesto educativo che costruisce e restituisce senso e valore alla varietà di esperienze che bambini e adolescenti vivono. Pratiche educative e didattiche per formare alla cittadinanza democratica raccontano anche di visioni differenti e discordanti e che per questo necessitano di essere messe in comunicazione e ricomposte all'interno di un campo di conoscenza unitario.

Questa ricomposizione è resa possibile se la formazione di cittadini dall'identità consapevole e aperta sul piano cognitivo e culturale è oggetto di un investimento prioritario.

La scuola può, se lo sceglie, pensarsi e proporsi come contesto di apprendimento in cui bambini e ragazzi vengono accolti e accompagnati all'interno di un progetto che intenzionalmente promuove capacità di dialogo, di partecipazione e di decisione nella direzione di sentirsi parte e avere gli strumenti per costruire comunità.

In questo senso, come evidenziato da Bolivar (2007), l'educazione alla cittadinanza democratica è dunque pensabile come una pratica di insegnamento-apprendimento che avviene in uno "spazio pubblico", in cui gli insegnanti, gli studenti, le famiglie, la comunità circostante hanno tutti, ciascuno per la propria parte, un ruolo quindi la responsabilità di allestire le condizioni affinché tale possibilità di apprendimento condiviso trovi compimento.

In che cosa concretamente queste condizioni si possono tradurre?

Non solo attraverso la promozione di conoscenze oppure mediante la realizzazione di esperienze, quanto piuttosto lavorando nella direzione dell'insegnamento del dialogo a più voci (Alexander, 2020) e della formazione al pensiero critico (Daniel, Gagnon, 2011).

Si tratta di praticare a scuola quello che Santelli Beccegato (2003) definiscono come "un esercizio di criticità" inteso come spazio complesso e interdisciplinare aperto agli scambi e ai contatti. L'obiettivo didattico da porsi consiste quindi nel favorire forme di riflessione argomentata che consentano agli alunni di sviluppare l'attitudine a porsi e porre domande, non per trovare immediate e rassicuranti certezze; di far crescere il desiderio di approfondire questioni e temi in autonomia, oltre l'urgenza di seguire pedissequamente la struttura del programma dato.

Le caratteristiche di questo "esercizio di criticità" variano a seconda dell'ordine di scuola considerato, come ci ricordano Valentina Garzia, Sonia Sorgato e Valeria Vismara, insegnanti del Movimento di Cooperazione Educativa nel loro contributo "Non è mai troppo presto" in cui discutono pratiche didattiche partecipative di dialogo con e tra bambini. Valeria e Sonia raccontano, presentando l'esperienza dell'assemblea alla scuola dell'infanzia o del Consiglio alla scuola primaria, come sia possibile sperimentare democrazia sin dall'infanzia o progettare azioni di partecipazione alla vita della città. Il contributo di Ginetta Latini della "Scuola Senza Zaino" porta nella quotidianità lo spazio della riflessione e dello scambio nel gruppo di pari con una sua specifica collocazione "ritualizzata" – nello spazio e nel tempo – all'interno dell'*agorà*. Si tratta di un luogo fisico dove si costruisce l'abitudine a esercitare il diritto di parola, condividendo le proprie opinioni per prendere parte a decisioni collettive.

Queste testimonianze mostrano la varietà di questioni emergenti quando il dibattito è una modalità comunicativa costantemente sperimentata con i bambini. Come ricorda Emiliana Murgia, si tratta di sollecitare nei bambini un pensiero complesso che muova oltre il “sentito dire”, i pregiudizi e gli stereotipi, per esempio, discutendo il tema dell’equità di genere.

Creare contesti per mettere in discussione e legittimare il confronto su temi esistenziali, etici, politici è il primo passo per garantire il diritto alla piena realizzazione della democrazia (Zecca, 2020). Cittadini si può diventare dall’ingresso nella scuola, primo luogo di socializzazione comunitario dotato di piene deleghe, con cui si instaura un rapporto che non si esaurisce con la conclusione dei singoli cicli di istruzione.

La scuola, dalla prima infanzia all’università, costituisce il luogo istituzionalmente deputato a far agire le pratiche di cittadinanza e a contribuire, in questo modo, alla continua costruzione e ricostruzione della collettività, sia essa nazionale, europea o mondiale.

Se educare alla collettività implica un’educazione alla condivisione di luoghi e di spazi, la scuola può configurarsi come la prima esperienza politica nella vita del bambino. La scuola, così come una qualsiasi comunità, trova la propria essenza in questa dimensione collettiva di relazione: i cittadini, nello spazio pubblico della scuola, sono sempre dei con-cittadini (Bailbar, 2012) che appartengono alla comunità scolastica e all’interno di essa agiscono reciprocamente, ora influenzando gli altri membri con le proprie azioni, ora modificando i propri comportamenti in base alle azioni altrui e ai vincoli imposti da norme condivise o non condivise.

La scuola, nella prospettiva che si intende presentare in questi contributi è un dispositivo sociale che non pre-esiste completamente all’esperienza comune di chi lo abita, ma ri-costruisce la propria identità attraverso una continua pratica che non si esaurisce nella conservazione dei valori e principi che qualificano culturalmente e storicamente la società. Come evidenziato da Audigier (2006) il “vivere insieme” a scuola può essere interpretato come luogo di continue decisioni e di cambiamenti in cui la sfera d’azione del singolo non si esaurisce nell’adesione passiva a norme di comportamento.

Interessanti in questo senso sono le esperienze descritte dalla dirigente Anna Polliani dell’IC Ciresola e da due docenti della Scuola secondaria di primo grado Lucilla Sanguini e Federica Fiore che nel progetto I-Lab lavorano con i ragazzi in modo cooperativo, sfruttando tutte le risorse offerte dai sistemi di condivisione digitale, realizzando videogiornalismo e webradio, riportando nella città un sapere inedito e creativo. La scuola è un luogo dove si fa cultura, non solo si apprende, anche per la comunità.

Anche il contributo di Margherita Di Stasio e di Laura Messini, ricercatrici di Indire, analizza proposte curriculari che hanno l'obiettivo di accompagnare le studentesse e gli studenti verso un processo di consapevolezza della potenza del digitale anche nel ridefinire le nostre identità. Nel contributo viene rivolta particolare attenzione allo sviluppo – all'interno di percorsi curriculari – di competenze di *literacy* insieme a quelle di *numeracy*, nonché nuovi tipi di *literacy*, digitale e relativa all'analisi dei dati, ritenute indispensabili per la cittadinanza piena e attiva.

L'educare alla cittadinanza si concretizza quindi nel vivere in prima persona esperienze di carattere “deliberativo” (Santerini, 2010; Audigier, 2003), strettamente connesse alla componente decisionale e partecipativa del “vivere insieme”. Un'altra possibile declinazione si ritrova nel contributo della dirigente Milena Piscozzo dell'IC Riccardo Massa e della docente Adriana Fiorenzo della scuola Secondaria di primo grado del IC Arcadia, rispettivamente scuola capo fila e scuola partecipante della rete di scopo “Scuola secondaria di primo grado a indirizzo Montessori”. Entrambe mostrano come il protagonismo dei ragazzi nel loro percorso di crescita sia un principio fondamentale del metodo Montessoriano e condizione fondamentale per la realizzazione di una comunità educante come riflesso di esperienze progettate in collaborazione tra scuola e territorio. Seguono questa traiettoria le progettualità del CIDI, descritte da Pietro Calascibetta, rivolte a docenti e studenti della Secondaria di primo e secondo grado: laboratori di cittadinanza attiva, fertili percorsi di ricerca-azione sull'esercizio dei diritti dell'uomo nella vita quotidiana. Nelle conclusioni del contributo vengono offerte interessanti riflessioni circa alcune dimensioni del dispositivo didattico che con più efficacia sono state in grado di promuovere competenze di cittadinanza nei ragazzi che hanno partecipato all'iniziativa.

Quale scuola per la democrazia dunque? (Zagrebelsky, 2007). Progettare esperienze in grado di restituire a bambini e ragazzi la consapevolezza di pensarsi come competenti e potenziali autori di cambiamenti positivi per sé e per la collettività è una possibile risposta al compito della scuola del formare gli studenti a un rapporto diretto e attivo con il mondo che si traduca in un impegno consapevole nella società.

Bibliografia

- Alexander R. (2020), *A dialogic teaching companion*, Routledge, NY.
Audigier F. (2003), *Concetti di base e competenze chiave per l'Educazione alla Cittadinanza Democratica*, Conseil d'Europe, Bruxelles.

- Audigier F. (2006), “L’educazione alla cittadinanza in alcuni curricula europei”, in Balibar É. (2012), *Cittadinanza*, Bollati Boringhieri, Torino.
- Balconi B. (2017), *Saper stare al mondo. Progettare, documentare, valutare esperienze di cittadinanza*, Edizioni Junior-Spaggiari, Parma.
- Bolivar A. (2007), *Educación para la ciudadanía. Algo más que una asignatura*, Graó, Barcelona.
- Chistolini B. (a cura di) (2006), *Cittadinanza e convivenza civile nella scuola europea. Saggi in onore di Luciano Corradini*, Armando, Roma, pp. 100-121.
- Daniel M.F., Gagnon M. (2011), “Developmental process of dialogical critical thinking in groups of pupils aged 4 to 12 years”, *Creative Education*, 2(05): 418.
- Santelli Beccagato L. (a cura di) (2003), *Interculturalità e futuro. Analisi, riflessioni, proposte pedagogiche ed educative*, Levante, Bari.
- Santerini M. (2010), *La scuola della cittadinanza*, Laterza, Roma-Bari.
- Zagrebelsky G. (2007), *Imparare la democrazia*, Einaudi, Torino.
- Zecca L. (2020), “Il diritto di partecipare: una ricerca collaborativa nelle scuole dei bambini”, in G. Cappuccio, G. Compagno, S. Polenghi (a cura di), *30 anni dopo la Convenzione ONU sui diritti dell’infanzia. Quale pedagogia per i minori?*, Pensa Multimedia, Lecce-Rovato, pp. 940-949.

1. Non è mai troppo presto! Educare alla cittadinanza nella quotidianità della scuola dell'infanzia e primaria

di *Valentina Garzia, Sonia Sorgato, Valeria Vismara*

1. I quattro passi per una Pedagogia dell'Emancipazione

Il Movimento di cooperazione educativa¹, dopo un percorso di studio, ricerca e approfondimento, ha formulato quattro proposte concrete, “4 passi”, per rendere la scuola un luogo di emancipazione e leva del cambiamento, per creare contesti scolastici in grado di superare definitivamente un'idea di scuola della subalternità e del conformismo. I “4 passi” si realizzano attraverso specifiche azioni didattiche e metodologiche:

Tab. 1 - I quattro passi

<i>Passo</i>	<i>Azione concreta</i>
Primo – Strumenti di democrazia	Assemblea di classe o consiglio
Secondo – Strumenti per la ricerca	Adozione alternativa al libro di testo
Terzo – Lavoro a classi aperte	Il laboratorio didattico
Quarto – Valutazione e apprendimento	Valutazione formativa

Essi ci richiamano fortemente all'idea di esperienze democratiche in classe e al tema della partecipazione dei bambini e delle bambine.

In relazione agli strumenti di democrazia, Freinet ci ricorda che un regime scolastico autoritario e tradizionale non può formare cittadini democratici ma solo soggetti subalterni.

1. Il Movimento di cooperazione educativa (Mce) è un'associazione professionale collegata alla Federation internationale de l'Ecole Moderne ovvero il movimento delle scuole che si rifanno all'attivismo e alla pedagogia popolare. Il Mce è nato in Italia nel 1951 sulla scia del pensiero pedagogico e sociale di Célestin ed Elise Freinet.

Tale dichiarazione coinvolge l'insegnante nella riflessione sulla relazione che desidera intessere nel proprio contesto, sulla postura di ricerca e ascolto condivisa con i bambini, sul diritto di parola e di espressione degli alunni, evitando atteggiamenti di superiorità semplicemente perché adulti con un ruolo di potere asimmetrico nei confronti del gruppo. Questo significa sollecitare l'insegnante a un presidio costante della coerenza tra quanto si dichiara e quanto in realtà si agisce con i gesti e con le scelte del quotidiano.

Nei paragrafi che seguono sono illustrate due esperienze relative al primo passo, in particolare sarà analizzato uno stralcio di un'assemblea realizzata in una sezione eterogenea della scuola dell'infanzia e alcuni passaggi di un consiglio avvenuto in una classe terza della scuola primaria.

2. L'assemblea nella scuola dell'infanzia

Un'attenzione alle pratiche di democrazia è possibile anche quando si lavora con bambini di età compresa fra i 3 e i 6 anni. Non è mai troppo presto per educare alla cittadinanza!

La classe, anche nella scuola dell'infanzia, rappresenta una possibilità di esercitare responsabilità e partecipazione alla vita quotidiana del gruppo. Uno degli strumenti che consente la possibilità di mettere in pratica quanto descritto con i bambini è l'assemblea. Si tratta di un momento che richiede progettazione e la condivisione del senso di questa pratica con i bambini affinché quanto deliberato, in termini di indicazioni o azioni nel momento del confronto in gruppo, possa divenire parte integrante dei momenti didattici quotidiani quali il gioco libero, le routine, le attività laboratoriali e di esplorazione predisposte dall'adulto.

La democrazia in classe riguarda il momento dell'assemblea con i bambini, ma si gioca fortemente nella coerenza di tutto il tempo scuola e si realizza nell'organizzazione fisica dello spazio della sezione così come nella condivisione di regole per consentire ai bambini di abitare in modo autonomo all'interno dei diversi spazi della scuola.

Nell'esempio riportato i bambini collaborano insieme alla risoluzione di un problema cogente espresso da un compagno più piccolo: Giona non ha ancora svolto il suo incarico come responsabile del calendario. Il palesarsi della situazione di ingiustizia mette in movimento l'intero gruppo di bambini più grandi che tentano di fare capire all'adulto, seduto nel cerchio con loro, che c'è stato un'errore nella distribuzione degli incarichi. Questo fa supporre che sia condivisa dai bambini la convinzione che un errore possa accadere e che si possa riparare consentendo a tutti la tutela della possibilità di svolgere il proprio ruolo all'interno della vita della sezione.

Il problema degli incarichi si affronta in assemblea

B1 – Anche Giona lo ha già fatto!

Maestra – Giona tu hai già fatto il responsabile del calendario?

Giona – No, no, no, no...

B2 – Perché non c'era.

Maestra – Ah... eri ammalato... forse.

Giona – No, no... io c'ero.

B3 – Sì l'aveva fatto! Perché io lo so.

Giona – No, no, no.

Maestra – Giona, sentiamo Fede cosa vuol dire.

Fede – Dopo questo giro (mostra con il dito il percorso sul calendario appeso al muro), il lupo faceva così ed era arrivato su Giona.

Maestra – Quindi è andato su Giona?

Giona – No, no, no.

[...]

Maestra – Guardate che Erik vuole provare a spiegarcelo, sedetevi che vediamo l'idea di Erik.

Erik – (mostrando con il dito il percorso sul calendario) prima è partito da là in alto, poi era qui, e ha saltato così...

Maestra – Ha saltato o ha cambiato direzione?

Erik – No, ha saltato.

Maestra – Ha saltato... ecco perché Giona è così arrabbiato... Giona ha un problema, ci sta dicendo che lui è un po' arrabbiato perché non ha potuto fare il calendario perché è stato saltato il suo turno. Come possiamo fare?

[...]

Lo stralcio di assemblea evidenzia come il momento del confronto possa diventare uno spazio utile per risolvere una situazione vissuta anche da un singolo bambino come un'ingiustizia. Alla base dello scambio vi è la possibilità condivisa tra bambini e insegnante di esprimersi, comunicando anche l'errore possibile dell'adulto. I bambini condividono – con gli adulti – la responsabilità di garantire lo svolgersi delle routine della giornata scolastica.

Nella scuola dell'infanzia le modalità di gestione dell'assemblea devono essere riviste anche alla luce delle caratteristiche dei partecipanti più piccoli: per esempio possono essere ripensati i tempi del confronto, la gestione dei turni di parola, l'allestimento fisico del setting, tuttavia, come rilevato dall'esempio, è possibile far sperimentare, anche in contesti come questo, l'esercizio della democrazia.

Il momento dell'assemblea può diventare per i bambini uno spazio fisico e simbolico nel quale prendere parola nella consapevolezza che il proprio punto di vista ha valore, viene ascoltato e considerato dai pari e dagli adulti. Non si tratta di una conquista immediata per i bambini,

ma di un percorso che si sviluppa nel tempo, attraverso il fare esperienza di un ascolto paziente dell'adulto e di un incoraggiamento quotidiano dell'insegnante nell'esprimersi con diversi linguaggi e nel formulare ipotesi anche differenti da quelle del gruppo. È prezioso e necessario osservare, documentare e valutare la costruzione di consapevolezza dei bambini del fatto che le loro proposte e le loro idee possano avere un effetto concreto nel contesto scolastico abitato quotidianamente. È proprio dal confronto con i pari, dal collegamento con un contributo del compagno precedentemente ascoltato, che le proposte possono modificarsi, avanzare nello sviluppo, così come possono farsi strada nuove ipotesi in grado di raccogliere i contributi di più bambini. Nel gruppo anche i bambini più piccoli sono liberi di esporre il proprio pensiero con le competenze di cui dispongono e possono trovare appoggio nei compagni più grandi per arrivare a una soluzione che possa soddisfarli.

3. Il Consiglio nella scuola primaria

Il Consiglio nasce all'interno della pedagogia istituzionale che prende le mosse da Fernand Oury e che si integra pienamente nella pedagogia freinetiana.

Il Consiglio è un'istituzione che permette di costruire un sistema per gestire in modo organizzato e autonomo da parte dei bambini le dinamiche, i tempi e i conflitti all'interno della classe cooperativa ipotizzata da Freinet attraverso le tecniche di vita.

L'istituzione è “un dispositivo concettuale e materiale che permette di articolare, nella classe e nella scuola, continuità e innovazione, adesione alle regole e ai programmi per la loro funzione di base sicura a cui appoggiarsi, è libertà di allontanarsene e crearne di nuovi quando la loro funzione strutturante viene meno” (Cocever, Canevaro, 2010, p. 11).

Lo stralcio qui riportato è stato raccolto durante un Consiglio di una classe terza.

Matteo fa esplicito riferimento a un problema di gestione della classe: il bambino insieme ad altri compagni ha la responsabilità di tenere in ordine lo schedario con i materiali autocorrettivi per il piano di lavoro. Rileva che l'incarico non deve prevedere la sistemazione dei materiali a causa della poca attenzione dei compagni nel riporre le schede a disposizione.

B1 – Dichiaro il Consiglio Aperto.

B2 – Perché ci sono alcuni bambini che fanno più uscite di altri?

B1 – Matteo.

Matteo – Io, Antonio e Kevin abbiamo un incarico che dobbiamo fare ed è quello del Piano di Lavoro, cioè se gli scaffali... ogni volta che i cassetti sono in disordine dobbiamo sistemarli... però noi non troviamo giusto che gli altri prendono le schede e poi non le rimettono a posto e noi quando facciamo l'intervallo o il Piano dobbiamo sistemarle noi.

La conduzione del consiglio è responsabilità di una bambina o di un bambino che a turno riveste il ruolo di presidente, è inoltre presente un responsabile della gestione del tempo e della verbalizzazione. Il consiglio si apre con una frase che dà effettivamente idea ai bambini che si trovano in una situazione diversa rispetto ai momenti precedenti poiché deve essere chiaro che inizia uno spazio di parola regolato dove anche gli insegnanti rispettano le regole e intervengono quando il presidente ritiene che sia il loro turno. Il Consiglio diventa teatro di un intensissimo lavoro di mediazione: per prendere le decisioni si utilizza il metodo del consenso. A ogni proposta il presidente chiede al gruppo se c'è qualcuno che si oppone, chi non è d'accordo può formulare una nuova proposta. Per raggiungere il consenso è naturale per i bambini fare proposte che tengano conto anche della posizione su cui non sono d'accordo perché un'affermazione contraria a ciò che è già stato presentato rischierebbe di non trovare consenso. Quando un bambino non riesce nella sua nuova formulazione a tener conto dei pareri dei compagni molto spesso il presidente assume il ruolo di mediatore e significativo è l'utilizzo del termine "sintesi" per unire idee e soluzioni differenti in un'unica decisione collettiva.

Si tratta di un lungo lavoro di co-costruzione di soluzioni condivise che possono essere rimesse in discussione anche successivamente.

Sara – Secondo me ha ragione Ginevra perché non è giusto che un bambino (a caso)... che lui esce tutte le volte... non è giusto... un po' tutti devono uscire. Ci sono certi che non sono usciti mai, ci sono certi che sono venuti due volte, una volta, zero volte...

Sarebbe giusto, come ha detto Ginni, perché per esempio...

Secondo me è giusto fare da là (indicando il cartellone appeso in classe con tutti i nomi dei bambini)... se sono gruppetti da due... Alessandro, Davide escono, ... poi, un altro giorno o lo stesso giorno, escono Jean Paul e Marco...

In questa breve interazione relativa all'incipit del Consiglio vengono affrontati due punti che sono presenti nell'ordine del giorno. I bambini durante la settimana decidono, a seconda degli episodi vissuti in classe, gli aspetti problematici su cui discutere oppure formulano nuove proposte organizzative. Le proposte o i problemi vengono annotati su un foglio che viene successivamente affisso in classe. Problemi vissuti anche come molto

urgenti vengono rimandati al momento del Consiglio: questo consente un'importante presa di distanza dalle emozioni a volte poco controllate e autoregolate per prendersi un tempo più lungo di riflessione e di formulazione del problema. Molto spesso il tempo che intercorre tra la focalizzazione del problema e la risoluzione condivisa permette l'espressione di posizioni più moderate poiché è possibile per tutti prendere maggiore distanza. Dopo la dichiarazione di avvio: "il Consiglio è aperto" il presidente, con l'aiuto del segretario, legge i punti all'ordine del giorno e insieme si stabiliscono le priorità da discutere, a volte l'ordine dei punti viene cambiato ma solo se il gruppo è d'accordo in modo unanime.

È possibile nel Consiglio poter dichiarare le proprie contrarietà, come ha fatto Matteo nel primo esempio riportato, per trovare sostegno nel gruppo e nuove assunzioni di responsabilità da parte di tutti. Questa modalità permette di far percepire la classe come un unico sistema e lavora sul funzionamento stesso degli incarichi-responsabilità. Nel secondo esempio si fa riferimento a una situazione che è stata vissuta dai bambini come poco equa: si esplicita ciò che si è verificato in merito alle uscite dall'edificio scolastico per effettuare diverse commissioni per il gruppo classe facendo notare che alcuni bambini hanno partecipato più di altri a questa iniziativa. Da parte del gruppo è necessaria l'esplicitazione dei criteri di scelta e per questo fanno proposte che tengano conto di specifiche necessità di alcuni compagni ma allo stesso tempo consentano un'equa rotazione nell'organizzazione delle uscite. Il dissenso, che avrebbe potuto generare azioni poco controllate, è stato gestito all'interno del Consiglio legittimando proposte che sono state approvate e adottate dal gruppo classe. Il Consiglio diviene inoltre un'opportunità per l'adulto di mettere in discussione la modalità di gestione del gruppo: l'esplicitazione di un eventuale disagio da parte di alcuni bambini diventa occasione anche per l'insegnante di ritornare con più consapevolezza sul proprio agire per una più chiara esplicitazione o una eventuale ri-progettazione delle modalità organizzative. In questo caso la condivisione del potere non coincide con una confusione di ruoli, ma con un'assunzione di responsabilità condivisa della vita della classe.

Conclusioni

L'esercizio di democrazia richiede tempo, quotidianità ed esercizio: la pedagogia non agisce nell'assoluto perché si nasce, si cresce e si apprende nella durata. Non si passa alla maggiore età, o a essere "cittadini" per "salti".

Citando Meirieu (2015) possiamo concludere che “gli allievi non possono giungere per miracolo (il giorno che escono dalla Scuola o quello della loro maggiore età) allo status di cittadini senza essere stati preparati” (Meirieu, 2015, p. 126). L’adulto, a scuola, crea le condizioni perché il bambino possa fare esperienze di democrazia dentro l’aula e fuori, nel territorio perché si possa iniziare a comprendere le regole del vivere pubblico intraprendendo, o provando a farlo, collettivamente decisioni e scelte che riguardano la scuola, il patrimonio, il proprio quartiere, la propria città. L’educazione alla cittadinanza non è quindi un argomento da proporre una volta all’anno, così da potere affermare di avere svolto anche questo aspetto del curriculum, ma avviene nel quotidiano, nelle scelte, nelle azioni di ogni giorno, nella coerenza fra quanto dichiarato in termini di intenzioni e quanto effettivamente si fa con i bambini, nella gestione del gruppo in ogni momento del tempo scuola. Importante la postura riflessiva dell’insegnante: il continuare a pensarsi in azione, a rivedere, mediante la documentazione il proprio modo di comunicare, di relazionarsi con i bambini, di agire anche essendo disposti a rivedere scelte intraprese a seguito di letture poco ponderate del contesto. Una postura di ricerca costante che trova massima espressione nel cammino condiviso con i colleghi del grado di scuola precedente e di quello successivo, nel continuo intreccio di stimoli reciproci che possono portare a un miglioramento della pratica educativa, alla costruzione di nuove possibili sperimentazioni, all’offrire possibilità ed esperienze che consentano la pratica democratica e la partecipazione di ciascuno, a prescindere dalle capacità personali, dall’età e dalla storia di provenienza.

Bibliografia

- Balconi B. (2017), *Saper stare al mondo. Progettare, documentare, valutare esperienze di cittadinanza*, Edizioni Junior-Spaggiari, Parma.
- Bottero E. (2021), *La pedagogia cooperativa*, Armando, Roma.
- Cocever E., Canevaro A. (2010), “Introduzione”, in Vasquez A., Oury F., *L’organizzazione della classe inclusiva*, Erickson, Trento.
- Meirieu P. (2015), *Fare la Scuola, fare scuola. Democrazia e pedagogia*, FrancoAngeli, Milano.
- Segreteria Nazionale Mce (a cura di) (2018), *I 4 passi a scuola per una pedagogia dell’emancipazione*, Mce, Roma testo disponibile al sito: www.mce-fimem.it/i-4-passi-a-scuola-per-una-pedagogia-dellemanecipazione/data di consultazione: 20 febbraio 2022.

2. Agorà. Riflessione e deliberazione di gruppo in una classe Senza Zaino

di *Ginetta Latini*

1. Lo spazio dell'agorà nell'aula Senza Zaino

Nel modello di scuola Senza Zaino (SZ) la prima innovazione è lo spazio dell'aula: diversificato in aree di lavoro, ciascuna dotata di arredi, materiali e strumenti. L'attività dei bambini fluisce nella rotazione delle proposte didattiche, in un luogo politopo e in un tempo polisincrono: gruppi diversi di bambini svolgono attività differenziate ai tavoli o nelle aree di lavoro della classe, nel medesimo tempo. In quest'aula l'agorà è uno spazio speciale: circoscritto, generalmente delimitato da un angolo tra due pareti e da scaffali disposti a divisorio. La sistemazione prevede molte e diverse possibilità di sedute, ottenute con tappeti e pedane disposti sul pavimento o parquet, cuscini o panche. Questo spazio è diverso dal resto dell'aula: si entra senza scarpe ed è permesso anzi previsto sedersi per terra. Ritualizza i momenti di ingresso/uscita, ospita incontro collettivo e lezione frontale; rende anche possibile staccarsi dal ritmo del gruppo per incontrarsi in modo informale o leggere un libro.

2. Esercizio di democrazia

Come entriamo in classe la mattina? Perché non posso stare seduto, al tavolo di lavoro, vicino al mio amico del cuore? Cosa sono le parole ostili e perché fanno male? Non sono temi prettamente didattici: attengono alla vita, quella di scuola. La quotidianità è fatta di routine, di gesti e parole, di relazioni; si interseca in maniera indistricabile allo svolgersi dell'insegnamento e apprendimento. La routine dell'entrata in classe al mattino può essere caotica oppure ordinata; frettolosa oppure curata nel saluto reciproco e nel predisporre i materiali. Al tavolo di lavoro posso sperimentare relazioni e confronto in una pluralità di incontri con i compagni. Il modo in cui stiamo

insieme e le parole che ci rivolgiamo possono essere accoglienti o respingere e offendere. Nell'agorà, rito del mattino, si affrontano, in un dialogo collettivo, i modi che la classe sceglie per stare insieme. Ci sono procedure organizzative relative ai diversi momenti della giornata (entrare, uscire, andare in bagno o in cortile, usare il materiale comune); altre di carattere relazionale (come saluto al mattino, come lavoro in coppia o in gruppo); infine procedure di tipo metodologico e didattico: come studiamo un testo di ricerca e lo esponiamo, come risolviamo un problema matematico oppure come svolgiamo una lezione frontale. Quest'ultima metodologia riguarda il docente e anch'essa va esplicitata: possiamo anticipare al gruppo classe quale sarà la sua durata, di cosa tratterà e per quanto tempo sarà richiesta la modalità dell'ascolto e del silenzio. Il tempo che scorre in aula è tempo di vita. L'agorà è lo spazio/tempo in cui fare esercizio di cittadinanza: scegliendo e se opportuno rivedendo periodicamente le procedure per organizzare la giornata, per stare insieme, per trovare le strade nuove per imparare.

3. Riflessione e deliberazione collettiva

Il momento dell'agorà prevede quindi che a cadenza regolare si individuino e si discutano temi, problemi, questioni ritenute rilevanti per uno o più membri del gruppo: “Qualcuno prende le cose dalla mia borsina in corridoio!”, “Ma chi è che lascia i bagni così sporchi?”, “Perché mordi la matita che dopo devo usarla io?” (nell'aula SZ i materiali di cancelleria sono collocati in un contenitore – isola – al centro del tavolo e sono condivisi dai bambini). Si finisce così per discutere e deliberare obiettivi collettivi di natura civica: si tratta di aspetti che riguardano problemi/questioni che coinvolgono un gruppo, dalla dimensione e scala di classe fino a questioni su scala più grande che posso riguardare l'intera scuola oppure temi che riguardano la società, come nell'esempio che sarà presentato in seguito. Accade così di dibattere e confrontare opinioni; si impara a individuare e distinguere gli interlocutori; ci si abitua a negoziare fra individui e gruppi. Nel tempo si creano abitudini e precise regole condivise di svolgimento delle discussioni e legittimazione delle decisioni prese.

4. Un racconto in “grande scala”

Ogni anno festeggiamo, in maggio, il Senza Zaino Day: tutte le scuole della rete nazionale creano iniziative di incontro e scambio su un tema comune. Nel 2021 abbiamo trovato spunto ne “La carta della Terra per le

bambine e i bambini” per parlare delle interconnessioni su scala planetaria e pensare alla Terra, la nostra casa. In agorà si è discusso di una carta geografica immaginaria con parole come energia, sviluppo, futuro, diversità, identità, interdipendenza, trovando percorsi e cercando connessioni. Ai bambini è stato successivamente chiesto di collocare su una cartina analoga ma vuota cinque parole secondo loro importanti per descrivere la vita sulla Terra. Sono emersi termini come umanità, bisogni, antirazzismo, femminismo, verità. Ciascuno ha condiviso con il gruppo il significato della parola scelta e ne è nato un confronto e una co-costruzione di conoscenze e ragionamenti.

Conclusioni: lo spazio e il curricolo implicito

L'agorà è uno spazio fisico e simbolico. Come luogo che ritualizza con cadenza regolare e rassicurante la discussione e il confronto, promuove e garantisce uno spazio di crescita personale ma anche culturale, sociale e politica. Implicitamente introduce i bambini in una dimensione collettiva di cui prendersi cura e in cui promuovere convivenza pacifica e benessere nella dimensione individuale e globale. Il viaggio tra le parole della Terra è l'esempio di una storia individuale che diviene comune, come nel ragionare insieme su una carta geografica ideale del pianeta. L'agorà è un luogo fisico dove si costruisce l'abitudine a prendere la parola in pubblico, a esprimere in modo sempre più adeguato e comunicativo le proprie opinioni per prendere parte a decisioni collettive.

Bibliografia

- La Carta della Terra per le bambine e i bambini*, Fondazione Cogeme Onlus.
Orsi M. (2016), *A scuola senza zaino*, Erickson, Trento.
Orsi M. (2015), *L'ora di lezione non basta*, Maggioli, Sant'Arcangelo di Romagna.
Orsi M. (2017), *Dire bravo non serve*, Mondadori, Milano.
Orsi M. (2021), *Uno zaino troppo pesante*, Maggioli, Sant'Arcangelo di Romagna.

3. Equità di genere. Dalla classe all'università, e ritorno

di *Emiliana Murgia*

È essenzialmente attraverso le nostre narrazioni che costruiamo una concezione di chi siamo nell'universo, ed è attraverso le narrazioni che una cultura fornisce ai suoi membri modelli di identità e di azione.

Jerome Bruner, *L'éducation, entrée dans la culture*, 1996

1. Il contesto: Europa, Italia

Nel 2022 esiste il bisogno di dedicare all'equità di genere un percorso prima, e poi un intero progetto di istituto nel PTOF delle scuole italiane? Qual è la situazione oggi in Italia?

Consideriamo alcuni dati di contesto a livello nazionale, con uno sguardo all'Europa. Partendo dall'osservatorio della Comunità Europea, si riesce ad avere un quadro aggiornato attraverso i dati relativi all'Italia e attraverso il confronto degli stessi indicatori degli altri stati membri.

Per avere un riferimento rispetto agli altri paesi della comunità europea, il Gender Equality index della Comunità è 68, quello dell'Italia è 63.8.

Beh almeno non siamo così cattivi, verrebbe da pensare, ma questo è un caso in cui relativizzare rischia di condurci a perdere di vista la dimensione cospicua del problema.

Analizziamo alcuni dati specifici del 2021: l'Italia è il paese dove, se nasci femmina, hai più probabilità di laurearti rispetto a un maschio (15,9% contro il 13,4%) e l'abbandono scolastico è percentualmente più significativo tra i maschi (15.6%) che tra le femmine (10,4%). In altre parole le donne che completano un percorso di studi numericamente superano gli uomini. Eppure se spostiamo il focus dalla scuola al mondo del lavoro le donne hanno solo il 33,3% di possibilità di entrare in Parlamento e il 39% di essere parte del consiglio di amministrazione di una società quotata in borsa².

2. Fonte: EIGE, Gender Statistics Database, WMID, 1st semester 2021. EIGE's calculation.

In compenso le donne hanno il 61% di probabilità di occuparsi della pulizia e gestione della casa, di cucinare tutti i giorni e di lavorare mediamente 9,4 anni in meno rispetto ai maschi.

Se poi entriamo nel merito dei settori di occupazione delle donne, anche considerando i dati europei in generale (Chavatzia, 2017), troviamo che solo il 35% degli studenti delle discipline scientifiche e tecniche (STEM, Science, Technology, Engineering, Mathematics) sono donne. Andando più nel dettaglio, solo il 3% delle ragazze studia informatica. Beh, non saranno ingegnere e programmatrici, faranno altro! Ancora una volta relativizzare fa perdere la messa a fuoco: i lavori del futuro (ormai quasi presente verrebbe da dire) sono quelli in area STEM, lasciare fuori la metà della popolazione umana da questo settore vuol dire lasciarla ancora una volta tagliata fuori da quei lavori che saranno determinanti per dare forma a quel futuro in termini di innovazione, benessere sociale, inclusione e sviluppo sostenibile.

La domanda allora diventa un'altra: qual è il luogo deputato da cui partire per avviare il cambiamento?

2. La prima esperienza

Classe seconda della scuola primaria, a Milano, 24 alunni eterogenei per background e provenienti da culture differenti, seppure con una prevalenza di famiglie italiane. Le attività stanno per riprendere dopo l'intervallo breve, l'insegnante organizza la classe quando: “Maestra, Malick dice che il rosa è da femmina e il nero no, ma io non sono d'accordo. E poi quando gli ho chiesto come fa a dire che cosa è da femmina e cosa non lo è non ha saputo rispondermi”.

La questione appare subito di interesse comune così si apre il dibattito partendo da un gioco: si dicono delle parole e gli alunni decidono se è da considerare da maschio, da femmina o non si sa. Si comincia con parole facilmente riconducibili, nell'immaginario comune, a uno dei gruppi: cravatta, collant, ma poi sempre più spesso inizia il confronto: “ma le cravatte le usano anche le donne... sì e gli uomini usano le gonne in alcuni paesi”. Alla fine dell'ora la colonna piena era quella del “non saprei”.

Si sono divertiti, dicono, sono interessate e interessati all'argomento e vogliono esprimere la loro opinione perché non sono sempre d'accordo con quello che i grandi impongono loro: “se a me piace il nero e sono femmina, allora per me il nero è anche da femmina. Perché nei negozi di vestiti per bambine non trovo il nero?” dice Serena, grandi occhi da cerbiatto e

anima rock. Molte e molti hanno dichiarato di aver pensato che alcune cose fossero da maschio e altre da femmina solo perché “mi è stato detto che era così”, ma alla richiesta di riflettere e spiegare le motivazioni si sono trovati di fronte al fatto di aver accolto certe idee solo perché erano state presentate loro da sempre così; quindi, avevano finito col considerare quelle affermazioni/idee verificate.

Nasce così, quasi per caso, la fase beta di quello che si avvierà a essere poi un percorso strutturale da lì in avanti.

In classe terza arriva una tirocinante del corso di Scienze della Formazione Primaria dell’Università Bicocca. Sta iniziando a pensare alla tesi e si occuperà di equità di genere. Il suo ingresso in classe ha contribuito a rendere sistematiche le opportunità di confronto aperto su queste tematiche.

Sempre nello stesso anno una mamma accoglie l’invito di co-condurre con l’insegnante un laboratorio sul tema dell’equità di genere nel lavoro, essendo lei per prima stata invitata nell’azienda in cui lavora a parlarne.

Le alunne e gli alunni sono sbalorditi nello scoprire che crescendo si perdono idee importanti che da bambini sono indiscusse, per esempio che la ricompensa per un lavoro non è condizionata dalle caratteristiche della persona che lo svolge, e invece nel mondo degli adulti pare proprio di sì.

In quinta il tema è stato trattato attraverso la letteratura per l’infanzia. La progettazione di tesi della studentessa, tornata per il suo ultimo tirocinio prima della laurea, comprendeva un percorso strutturato, da svolgere in classe, che legava letteratura per l’infanzia e tematiche di genere. La pandemia è intervenuta a spargliare le carte e purtroppo una parte del percorso, quello che avrebbe dovuto portare avanti la tirocinante, non è stato attuato.

Da questa prima esperienza in una sola classe è nata la convinzione che il tema doveva essere proposto al collegio docenti per diventare parte integrante del curriculum della scuola, fin dai primi anni, con metodologie e strumenti idonei.

3. Il progetto di istituto

Nel 2020 parte “Donne avventurose che hanno fatto grande Milano” una iniziativa del Comune e la casa editrice Carthusia, rivolta alle sezioni didattiche delle biblioteche milanesi per bambine e bambini che frequentano questi spazi. Il materiale è prodotto da Carthusia, patrocinato dal Comune di Milano, e comprende il libro “Donne avventurose che hanno fatto grande Milano” e un gioco sul tema dell’equità. L’iniziativa viene adottata

a scuola e diventa lo spunto di avvio: si parte dalla conoscenza del contesto in cui vivono alunne e alunni.

Nella stesura del progetto da inserire nel PTOF sono stati individuati come assi: 1. la formazione dei docenti e degli altri portatori di interesse, o *stakeholders*, 2. la pratica didattica, 3. la documentazione e ricerca – in collaborazione con la/le università, 4. la disseminazione.

Nelle scuole italiane si promuovono esperienze di grande interesse mettendo una significativa quantità di energie per attuarle, ma una volta concluse rimangono improduttive perché si trascura spesso la documentazione e la disseminazione. In collaborazione con le università, se saranno disponibili, si prevede di documentare e rendere disponibili anche on line come OER³ le progettazioni messe in pratica dai docenti.

La documentazione è intesa anche come raccolta di materiali utili ai docenti per le loro progettazioni; in questa forma è già partita creando una raccolta di siti, documenti digitali, una bibliografia su supporto digitale on line, arricchita attualmente dai docenti che fanno parte del gruppo di lavoro e in seguito con contributi di tutti i docenti dell'istituto.

La formazione, continuativa, sarà rivolta in contemporanea sia al personale scolastico sia agli altri *stakeholders*, a partire dalle famiglie, con incontri serali che si svolgeranno sia in presenza sia da remoto. Dalla formazione dipende tutto il progetto, perché queste tematiche diventino cultura condivisa di tutti gli attori che interagiscono con alunne e alunni e così operare un cambiamento di prospettiva di lungo periodo.

La disseminazione è intesa sia verso i portatori di interesse interni all'istituto, sia verso quelli esterni, col fine di creare un flusso continuo delle esperienze passate, favorire l'avvio di quelle nuove e agevolare la formazione della comunità di pratica.

Conclusioni

Siamo partiti dall'analisi del contesto, concludiamo riportando che iniziative su questi temi sono state avviate negli anni passati, in tutti i gradi di scuola, la maggior parte si è fermata una volta concluso il “progetto”.

Uno degli obiettivi del progetto, forse utopico, è quello di creare una rete di agenzie pubbliche – come enti, istituzioni scolastiche e universitarie private e del Terzo Settore –, che collaborino e potenzino questa iniziativa creando una rete di scopo allargata.

3. www.oercommons.org/.

Ripartendo dal titolo del convegno, “Scuola come bene di tutti, scuola per il bene di tutti. Quale scuola vogliamo?” potremmo concludere che nella prospettiva proposta vorremmo una scuola in rete con università e territorio nella quale fare il salto dalla trattazione semantica del tema dell’equità di genere, al cambiamento finalmente attuato.

Bibliografia

Chavatzia T. (2017), *Cracking the code: Girls’ and women’s education in science, technology, engineering and mathematics (STEM)*, Unesco, Paris, p. 20.

4. A scuola con il tablet: otto anni di sperimentazione didattica nel primo ciclo

di Anna Polliani, Lucilla Sanguini, Federica Fiore⁴

Introduzione

Quando da neo-dirigente sono arrivata nella scuola Teodoro Ciresola di Milano, nel settembre 2014, ho trovato questo progetto nella sua fase di start-up.

Nella scuola secondaria di I grado erano state formate due classi prime che sarebbero partite con una didattica con il tablet.

Il gruppo dei docenti ideatore di questa esperienza e capitanato dalla prof.ssa Lucilla Sanguini ha costruito da zero una proposta didattica davvero interessante.

Oggi i team di queste classi “I-lab” sono costituiti da docenti giovani e molto motivati, che lavorano con i ragazzi, in modo cooperativo e non tradizionale, sfruttando tutte le risorse offerte dai sistemi di condivisione digitale.

Il nostro bacino di utenza accoglie alunni di provenienza molto diversificata per estrazione culturale, etnica e sociale: il tablet è stato uno strumento che ci ha consentito di dare avvio a progetti didattici innovativi, in grado di promuovere non solo competenze digitali, ma anche quelle più ampie di cittadinanza, tra cui la più cruciale: imparare a imparare.

Se come comunità educante riusciamo a promuovere nei nostri alunni il desiderio di continuare a imparare, di aggiornare costantemente le proprie conoscenze, la capacità di esercitare un pensiero critico e autonomo

4. Il contributo si deve al lavoro congiunto di tutte le autrici. Nello specifico, Anna Polliani, dirigente dell'istituto, ha curato l'*Introduzione*, Lucilla Sanguini i paragrafi dedicati ai progetti, *Automi cellulari*, *Futuro: usciamo dalla plastica*, *Robotica educativa* e Federica Fiore i paragrafi dedicati ai progetti, *Reporter.net: esperienze di videogiornalismo*, *A scuola di webradio: Radionolo approda alla Ciresola*.

anche rispetto al mondo dell'ICT e dei social media, ritengo che abbiamo raggiunto il nostro scopo come agenzia educativa.

1. I Progetti

1.1. Automi cellulari

Gli automi cellulari⁵ sono uno strumento ideale su cui basare progetti finalizzati a promuovere la trasversalità rispetto alle discipline scolastiche, in particolare in alcune aree disciplinari: quella tecnologico-digitale, quella scientifica/logico-matematica e quella sociale. Il progetto, realizzato nella classe 3E che ha previsto la presenza di un esperto esterno e una collaboratrice insieme a docenti della classe⁶, ha voluto perseguire alcuni dei traguardi per lo sviluppo delle competenze segnalati nelle Indicazioni Nazionali (2019)⁷, facendo leva su metodologie di apprendimento attivo e collaborativo, in un contesto di apprendimento cooperativo. Gli studenti hanno fatto una prima esperienza di *coding* e dopo una prima introduzione sugli automi cellulari e sull'utilizzo della piattaforma software di simulazione hanno analizzato il più celebre degli automi: *Game of Life* – di John H. Conway pubblicato nel 1970 alla ricerca delle sue regole⁸.

Le fasi successive li hanno visti impegnati nell'analisi e simulazione di un incendio boschivo. Mediante schede guidate i ragazzi hanno formulato ipotesi, espresso congetture e ragionamenti e infine modellizzato la possibile propagazione di un incendio boschivo a partire da una situazione iniziale e da alcune caratteristiche ambientali quali per esempio la densità arborea e/o la presenza/assenza di elementi “disturbatori” (laghi, fiumi, muretti, ecc.), provvedendo a realizzare anche rappresentazioni grafiche di quanto osservato.

5. Gli automi cellulari sono una classe di modelli matematici ampiamente utilizzata per descrivere il comportamento di **sistemi complessi**. Il loro impiego spazia dal più tradizionale studio di fenomeni scientifici (i.e. legati alle scienze fisiche e naturali) alla più recente modellistica di problemi provenienti dalle scienze economiche e sociali. In molti casi, si tratta di sistemi relativamente semplici da descrivere che possono essere facilmente formalizzati e poi studiati con l'ausilio di simulazioni al calcolatore.

6. La realizzazione del progetto si deve oltre alla sottoscritta, alla prof. Franca Quaranta e agli animatori scientifici dell'associazione “PiGreco – il Luogo Ideale”, Vimodrone (MI) Maurizio Giaffredi ricercatore e alla collaboratrice Martina Passaretti.

7. https://online.scuola.zanichelli.it/competenze/files/2019/01/Traguardi_formativi.pdf

8. Si tratta di un gioco un po' strano, perché il “giocatore” è uno solo e si occupa esclusivamente di decidere la situazione iniziale. Dopo questa operazione non è più necessario l'intervento umano, perché l'applicazione delle regole è meccanica: non richiede di operare delle scelte libere e può quindi essere svolta da un computer.

1.2. Futuro: Usciamo dalla plastica

In applicazione dell'agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile⁹, è partito il progetto “Usciamo dalla plastica” che in collaborazione con la campagna educativa di Fondazione Ambienta e il kit realizzato da Libri Progetti Educativi ha coinvolto gli alunni di una classe III per la partecipazione al concorso “Futuro”¹⁰. Il progetto ha previsto la realizzazione di una *start up* che per le sue caratteristiche ben si presta a promuovere la trasversalità rispetto alle discipline scolastiche. L'approccio all'apprendimento è collaborativo: la classe opera divisa in gruppi differenziati per inclinazioni professionali: matematici, designers, ecologisti, chimici, esperti marketing e grafici pubblicitari.

L'uso della tecnologia (iPad – rete internet – piattaforma Weschool¹¹) è stato fondamentale per la ricerca e l'approfondimento del tema. Il progetto vede non solo nel prodotto finale – un *elevator pitch*¹² che i ragazzi hanno realizzato – ma soprattutto nel percorso svolto, la sua validità sia in termini di crescita educativa che di sensibilità ai problemi ambientali costituendo una vera e propria palestra di democrazia. Nell'elaborare la loro proposta il *Biogreencup* ha analizzato materiali, inventato e creato un bicchiere ecosostenibile, mappato le fontanelle delle zone di Milano, progettato il kit e calcolato i costi, studiato il distributore e promosso la vendita.

1.3. Robotica educativa

La finalità del progetto è utilizzare la robotica come strumento attrattivo per appassionare i ragazzi allo studio delle discipline scientifiche (STEM) coinvolgendo al tempo stesso anche discipline e competenze non tecniche. Gli obiettivi da perseguire e le abilità e competenze da sviluppare, espresse nel quadro delle competenze digitali per i cittadini (DigComp)¹³, trovano

9. <https://unric.org/it/agenda-2030/>.

10. www.progettieducativi.it/.

11. www.weschool.com.

12. *L'elevator pitch* è una presentazione efficace di breve durata, strutturata in modo da catturare l'attenzione di vari interlocutori riguardo a un proprio progetto o un'idea di business.

13. La versione più recente del DigComp 2.1 offre una descrizione esaustiva della conoscenza, delle competenze e delle attitudini necessarie in cinque settori di competenze: alfabetizzazione informatica e digitale, comunicazione e collaborazione, creazione di contenuti digitali, risoluzione di problemi e sicurezza. Nel DigComp vengono anche esposti otto diversi livelli di competenza, basati sul quadro europeo delle qualifiche (*European Qualifications Framework, EQF*), che vanno dal livello “di base” a quello “altamente specializzato”. “*Gli interventi dell'unione europea per ovviare al problema delle scarse competenze digitali*”: testo disponibile al sito: www.eca.europa.eu/Lists/ECADocuments/RW21_02/RW_Digital_skills_IT.pdf.

anche sostegno e conferma nelle Indicazioni nazionali del MIUR e nelle competenze chiave di cittadinanza¹⁴.

L'attività è proposta alle classi II e III dell'istituto a indirizzo iLab coinvolgendo esperti esterni¹⁵, in collegamento con la rete "AmicoRobot", che affiancano il lavoro degli insegnanti in una progettazione didattica condivisa. La metodologia attuata consente di affrontare lo studio di sistemi complessi attraverso la realizzazione di un robot inteso non come una macchina fine a se stessa, ma un insieme di ingressi-elaborazioni-uscite, sensori e attuatori che consentono al robot di interagire con l'ambiente circostante nelle più svariate condizioni di illuminazione, superficie, attriti, ostacoli e tutto quanto necessario a simulare realisticamente situazioni di lavoro. Dal progetto iniziale che prevedeva l'uso di We do 2.0¹⁶ basato principalmente sulla costruzione del robot e sulla programmazione di semplici movimenti meccanici, si è evoluta una nuova proposta progettuale con l'utilizzo del kit Lego EV3 e una programmazione più complessa che aiuta a costruire un percorso didatticamente innovativo anche per altre discipline oltre a quelle di indirizzo scientifico. In particolare l'apporto dello *storytelling* alla robotica è stato fondamentale.

1.4. *Reporter.net: esperienze di videogiornalismo*

Reporter.net ha preso avvio nel 2015-2016, coinvolgendo le classi prime i-Lab¹⁷, unendo nello sforzo progettuale, le competenze professionali delle docenti di lettere¹⁸ con quello di professionisti della comunicazione audiovisiva, del giornalismo e del *videomaking*¹⁹. Il progetto è risultato rispondente agli obiettivi del PTOF: nella predisposizione di fasi operative

14. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)).

15. Grazie alla professionalità e all'entusiasmo di Giorgio Caldi e Maura Geri, senza il cui importante contributo il progetto non avrebbe potuto essere svolto.

16. Il primo progetto di robotica è stato seguito dal Prof. Giuseppe del Giovannino ed elaborato insieme con i docenti prof. Lucia Cerolini, Federica Fiore e Cinzia Fiorio oltre alla sottoscritta; nel corso degli anni numerosi docenti si sono aggiunti e avvicendati acquisendo sempre più specifiche competenze professionali in particolare i professori Pierluigi Irace, Grazia Martinelli, Irene Galioto, Stella Scirè.

17. Secondaria primo grado, indirizzo I-Lab dell'IC Ciresola.

18. L'ideazione del progetto si deve allo slancio e alla creatività della Prof.ssa Cinzia Fiorio, mio mentore, mentre la sua continuazione negli anni è stato frutto dello sforzo della sottoscritta, della sottoscritta e delle colleghe prof.sse Franca Quaranta, Stella Scirè.

19. Un ringraziamento particolare a tutti quei professionisti – Valentina Tenani, Max Rigano, Ilaria Liberatore e Fabio Gandolfi – che si sono avvicendati al nostro fianco per aver saputo e voluto mettersi in gioco ponendo a servizio della comunità scolastica la loro competenza professionale.

in cui vengono usati diversi linguaggi mediali per il coinvolgimento attivo degli studenti; nell'utilizzo del *cooperative learning*, sia *offline* che *online*, per lo sviluppo di un'assunzione responsabile dei compiti e dei ruoli nello svolgimento di un lavoro comune; nella richiesta di creare un video reportage creativo. Il percorso negli anni ha affrontato tematiche differenti, tutte accomunate però dall'obiettivo di valorizzare le specificità del territorio, del quartiere, oggi denominato NoLo, lette attraverso la sensibilità, la percezione e la capacità analitica degli studenti. Si è ritenuto infatti importante per l'efficacia progettuale, stabilire che l'attività didattica partecipativa riguardasse elementi di contenuto connessi in modo prioritario con gli obiettivi di apprendimento dell'indirizzo, ma anche strettamente legati alla realtà quotidiana degli alunni stessi, potendo così generare un coinvolgimento emotivo, "un fare sul serio" perché ciascuno comprendesse che il proprio contributo è importante per l'impatto sulla comunità di riferimento (Bucciarelli-Taddeo, 2019). Inizialmente, nel 2015, si è delineata una mappatura nel quartiere dei luoghi e dei segni, simbolo della cultura giovanile, presentati in due differenti inchieste, una dedicata alla *street art* e un'altra al *tattoo*; nell'edizione successiva ci si è invece focalizzati sulla narrazione del quartiere, espressione del vivace multiculturalismo della zona 2.

1.5. A scuola di webradio: Radionolo approda alla Ciresola

Nel 2019 è iniziata una nuova sperimentazione di *media education*, volta all'esplorazione del linguaggio radiofonico. Dalla collaborazione con l'APS Radio Nolo²⁰ è nata l'idea di proporre alla terza I-lab un laboratorio per l'apprendimento delle basi di radiofonia: dalla scelta musicale, all'editing audio, dalla scrittura testi allo speakeraggio, sperimentando la regia, il mixer, il funzionamento dei principali programmi di montaggio, fino alla definizione di un piano di comunicazione per pubblicizzare il program-

20. A supporto di tutte le attività del progetto sulla radiofonia la scuola ha avuto al suo fianco Radio NoLo APS, associazione di promozione sociale che si è posta come obiettivo quello di diffondere cultura nel quartiere, NoLo. I suoi format si possono ascoltare in podcast dal sito www.radionolo.it: dall'informazione del GiorNoLo Radio, il settimanale con le interviste dal quartiere, a Ginocchio da Cinema, *format* di intrattenimento per affrontare l'inizio della settimana; da Umani a NoLo, il mensile che scopre le storie degli abitanti di NoLo, a SUPERPOP, il programma musicale che non ha peli sulla lingua. E poi gli eventi sul territorio che la radio segue da protagonista con interviste, dirette dai locali, dj-set. Tra i tanti San Nolo, StreetOrtDay in via Padova e tanti altri. Dal settembre 2020 partecipa alla gestione culturale dello spazio OFFCampus Nolo al mercato comunale di via Crespi, nell'ambito dei progetti di responsabilità sociale del Politecnico di Milano.

ma nei canali social²¹. Nella costruzione del palinsesto, la classe trasformata in una redazione, ha scelto di alternare contenuti di approfondimento culturale²², legati a esperienze didattiche, mixati con altri di intrattenimento, come, per esempio, interviste fatte alle classi su gusti, preferenze e scelte future, fino a relazionare i risultati di un esperimento sulle bufale²³. Il risultato è stato *S-Trap*²⁴, uno speciale pubblicato su www.radionolo.it. Questa esperienza, una delle prime di *media education* radiofonica a essere realizzata dai ragazzi della scuola secondaria di primo grado nel quartiere NoLo, ne ha generate altre, ultima temporalmente, quella che nel 2022 ha portato alla produzione di un nuovo speciale, *L'I-Ra di NoLo*.

Bibliografia

- Bucciarelli I., Taddeo G. (2019), “‘Domestication’ dell’audiovisivo a scuola. Dimensioni emergenti da un’indagine empirica sulla community di Avanguardie Educative”, in Bruni F., Garavaglia A., Petti L. (a cura di), *Media Education in Italia, oggetti e ambiti della formazione*, FrancoAngeli, Milano.
- Degl’Innocenti F., Segrè C. (2017), *Cacciatori di Bufale, come riconoscere e smascherare le notizie infondate e le leggende metropolitane nella realtà e nel Web*, Sonda Edizioni, Casale Monferrato.

21. I docenti sono stati Riccardo ed Elena Gemma Brogi.

22. Tra i numerosi progetti di promozione alla lettura, i ragazzi hanno scelto di presentare l’incontro con l’autore Biagio Goldstein Bolocan sul suo libro *La bella Resistenza. L’antifascismo spiegato ai ragazzi*, Feltrinelli, 2019.

23. L’esperimento sulle bufale intitolato, *Ad ogni segno il suo oroscopo!*, condotto dai ragazzi sotto la supervisione della docente di scienze matematiche prof.ssa Grazia Martinelli, verteva sulla domanda: l’oroscopo è davvero in grado di prevedere correttamente ciò che accade alle persone di un determinato segno zodiacale? (Degli Innocenti, Segrè, 2017).

24. <https://radionolo.it/podcast/s-trap-conduciamo/>.

5. Intrecci di culture: *literacies* per la consapevolezza della realtà

di Margherita Di Stasio, Laura Messini*

Introduzione

In un'intervista condotta nel 2013 e pubblicata in italiano con il titolo *Se sono libera*, Agnes Heller, filosofa allieva di György Lukács, ungherese di origine, cosmopolita per esperienze di vita, dichiarò:

Se qualcuno dovesse chiedere a me, come filosofa, che cosa si dovrebbe imparare al liceo, risponderei: “Prima di tutto solo cose inutili: greco, latino, matematica pura e filosofia. Tutto quello che è inutile nella vita”. Il bello è che così, all'età di diciotto anni, si ha un bagaglio di sapere inutile con cui si può fare tutto. Mentre col sapere utile si possono fare solo piccole cose (p. 34).

Pochi anni dopo, un altro filosofo, assai noto per i suoi studi sull'*infosfera* e la digitalizzazione del nostro mondo e della nostra cultura, Luciano Floridi, in un articolo su *Il Sole 24 Ore* sosteneva che:

Bisogna insegnare le lingue del design digitale, non solo l'italiano e l'inglese, ma anche la matematica, la statistica, il design industriale, l'informatica, il diritto, il linguaggio delle scienze, quello dell'architettura, dell'arte, della musica, e delle lingue morte (Floridi, 2018).

Nel contesto che emerge, il ruolo delle agenzie formative tradizionali, quali la scuola e la famiglia, è sempre più complesso, sospeso tra una promessa di crescita personale e culturale, una richiesta di professionalizza-

* Margherita Di Stasio ha scritto i paragrafi: *Introduzione; Cittadinanza digitale, competenze e curricolo; Quali basi per la costruzione di percorsi curricolari?; Elementi per la consapevolezza tecnologica; Conclusioni*. Laura Messini è autrice del paragrafo: *Una sperimentazione: struttura e attuazione*.

zione e allineamento alle strutture socioeconomiche e il posizionamento in una realtà sempre composita e in rapido mutamento.

In questo panorama, come le proposte curricolari possono accompagnare bambini e ragazzi a divenire cittadini consapevoli e attivi?

Proveremo a rispondere analizzando gli elementi che caratterizzano concetti base quali quello di cittadinanza e cultura, individuando il sistema di conoscenze e competenze che ne possono sostenere la fioritura e, infine, guardando a quanto emerso a valle di una ricerca conoscitiva volta in due istituti onnicomprensivi.

1. Cittadinanza digitale, competenze e curricolo

La realtà odierna è frutto di un'accelerazione tecnologica come mai prima si era data (Floridi, 1999), la cui chiave di lettura deve tenere conto di un intreccio assai complesso, fatto di biosfera e *docusfera* (Ferraris, 2021), *infosfera* (Floridi, 2020) e *internet of things* (Namiot *et al.*, 2017).

È necessario confrontarsi con l'*onlife-world*, un mondo in cui i quadri di riferimento epistemologici noti da un lato si indeboliscono per l'offuscamento della distinzione tra realtà e virtualità, tra uomo, macchina e natura, dall'altro si aprono possibili nuove modalità di interazione tra soggetti e col mondo e dunque a nuove modalità di conoscenza (Floridi *et al.*, 2015).

Il concetto di cittadinanza e le competenze di base necessarie per un suo esercizio pieno si ampliano dunque e divengono più complesse.

Il Consiglio d'Europa è stato molto attivo in quest'ambito, elaborando un quadro di riferimento per la cultura della democrazia (CoE, 2018) che comprende ventuno competenze articolate in quattro gruppi: valori, atteggiamenti, abilità, conoscenze e comprensioni critiche.

Ha identificato inoltre gli elementi fondamentali per l'educazione alla cittadinanza digitale in dieci domini, a loro volta raccolti in tre aree principali della vita partecipativa online: essere online; benessere online; diritti online (Richardson, Milovidov, 2019).

Dall'intreccio di questi due articolati quadri, si genera il modello concettuale della cittadinanza digitale, basato appunto sull'applicazione delle venti competenze ai dieci domini (Gerhard, 2017).

L'introduzione dell'educazione alla cittadinanza digitale nei curricula scolastici trova una cornice nella "bussola" o *learning compass* del OECD Future of Education and Skills 2030 (2019). Qui sono individuati quattro tipi di conoscenza: disciplinare, interdisciplinare, epistemica e procedurale e si sottolinea come la possibilità di acquisire conoscenze disciplinari è sostanziale viatico per l'equità. Vengono definite fundamenta-

li le competenze di *literacy* insieme a quelle di *numeracy*, nonché nuovi tipi di *literacy*, digitale e relativa ai dati, ritenute indispensabili per la cittadinanza piena e attiva.

2. Quali basi per la costruzione di percorsi curricolari?

Un *trait d'union* tra un concetto più ampio di competenze di *literacy* e *numeracy* e le pratiche didattiche curricolari è costituito dal tema dei linguaggi, soprattutto se approcciato *sub specie* tecnologica.

Un ruolo particolare assume il coding, la “codifica”, non considerato come mera attività di “scrittura del codice” ma, attraverso la filosofia analitica e la Logica filosofica in particolare, letto come base metodologica ed epistemologica (MIUR, 2018).

La ricerca Indire “La filosofia come chiave di lettura per le altre discipline – Linguaggi”²⁵ mira a valorizzare la filosofia analitica e la logica filosofica per elicitare, come auspicato dalle Indicazioni Nazionali e Nuovi Scenari (MIUR, 2018), competenze logiche e analitiche utili alla costruzione di competenze matematiche, scientifiche e tecnologiche, nonché delle competenze linguistiche.

Un atteggiamento analitico (D’Agostini, 1997) è la base per approcciare lo studio, la pratica e la comprensione delle relazioni intercorrenti tra i linguaggi naturali e quelli formalizzati (Casalegno, 2011) nonché la relazione tra codice e linguaggi, basata sui processi di formalizzazione (Penco, 2004).

In quest’ottica un approccio analitico a linguaggi e strumenti comunicativi può consentire percorsi attivi di educazione mediale (Ranieri, 2019) e disciplinare per la costruzione di una cultura (Floridi, 2013) e di una cittadinanza digitale (Hobbs, 2016).

3. Una sperimentazione: struttura e attuazione

Nel 2019 si è avviata una ricerca esplorativa sul campo coinvolgendo diversi gradi scolastici e diverse discipline legate a una lettura ampia del tema dei linguaggi: la filosofia analitica, la filosofia del linguaggio e la logica; il linguaggio formale del coding, la riflessione sulla lingua attraverso modelli di grammatica scientifica (modello valenziale). È stata aperta una

25. Il progetto è stato in parte realizzato e finanziato nel contesto del più ampio “Didattica Laboratoriale Multidisciplinare” (10.8.4.A2-FSEPON-INDIRE-2017-1) del Programma Operativo Nazionale (PON).

selezione per Istituti Onnicomprensivi alla quale hanno risposto l'IO. Convitto Nazionale Colombo di Genova e l'IO San Marcello Pistoiese in provincia di Pistoia. Queste candidature hanno permesso di analizzare due contesti scolastici ben distinti: il primo molto grande e ben radicato nel tessuto di un capoluogo di regione, l'altro situato in una zona montana dell'Appennino con classi poco numerose. Per ciascuna scuola, sono stati coinvolti docenti provenienti da Primaria, Secondaria di I e II grado (Tab. 1).

Tab. 1 - I docenti partecipanti alla sperimentazione

	San Marcello	"Colombo" di Genova
Primaria	2 docenti in 1 classe (Coding)	2 docenti in 1 classe (Coding e Gramm. Val.)
Sec. I grado	1 docente in 1 classe (Gramm. Val.)	2 docenti in 1 classe e 1 gruppo extra-curricolare (Gramm. Val.)
Sec. II grado	2 docenti in 2 classi (Filosofia e Gramm. Val.)	2 docenti in 2 classi (Filosofia e Gramm. Val.)

Il percorso è iniziato con una fase propedeutica di tre mesi dedicata alla formazione dei docenti sui contenuti di cornice filosofica, tematici e disciplinari, attraverso momenti seminariali e di studio individuale. I docenti sono stati poi guidati a progettare un percorso didattico coerente con la loro pratica didattica abituale, che trattasse uno dei fuochi del progetto (filosofia del linguaggio e logica, coding e grammatica valenziale) e che si inserisse nella cornice filosofica proposta. La fase di progettazione è stata affiancata dal gruppo di ricerca con numerosi momenti di confronto e riscrittura (Fig. 1).



Fig. 1 - Le fasi del percorso di progettazione delle attività

La fase attuativa è iniziata a dicembre 2019 e ha pertanto sofferto delle chiusure dovute all'emergenza pandemica, con frequenti sospensioni e ritardi; è stato comunque possibile seguire il progetto attraverso incontri online volti sia a supportare i docenti in eventuali riproiezioni in itinere, sia a fornire degli approfondimenti disciplinari su temi specifici.

I docenti hanno documentato attraverso un diario di bordo, materiale audiovisivo e, ove possibile, sono stati osservati da un collega o da Indire.

Al termine delle sperimentazioni sono stati condotti sette focus group con gli alunni delle classi coinvolte e due interviste ai docenti che hanno sperimentato il coding alla Primaria.

4. Elementi per la consapevolezza tecnologica

Per tentare di rispondere alla domanda che ci siamo posti in apertura, analizziamo, attraverso i dati e la documentazione raccolta (Tab. 2), le attività di coding costruite nel progetto e in particolare:

- le tematiche scelte ed esplicitate nelle progettazioni;
- i contenuti della attività emersi dai diari e dalle osservazioni;
- le percezioni e le riflessioni:
 - degli studenti dai focus group;
 - dei docenti nei materiali raccolti e nelle interviste.

Tab. 2 - La documentazione raccolta sulle attività di coding

	<i>San Marcello</i>		<i>"Colombo" di Genova</i>	
	<i>2 docenti</i>	<i>1 classe V 11 alunni</i>	<i>1 docente</i>	<i>1 classe IV 18 alunni</i>
<i>Progettazioni</i>	x		x	
<i>Diari</i>	x		x	
<i>Focus</i>	2 focus a distanza primo gruppo: 6 alunni (2 maschi e 4 femmine) secondo gruppo: 5 alunni (5 femmine)		1 focus a distanza con una parte della classe (5 femmine e 5 maschi)	
<i>Interviste</i>	x		x	
<i>Materiale documentale</i>	x		x	
<i>Video</i>	x		x	

Queste attività sono state inserite in un contesto di formazione che, a partire da un'introduzione alla filosofia analitica del linguaggio e alla logica, ha guidato i docenti alla riflessione sul codice come linguaggio, sulla formalizzazione e sulla relazione tra linguaggi naturali e linguaggi formalizzati. Questo sembra aver avuto esito nelle scelte fatte dai docenti per inquadrare la progettazione e nei fuochi su cui si sono concentrate le attività.

Infatti, le tematiche scelte sono state: la relazione tra linguaggio naturale e linguaggio formale; la comprensione del linguaggio naturale; la possibilità di formalizzazione; l'individuazione di connettivi e elementi logici; i diagrammi di flusso; gli algoritmi.

Nella realizzazione sono emersi come fuochi d'attenzione per le classi: l'attenzione al procedimento come sequenza; il ruolo e la funzione del simbolo; la comprensione di un comando/istruzione; la relazione tra chiarezza e ambiguità del linguaggio; il linguaggio per comunicare con la macchina; gli algoritmi.

Nei focus group possiamo trovare elementi che ci permettano di collegare queste tematiche a un percorso di comprensione e consapevolezza della realtà anche tecnologica in cui ci troviamo ad agire.

La struttura dei focus group è stata elaborata sulla base delle analisi dei diari di bordo, del materiale audiovisivo e documentale raccolto, che ci ha portato a inserire una domanda dedicata alla funzione del linguaggio nella relazione con le tecnologie:

Secondo voi, facendo tutto il percorso di scomposizione del processo, individuando le varie azioni e usando un codice, posso dare delle indicazioni a un computer perché faccia quello che gli dico?

Vediamo alcune risposte.

A(cl 1a): "Posso usare Scratch!".

A(cl 1b): "Si danno istruzioni a codice. Non abbiamo usato linguaggio naturale, abbiamo usato un algoritmo".

G(cl 2): "Se devi dare istruzioni al pc devi dare istruzioni molto più precise di quelle che dai a una persona, perché non sono intelligenti. Se dici a un pc una informazione meno precisa non riesci a capire, perché sei tu il suo cervello".

E(cl 2): "Il pc puoi dirgli di fare tutto quello che vuoi con i programmi e la programmazione e cose che vuoi che faccia in modo molto preciso. I robot non sanno scegliere da soli".

A questo fanno eco i docenti:

Ins1 (progettazione): "Capire cosa sono le macchine, come sono fatte, che devono essere programmate attraverso un linguaggio per funzionare, che è

l'uomo a programmarle e non loro ad avere vita propria, per capire e padroneggiare il linguaggio macchina”.

Ins3 (intervista): “Alla fine ho ritrovato la filosofia, la comunicazione sotto una lente filosofica. Usavo i Bee Bot e Dot ma non ne conoscevo i processi interni e i fini didattici, né la connessione con la parte logica e semantica”.

Conclusioni

Perché queste le riflessioni dei docenti e degli allievi coinvolti in questo percorso ci sembrano significativi?

In un contesto in cui le tecnologie sono sempre più diffuse e complesse, il loro uso è sempre più comune e sempre più incognito, questi tipi di reazione alla proposta avanzata ci permettono di aprire a delle possibilità:

- pensare un'interdisciplinarietà che va dalla filosofia, storicamente “umanistica”, al coding, indiscutibilmente “STEM”, che racchiuda e valorizzi tutte le culture in dialogo aiuti ad affrontare il reale;
- guidare gli allievi a utilizzare ciò che apprendono a scuola per essere parte attiva della società e non “utilizzatori” o “consumatori”;
- permettere ai docenti di avere autorevolezza rispetto alle tecnologie non necessariamente per abilità tecnico pratiche, quanto come guida nella costruzione di un percorso culturale.

Possiamo ipotizzare di creare un contesto per sostenere competenze che possono favorire una cittadinanza attiva in curricolo che, senza abdicare a conoscenze e competenze fondamentali (OECD, 2019), quanto basandosi su di esse, vada a costruire le *literacies* per una “terza cultura” intesa come “un reale dialogo creativo-costruttivo tra le tante e varie discipline, attività e competenze; dialogo capace di dare vita a nuove teorie e nuovi strumenti” (Lingiardi, Vassallo, 2011, p. 19).

Bibliografia

Arbib M.A., Hesse M.B. (1986), *The construction of reality*, Cambridge University Press (trad. it.: *La costruzione della realtà*, il Mulino, Bologna, 1992).

Casalegno P. (2011), *Brevissima introduzione alla filosofia del linguaggio*, Carocci, Roma.

Council of Europe – Education Department (2018), *Reference framework of competences for democratic culture – Volume 1*, Council of Europe Publishing, Strasburg (trad. it.: *Quadro di riferimento delle competenze per una cultura della democrazia*, 2021, testo disponibile al sito: <http://rm.coe.int/0900001680a3d85a>).

- D'Agostini F. (1997), *Analitici e continentali: guida alla filosofia degli ultimi trent'anni*, Raffaello Cortina, Milano.
- Ferraris M. (2021), "L'inconscio artificiale", *Bollettino Filosofico*, 36: 60-68.
- Floridi L. (2020), *Pensare l'infosfera: La filosofia come design concettuale*, Raffaello Cortina, Milano.
- Floridi L. (2018), "Il design del futuro sarà di gruppo. La riscoperta del sapere umanistico fa evolvere l'uomo tecnologico", in *Il Sole 24 Ore* reperibile all'indirizzo: www.ilsole24ore.com/art/il-design-futuro-sara-gruppo--riscoperta-sapere-umanistico-fa-evolvere-l-uomo-tecnologico-AEw2R0GF (ultima consultazione: 20-02-22).
- Floridi L. (2017), *La quarta rivoluzione: come l'infosfera sta trasformando il mondo*, Raffaello Cortina, Milano.
- Floridi L. (2015), *The onlife manifesto: Being human in a hyperconnected era*, Springer Nature.
- Floridi L. (2013), "E-ducation and the Languages of Information", *Philos. Technol.*, 26(3): 247-251.
- Floridi L. (2009), *Infosfera. Etica e filosofia nell'età dell'informazione*, Giappichelli, Torino.
- Floridi L. (1999), *Philosophy and Computing*, Routledge, London and New York.
- MIUR (2018), *Indicazioni nazionali e nuovi scenari*. Testo disponibile al sito: www.miur.gov.it/.
- Gerhard P. (2017), *Digital Citizenship Education. Working Conference*, Council of Europe, Strasburg, testo disponibile al sito: www.coe.int/en/web/digital-citizenship-education/e-library.
- Heller Á. (2013), "Interview: Freiheit ist für mich der höchste Wert", *Deutsche Zeitschrift für Philosophie*, 61(4), 593-603 (trad. it.: *Solo se sono libera*, Castelvecchi, Roma, 2017).
- Hobbs R. (2016), "Literacy: Understanding media and how they work", *What society needs from media in the age of digital communication*, 21: 131-160.
- Lingiardi L., Vassallo N. (2011), "È il ponte che crea il paesaggio", in L. Lingiardi, N. Vassallo, *Terza Cultura. Idee per un futuro sostenibile*, Il Saggiatore, Milano.
- Namiot D., Ventspils M.S.S., Daradkeh Y.I. (2017), "On internet of things education", in *2017 20th Conference of Open Innovations Association (FRUCT)*, pp. 309-315, IEEE.
- OECD (2019), *OECD Learning Compass 2030 Concept Note Series*, testo disponibile al sito: www.oecd.org/education/2030-project/contact/OECD_Learning_Compass_2030_Concept_Note_Series.pdf.
- Penco C. (2008), *Introduzione alla filosofia del linguaggio*, Laterza, Bari.
- Ranieri M. (2019), "Literacy, Technology, and Media", *The International Encyclopedia of Media Literacy*, 1-12.
- Richardson J., Milovidov E. (2019), *Digital citizenship education handbook: Being online, well-being online, and rights online*, Council of Europe, Strasburg.

6. L'opportunità per tutti di essere protagonisti del proprio percorso di crescita. L'esperienza delle scuole secondarie di primo grado a indirizzo Montessori

di *Milena Piscozzo**

L'esercizio di competenze di cittadinanza democratica non può essere assolto se la scuola non progetta percorsi in grado di raggiungere i suoi studenti, gli stessi studenti che attualmente vivono contesti socio-familiari diversificati e all'interno di una società in continuo cambiamento che spesso viene definita "fluida".



* Dirigente IC Riccardo Massa, Milano.

Su queste consapevolezze è nata nel 2014 la sperimentazione della scuola secondaria di primo grado Montessori nell'Istituto Comprensivo "Riccardo Massa" di Milano, che accoglie dal 1969 un plesso di scuola primaria statale a metodo Montessori. Il percorso montessoriano, che per anni si è concluso con l'esperienza della scuola primaria, obbligando i genitori e i ragazzi a rinunciare al proseguimento di una forte scelta educativa, ha trovato continuità formativa alla scuola secondaria attraverso un progetto che ha previsto la formazione di un gruppo di insegnanti di scuola secondaria con l'Opera Nazionale Montessori.

Si tratta di un progetto di scuola che mette al centro del processo didattico i ragazzi con i loro bisogni e che assume come mandato fondamentale quello di formare i ragazzi a "stare nel mondo".

Per perseguire questo intento non basta predisporre una preparazione "tecnica" o "disciplinare", si tratta di promuovere nel contesto scolastico altre capacità. Il prendersi cura dell'ambiente, saper pianificare le attività, sviluppare abilità decisionali, lavorare in team, affrontare la complessità, trarre vantaggio dalla diversità, sapersi autovalutare, diventano competenze fondamentali in una scuola dell'essere e del fare che vede i ragazzi protagonisti del loro apprendimento.

Il metodo Montessori è un insieme di azioni e di idee. Non solo, quindi, una diversa tecnica di insegnamento-apprendimento, ma un modo diverso di affrontare la vita e le esperienze scolastiche.

La scuola Montessori, primaria e secondaria, accogliendo e accompagnando gli alunni dai sei ai quattordici anni nel loro cammino formativo, si propone di realizzare un ambiente di apprendimento ricco di stimoli e adatto a promuovere le potenzialità individuali.

A volte si sente dire che la scuola Montessori "non insegna", che "i bambini e i ragazzi lavorano da soli e non imparano". Ma non è forse il contrario? Investire in un modo diverso di affrontare le esperienze scolastiche nella scuola secondaria, ancorata spesso ad approcci e metodi tradizionali, è una strada possibile per educare i futuri cittadini.

A questo proposito nella promozione di competenze di cittadinanza il "come" si fa scuola diviene di vitale importanza.

Metodologie quali la lezione partecipata, il lavoro libero, il lavoro di gruppo, la didattica tra pari, le audizioni, la lettura critica di film, testi, poesie, canzoni, l'osservazione diretta, le attività sul territorio, che spesso vengono adottate in un contesto montessoriano fanno leva sul protagonismo dei ragazzi, promuovendo i loro interessi e la loro spinta ad apprendere.

Il ruolo dell'adulto in questo senso è quello di guidare, di suscitare il desiderio di imparare, ma anche quello di lasciar provare, di permettere di

cimentarsi nelle varie attività della vita. Questa è la logica che sottende il lavoro libero, aspetto fondativo della metodologia montessoriana: il docente promuove dunque un apprendimento non meccanico, ma significativo a partire da una decisione personale dello studente; stimolando l'autonomia all'interno di un sistema organizzato e alla presenza di un adulto competente, al fine di consentire all'alunno la sperimentazione di un progressivo controllo di sé, necessario per prendere decisioni.

Un modo di fare scuola, come quello montessoriano, permette di motivare gli studenti e di fornire da un lato solidi strumenti per l'accesso, l'elaborazione e la personale costruzione del sapere (imparare a imparare) e, dall'altro, di orientare verso percorsi che promuovano la crescita di futuri cittadini.

L'istinto e il bisogno fondamentali del bambino sono quelli di un adattamento attivo al mondo delle cose e delle persone, misurate e commisurate alle sue personalissime istanze. Non v'è ambiente sociale, ha scritto Maria Montessori, nel quale non vi siano individui che abbiano esigenze e livelli diversi. L'articolazione degli spazi diviene quindi funzionale per garantire luoghi diversi dove lavorare, pensare, immaginare con i propri tempi e ritmi. In questo senso la scuola, così come il territorio, diventano ambienti di apprendimento in grado di accogliere bisogni di bambini e ragazzi, attraverso lavori individuali o di piccolo gruppo.

La scuola, in questo senso, si caratterizza come comunità d'apprendimento dove ragazzi e adulti apprendono, in un processo circolare che coinvolge tutti, evidenziando la natura squisitamente sociale dell'apprendimento che si costruisce a scuola e nella società. In questo contesto, scuola e territorio si trovano a condividere pensieri e pratiche, costituendo quella che viene definita "comunità educante". Si tratta della costruzione di un sistema sociale complesso, che racconta il suo essere comunità, che promuove, al suo interno, le competenze e le risorse necessarie alla soluzione dei problemi educativi e di apprendimento.

Seguirà la descrizione di un percorso didattico realizzato in una classe di scuola secondaria dell'IC Arcadia, che aderisce alla rete di scopo Scuola secondaria di primo grado a indirizzo Montessori, di cui l'IC Riccardo Massa è capofila.

1. Il giornale sospeso: un'esperienza nel quartiere di *Adriana Fiorenzo**

Il progetto di lavoro sociale ed educativo che presentiamo nasce all'interno del percorso sperimentale che l'IC Arcadia ha intrapreso nell'anno scolastico 2016-17, anno in cui insieme ad altre tre scuole milanesi, ha aderito al progetto rete di scopo Scuola secondaria di primo grado a indirizzo Montessori. Raccogliendo la necessità di far fronte alla crisi della società contemporanea, ripensando a un rinnovamento della stessa anche attraverso un nuovo modo di educare le nuove generazioni, la riscoperta del metodo Montessori è stata individuata come possibile strumento per promuovere nei ragazzi pensiero creativo e critico, democratico e cooperativo nell'ottica della costruzione di una corresponsabilità educativa scuola-famiglia-comunità.

L'esperienza del laboratorio "Sala stampa", realizzato nella classe terza B, nel corso dell'anno scolastico 2019-2020, si inserisce all'interno di questa cornice. Attraverso il laboratorio la classe ha avuto modo di ragionare su temi d'attualità realizzando percorsi di ricerca condivisi nel gruppo dei pari e a partire dall'esperienza diretta sul territorio.

1.1. Finalità generali del progetto

- Educare al diritto alla parola.
- Stimolare il pensiero critico e propositivo degli alunni.
- Favorire il dialogo e la conoscenza tra generazioni.
- Implementare negli alunni un uso intenzionale della scrittura finalizzata alla creazione di un giornale.
- Favorire lo sviluppo della competenza comunicativa anche attraverso l'uso integrato del codice verbale e del codice iconico-grafico.

1.2. Metodologie adottate nel progetto

Il percorso ha previsto l'utilizzo di metodologie attive quali il brainstorming e le conversazioni con i ragazzi. L'organizzazione dello spazio è stata progettata al fine di favorire la dinamica di scambio e di interazione tra pari e con il docente: spesso i ragazzi si sono seduti in cerchio con

* Insegnante di scuola secondaria, IC Arcadia (Milano).

l'obiettivo di favorire la comunicazione, così come spesso l'organizzazione dei banchi è stata rivista per divenire funzionale alla collaborazione tra alunni nel lavoro a piccolo gruppo.

1.3. *Descrizione dell'attività*

Il laboratorio si è svolto in 20 incontri della durata di due ore ciascuno.

Il primo modulo si è articolato in due momenti fondamentali: il primo dedicato a una presentazione della storia del giornale e successivamente, attraverso l'analisi di un quotidiano cartaceo e on-line, è stata avviata una discussione rispetto al glossario, alle regole base del giornalismo e alle questioni grafiche e di impaginazione di quotidiani cartacei e on-line.

Il secondo modulo del progetto ha previsto un'uscita nel quartiere: i ragazzi hanno raccontato ai gestori dei bar vicino alla scuola del progetto "Sala stampa". Si avvia quindi una collaborazione con gli stessi chiedendo loro di conservare le copie dei quotidiani del giorno, prima che altrimenti sarebbero state buttate, per avere del materiale reale su cui lavorare per progettare il nuovo giornale di classe.

Il terzo modulo didattico ha previsto l'analisi della "notizia": i ragazzi, partendo dai quotidiani recuperati, hanno selezionato un articolo. L'articolo è stato letto in grande gruppo per poi avviare un dibattito sul contenuto. Questo lavoro ha implicato la scoperta di termini non noti ai ragazzi, specialmente per i non italofofoni, e la registrazione dei concetti principali relativi alla notizia selezionata.

Il quarto modulo didattico/creativo ha visto la simulazione del lavoro di una redazione: i ragazzi, suddivisi in piccoli gruppi (di massimo 4 persone), sulla base di competenze e interessi manifestati, hanno assunto i ruoli tipici di una redazione quali capo-redattore, redattore, giornalista e fotoreporter (durante il periodo del primo lockdown – marzo 2020 – a queste figure si sono aggiunte anche quella di inviato e corrispondente). L'obiettivo della redazione era appunto quello di pubblicare un articolo, corredato di relativa raccolta di materiale fotografico e impaginazione specifica.

1.4. *Conclusioni*

Il laboratorio "Sala stampa" ha permesso di registrare un interesse elevato degli alunni che hanno preso parte attivamente a tutte le fasi del progetto. Significativa è stata l'apertura al territorio attraverso il dialogo con la

gente del quartiere. È interessante vedere come un'azione didattica progettata nel contesto scolastico possa dialogare e ritornare a far parte del tessuto sociale e quotidiano del quartiere, perseguendo una collaborazione sempre maggiore tra scuola e territorio.

Bibliografia

Montessori M. (1974), *Dall'infanzia all'adolescenza*, Garzanti, Milano.

Montessori M. (1979), "The education of the adolescent (May 17, 1939). Public lecture delivered at Kingsway Hall, Holborn, London", *Communications*, 1.

Montessori M. (1992), *Come educare il potenziale umano*, Garzanti, Milano.

Montessori M. (2002), "Principi e pratica dell'educazione", in Ead., *Il metodo del bambino e la formazione dell'uomo. Scritti e documenti inediti e rari*, a cura di A. Scocchera, Opera Nazionale Montessori, Roma.

7. Un laboratorio di cittadinanza attiva

di *Pietro Calascibetta*

1. L'importanza delle competenze nella formazione del cittadino

In democrazia bisogna possedere le competenze “chiave” necessarie per esercitare la cittadinanza e per dare forma di comportamento a valori e principi che altrimenti rimarrebbero enunciati astratti.

Diventa essenziale, pertanto, apprendere tali competenze che però si acquisiscono realmente solo nell’agito collettivo, spinti da una autentica motivazione, quando si affrontano concretamente questioni “socialmente vive”. Qui sta la vera difficoltà nell’imparare a essere cittadini.

Per questo motivo nella scuola lo sviluppo delle competenze di cittadinanza non può che avvenire attraverso attività centrate su concreti compiti di realtà che devono trovare tempi adeguati per il loro svolgimento e una formale collocazione nel PTOF il cui modello educativo non può che essere nell’agito coerente con i traguardi che si vogliono conseguire, pena il fallimento.

Possiamo chiamare queste attività “progetti” o in qualsiasi altro modo, ma richiedono una programmazione professionale sotto forma di Unità di Apprendimento (UdA) multidisciplinari per essere efficaci.

2. Il progetto del CIDI di Milano

Partendo da queste premesse e dovendo nel 2015 offrire alle scuole un’attività didattica sui Diritti in occasione della partnership alla prima edizione del Festival dei Diritti Umani di Milano, il CIDI ha scelto di proporre la realizzazione di laboratori di cittadinanza attiva.

Coerentemente con la propria mission ha voluto fare di questa iniziativa, che poi è proseguita con modalità diverse negli anni successivi²⁶, una ricerca-azione sulla valenza formativa della didattica attiva per i diritti umani che ha coinvolto nell'arco di 4 anni più di 250 docenti e circa 3.000 studenti.

Si è proposto a ciascun gruppo classe di realizzare in modo cooperativo e utilizzando uno o più linguaggi espressivi (audiovisivo, fotografia, pittura, grafica, ecc.) una comunicazione sulle problematiche connesse all'esercizio dei diritti umani nella vita quotidiana.

Ai docenti si è chiesto di predisporre un'UdA trasversale coinvolgendo le discipline in base alle esigenze progettuali suggerite dai diritti oggetto della riflessione, dal linguaggio e dai traguardi scelti. L'attività si è svolta poi in tre fasi.

La prima è consistita nell'individuare la problematica su cui porre l'attenzione e nel raccogliere di conseguenza documenti, testimonianze, informazioni, ecc.

La seconda nel trasformare il materiale raccolto in una comunicazione sociale con i vincoli dati dal CIDI nella veste di committente del compito di realtà.

La terza prevedeva la presentazione dei prodotti realizzati in una manifestazione pubblica alla fine dell'anno scolastico. Un'occasione per riflettere insieme sui diritti umani visti dalla parte dei giovani e per premiare e menzionare i lavori più interessanti per contenuto e intensità espressiva valorizzando il merito.

3. Le valenze formative di un laboratorio per l'educazione alla cittadinanza

Attraverso le riflessioni raccolte durante le diverse attività seminariali che hanno accompagnato la ricerca sono emerse le valenze formative della metodologia adottata e si sono individuati quegli elementi del dispositivo didattico, di seguito sinteticamente descritti, che con più efficacia sono stati in grado di generare competenze.

26. "I diritti umani visti dagli studenti" (2015-2017) con l'associazione Reset-Diritti Umani; "Studenti e diritti umani. Scuole aperte sulle città" (2018-19) con il patrocinio del Comune di Milano; "Dalla parte dei giovani. Il cinema racconta i diritti umani" (2018-19) nell'ambito del Bando nazionale Cinema per la Scuola MIBAC-MIUR con le Associazioni Gariwo, Sguardialtrove e il Centro Ricerca Reazioni Culturali dell'Università Cattolica di Milano.

- L'assegnazione del compito al gruppo e non ai singoli ha permesso un lavoro cooperativo che ha sviluppato competenze emotive, sociali e civiche. La classe si è organizzata in una comunità orientata al risultato di cui ciascuno era corresponsabile e a cui ciascuno dava il proprio contributo. I docenti hanno assunto il ruolo di facilitatori, esperti e “custodi” del compito. Un’immersione totale nella relazione e nel problem-solving che ha sollecitato anche competenze imprenditoriali, digitali ed espressive.
- La realizzazione di un prodotto visivo ha reso possibile valorizzare le competenze del curriculum informale, in particolare nell’uso delle ICT, soprattutto negli studenti demotivati e a rischio di dispersione, permettendo anche di utilizzare un linguaggio che è più congeniale al modo di comunicare dei giovani di oggi e per questo più efficace nel riuscire a veicolare agli adulti le riflessioni degli studenti. La presenza di un prodotto concreto ha poi posto il fuoco della valutazione sulle prestazioni riuscendo così a utilizzarne gli esiti anche in modo formativo.
- La libertà di scelta nell’individuazione dei diritti umani e la raccomandazione di trattare le tematiche in cui si sentivano maggiormente coinvolti sul piano personale, ha dato agli studenti l’occasione di far emergere i disagi propri e delle persone vicine.

Dai temi scelti²⁷ si è potuto notare che le classi, ormai multietniche e spesso socialmente eterogenee, sono uno spaccato significativo della società e in quanto tale una risorsa per poter affrontare con modalità laboratoriali l’educazione ai diritti umani. Sono così emersi i vissuti degli studenti e dalle loro famiglie: la frustrazione dei ragazzi stranieri senza cittadinanza; il ricordo drammatico dell’immigrazione clandestina vissuta da loro stessi o dai genitori: il bullismo; le difficoltà a godere del diritto all’istruzione; la mancanza di attenzione alle problematiche dell’handicap anche quando è temporaneo dovuto a malattie o incidenti; la differenza di genere; l’omosessualità nascosta; l’uso di sostanze. Una classe ha lavorato sul valore della libertà prendendo spunto dall’esperienza dei propri genitori esuli dal Cile di Pinochet.

Affrontare casi concreti ha messo in evidenza che valori e principi non sono concetti astratti perché il loro rispetto o la mancata tutela influenza

27. È possibile visionare i video degli studenti ai seguenti link:

- per il 2015-16 <https://vimeopro.com/user47576023/diritti-umani>;
- per il 2016-17 <https://vimeo.com/showcase/4537059>;
- per il 2017-18 <https://vimeo.com/showcase/5108919>;
- per il 2018-19 <https://vimeo.com/showcase/8831157>.

il benessere e la vita di tutti i giorni, da qui l'importanza dell'azione legislativa come strumento indispensabile per trasformare i principi in azioni. Si può dire che le “questioni socialmente vive” siano quelle che ci vedono coinvolti direttamente come persone e come cittadini.

- L'intervista per raccogliere la testimonianza diretta, così come l'interrogazione di documenti originali (foto-filmati d'epoca) e oggetti di cultura materiale ha fatto comprendere l'importanza dell'uso delle cosiddette fonti “calde” nell'approccio ai diritti umani per favorire il coinvolgimento emotivo e lo sviluppo di competenze come l'ascolto e la comunicazione autentica, nonché nel produrre empatia e una forte motivazione ad approfondire l'argomento trasformando gli apprendimenti scolastici, vissuti spesso dagli studenti come astratti, in risorse per sostenere un serio impegno sociale dentro e fuori la scuola dando un significato al perché la cittadinanza sia partecipazione.
- La collaborazione con il Terzo Settore ha consentito di entrare in contatto direttamente con le problematiche delle persone che abitano nel territorio sviluppando la consapevolezza dell'esistenza di una comunità più ampia di quella della classe di cui già si fa parte. Tramite la mediazione dei volontari gli studenti hanno acquisito una visione tangibile delle difficoltà vissute dagli assistiti nel godimento dei diritti umani nella vita reale e hanno potuto cogliere, anche in senso orientativo, il valore e il ruolo del lavoro nell'ambito del volontariato per il benessere dalla comunità.
- L'incontro con le associazioni di attivismo civico che si occupano di rendere effettivi i diritti, tutelare beni comuni e sostenere soggetti in condizioni di debolezza quando gli Enti territoriali non se ne occupano o non riescono a farlo, ha permesso di approfondire il concetto di “cittadinanza attiva” che è cosa ben diversa dalle azioni caritatevoli di altruismo, generosità e solidarietà che hanno contraddistinto nel passato l'attività di enti religiosi e movimenti. Si è scoperto così l'esistenza di un volontariato come forma di auto-organizzazione dal basso dei cittadini per il *welfare* in una dimensione di sussidiarietà. Un esempio concreto di come tradurre il principio di solidarietà in attività strutturate e riconosciute che danno responsabilità e un ruolo attivo a ciascun cittadino nella vita collettiva per la difesa e la piena attuazione dei diritti.

Le esperienze più significative sono state proprio quelle in cui gli studenti hanno potuto lavorare alle attività che l'associazione svolgeva sul territorio. In alcuni casi nella secondaria di secondo grado il rapporto con l'associazione si è tramutato in una vera e propria attività orientativa di alternanza scuola-lavoro (PCTO) permettendo agli studenti di conoscere sul

piano legale e organizzativo cos'è specificatamente un'attività di “cittadinanza attiva” e ai docenti di coglierne la valenza formativa del tutto particolare che suggerisce un uso più diffuso di tali contesti nello sviluppo del curriculum di Educazione civica proprio per meglio raggiungere i traguardi previsti nelle Linee Guida per tale insegnamento.

Bibliografia

Moro G., *La cittadinanza attiva: nascita e sviluppo di un'anomalia*, testo disponibile al sito: www.treccani.it/enciclopedia/la-cittadinanza-attiva-nascita-e-sviluppo-diun-anomalia_%28L%27Italia-e-le-sue-Regioni%29/ (14/01/2022), dove è presente una bibliografia sul tema.

Cittadinanze globali e multiculturali. Temi, metodologie e strategie

di *Manuela Tassan, Valentina Pagani, Francesca Linda Zaninelli*

Viviamo in una società sempre più plurale e complessa e il mondo della scuola e della formazione sono chiamati ad affrontare i cambiamenti che sono in corso, le sfide sociali e culturali che si stanno delineando.

La scuola da sempre è impegnata nell'incontro e nel confronto delle differenze – di genere, sociali, culturali e linguistiche. Le differenze sono iscritte nell'esperienza educativa, ne sono tratto strutturante. Nella scuola si sono sempre potute vivere e sperimentare situazioni ed esperienze di diversità: la scuola da sempre è aperta alla prospettiva interculturale, è un laboratorio di ricerca e di sperimentazione sulle differenze e sulle pratiche educative e didattiche che possono consentire di organizzare contesti e realizzare percorsi formativi in grado di modificare, anche ribaltare, atteggiamenti di diffidenza, di chiusura e di indifferenza in disponibilità alla relazione e all'incontro (Pinto Minerva, 2002; Catarci, Macinai, 2013). La funzione che la scuola svolge è fondamentale in termini di accompagnamento nei processi di elaborazione delle identità di bambini e bambine, ragazzi e ragazze attraverso la quotidianità della convivenza, della condivisione e dell'incontro con l'altro, con la differenza di ciascuno e ciascuna; svolge una funzione cruciale nella costruzione di atteggiamenti e abiti mentali di relazione e di apertura, idonei nel tempo e nello spazio della complessità, dell'eterogeneità, dell'accoglienza delle tante versioni culturali del mondo (Macinai, 2020).

In questa prospettiva, l'intercultura non può essere concepita come un insieme di iniziative indirizzate ai soli "stranieri". Va piuttosto intesa come una strategia di intervento complessa e articolata rivolta a tutta la comunità scolastica, con l'obiettivo di promuovere un senso di appartenenza educativa e sociale fondato su una costante decostruzione di stereotipi e di pregiudizi che permetta di decentrare il punto di vista da cui studenti, insegnanti e famiglie sperimentano il contatto con l'alterità. Un'interpretazione riduttiva dell'intercultura rischia, infatti, non solo di produrre una *folklorizzazione*

della diversità, ma anche di veicolare una concezione dell'appartenenza culturale come una sorta di deficit da colmare attraverso misure compensatorie di carattere speciale (Tassan, 2020). Non bisogna inoltre dimenticare che, oggi più che mai, i soggetti articolano le proprie identità nell'ambito di reti sociali molto complesse di natura transnazionale – favorite dall'esplosione del digitale – e di natura transgenerazionale – favorite dall'uso di strumenti di comunicazione digitale – favorite dall'uso di strumenti di comunicazione digitale – favorite dall'uso di strumenti di comunicazione digitale (Madianou, Miller, 2013) e ulteriormente acuito dalla crisi pandemica.

Parlare di intercultura a scuola significa quindi mettere in moto più piani di intervento educativo finalizzati a costruire l'incontro e la relazione *tra diversi* e la condivisione di un'idea di cittadino e di cittadinanza basata su obiettivi di giustizia sociale e di coesione che sono propri dell'educazione alla cittadinanza (Tarozzi, 2005). La dimensione interculturale, nel suo mettere al centro l'incontro, la relazione e il rispetto delle differenze, delle culture e stili di vita, valori e tradizioni degli altri, è alla base dell'educazione alla cittadinanza. Possiamo dire che non può darsi l'educazione interculturale senza l'educazione alla cittadinanza e che la scuola con i suoi processi educativi e interculturali svolge un ruolo importante anche nella formazione dei cittadini di oggi e di domani come *soggetti di diritti* con la *capacità di esercitare* questi diritti: l'educazione alla cittadinanza comincia nella scuola.

La cittadinanza, così intesa, rappresenta un elemento essenziale per sostenere il dialogo interculturale (Consiglio d'Europa, 2008): l'educazione alla cittadinanza democratica è al centro del funzionamento di una società che sia libera, inclusiva e coesa, una società in cui sia circolante la comprensione reciproca, la parità e la solidarietà; è educazione ai diritti umani e promozione culturale della democrazia. È in questa prospettiva che la scuola può contribuire a evitare che le differenze, intese come percezioni culturalmente variabili delle diversità esistenti tra le persone, si trasformino in disuguaglianze che influenzano negativamente i percorsi di vita dei soggetti, rendendo difficile l'accesso a specifiche risorse e opportunità.

Partendo da queste premesse e considerazioni, ci siamo domandate come la scuola, contesto sempre più eterogeneo e complesso (Zoletto, 2010), nel concreto sostiene processi di crescita nel rispetto di tutte le differenze che oggi la connotano; come le valorizza, dando spazio e riconoscimento a ciascuno e a ciascuna, alle singole e uniche storie individuali di bambini e ragazzi e come contribuisce alla loro convivenza; come la scuola sostiene la crescita di ragazze e ragazzi, bambine e bambini come cittadini e cittadine del mondo e promuove l'affermazione di una cultura del diritto, del rispetto, della solidarietà e dell'accoglienza.

I quattro saggi che arricchiscono questa sezione cercano di offrire una risposta a queste domande.

Nel primo contributo, Ilaria Martini, Elena Caneva e Stefano Piziali della onlus WeWorld ci invitano a riflettere sul senso dell'educazione, che, oggi più che mai, è chiamata a formare individui che, lungi dall'aver già tutte le risposte – un traguardo per lo più utopico nel contesto di costante trasformazione sociale che caratterizza la “modernità liquida” (Bauman, 2002) –, siano capaci di interrogarsi, mettersi in discussione, confrontarsi. Per farlo, ci presentano il progetto “Exponi le tue IDEE!”, finalizzato a rendere le scuole reali protagoniste del dibattito nazionale su tematiche di grande attualità legate agli Obiettivi di Sviluppo Sostenibile (SDGs). La pratica educativa del *debate* diviene occasione per gli studenti per informarsi in modo consapevole, riflettere criticamente e far sentire la propria voce, in un confronto costruttivo con l'altro che si configura come un esercizio partecipato di democrazia e di cittadinanza globale.

La sfida per la scuola di coltivare nei cittadini di domani capacità di ascolto attivo, di dialogo, di apertura a molteplici alternative di mondo è al centro anche della riflessione di Roberta Bonetti. Il suo contributo, che si colloca in una cornice che coniuga il discorso pedagogico con la prospettiva antropologica, ci presenta un'esperienza di ricerca-azione in cui il gioco diviene potente strumento di educazione e apprendimento. Come il contributo mette efficacemente in evidenza, infatti, il gioco può diventare un dispositivo capace di favorire esperienze di decentramento e di complessità, aprendo spazi inediti in cui i bambini, senza il timore di sbagliare, possono imparare a conoscere meglio se stessi e gli altri.

Infine, gli ultimi due contributi sono esempi di come la scuola si fa contesto inclusivo e democratico, in cui per bambini e ragazzi è possibile sperimentare in modo attivo e diretto esperienze di vicinanza, di incontro e scambio, esperienze che sostengono un crescere consapevole come cittadini tra diritti e reciproche differenze.

L'Istituto Comprensivo di via Giacosa di Milano, come spiega il suo dirigente Francesco Muraro, si offre come realtà “a fortissimo flusso migratorio – tecnicamente si potrebbe anche definire una scuola, ‘segregata’” –, in cui da anni si sviluppano progetti e approcci all'eterogeneità e alla solidarietà. La scuola di via Giacosa è uno dei quattro poli territoriali in rete delle scuole cittadine impegnate sul fronte dell'intercultura per promuovere l'accoglienza delle famiglie straniere e dei bambini e ragazzi. Nel contributo che presenta, il dirigente porta alla nostra conoscenza il percorso che il collegio docenti ha concretizzato in questi ultimi anni, costruito sui “giorni simbolo”, specifiche ricorrenze, del calendario scolastico, per sviluppare tracciati curriculari plurali, percorsi trasversali di grande impatto. Su giorni da celebrare e ricordare come la Giornata della Memoria, la Giornata dei Diritti o feste più nazionali come la Festa della Liberazione si aprono

possibilità, si intrecciano contenuti e discipline, e si organizzano iniziative come la Marcia dei Diritti. Alcune frasi simbolo possono darsi come accesso agevolato per gli alunni più piccoli per entrare in percorsi attivi di riconoscimento, di comprensione dell'alterità in se stessi.

Esperienze e percorsi per educare a una cittadinanza interculturale sono altresì quelli che sono presentati nel contributo a cura dell'Ufficio Educazione Mondialità della Fondazione PIME Onlus, che da tempo è impegnato in una rete di agenzie formative ed enti del territorio collegate con il mondo della scuola con l'obiettivo di sviluppare proposte di formazione, di innovazione culturale e didattica a favore di bambini, studenti, insegnanti e famiglie. L'educazione alla cittadinanza interculturale è da anni al centro di progetti e percorsi che, attraverso uno stile dialogato e partecipativo e metodi interculturali, si concretizzano in una pluralità di laboratori di intercultura, di Educazione civica, di economia responsabile e di dialogo interreligioso realizzati nelle classi con gli studenti e proposti come percorsi di formazione anche ai docenti, garantendo una coerenza educativa. Laboratori sui popoli in movimento, sui pregiudizi o sul diritto, cittadinanza e Costituzione o su altri temi che orientano alla consapevolezza di sé rispetto agli altri e al mondo sono co-progettati con enti, professionisti e scuole proprio per creare trame e accessi alla complessità e ai segni dei tempi, per dare risposte ai bisogni educativi che le sfide sociali e culturali portano nella nostra quotidianità.

Bibliografia

- Bauman Z. (2002), *Modernità liquida*, Laterza, Roma-Bari.
- Catarci M., Macinai E. (a cura di) (2013), *Le parole-chiave della Pedagogia interculturale*, ETS, Pisa.
- Consiglio d'Europa (2008), *Libro bianco sul dialogo interculturale. Vivere insieme in pari dignità*, Strasbourg.
- Macinai E. (2020), *Pedagogia interculturale. Cornici di senso e dimensioni della riflessione pedagogica*, Mondadori, Milano.
- Madianou M., Miller D. (2013), *Migration and new media. Transnational families and polymedia*, Routledge, London.
- Pinto Minerva F. (2002), *L'intercultura*, Laterza, Roma-Bari.
- Tarozzi M. (a cura di) (2005), *Educazione alla cittadinanza. Comunità e diritti*, Guerini, Milano.
- Tassan M. (2020), *Antropologia per insegnare. Diversità culturale e processi educativi*, Zanichelli, Bologna.
- Zoletto D. (2010), *Straniero in classe*, Raffaello Cortina, Milano.

1. “Exponi le tue idee!”. Il dibattito scolastico come metodologia di partecipazione ed educazione alla cittadinanza attiva dei giovani

di Ilaria Martini, Elena Caneva, Stefano Piziali

1. Le origini del dibattito

Il *debate* è una metodologia didattica che affonda le radici nell’oratoria classica e, in particolare, ai tempi della democrazia di Atene del V secolo a.C. La dialettica come strumento d’indagine nasce con Socrate e con i Sofisti, ma è nelle filosofie di Platone e di Aristotele che si delineano le caratteristiche del ragionamento dialettico¹, veri e propri dibattiti, con la finalità di permettere l’esercizio della mente al ragionamento, al dialogo e abituare alla ricerca della prova.

Nel Medioevo il curriculum scolastico era caratterizzato dal *trivium* (grammatica, retorica e dialettica) ed è proprio tra i secoli XI e XVII che si sviluppa un particolare metodo di insegnamento per elaborare e discutere argomenti filosofici e scientifici. Nelle università medievali i testi venivano analizzati, interpretati e commentati (*lectio*). Dalla lettura dei testi nasceva la *quaestio*, la domanda, dalla quale prendeva vita la discussione, la *disputatio*, con la partecipazione di maestri e studenti.

Se inizialmente i dibattiti avvenivano solo all’interno della comunità accademica, la cosiddetta *disputa quodlibetale* (dal latino *quodlibet* “qualsiasi” o “ciò che si vuole”) si svolgeva generalmente una volta all’anno, durante feste solenni come la Pasqua, al cospetto delle autorità e del popolo. Il dibattito trattava un argomento scelto dal pubblico e i due oratori dovevano affrontare il tema discutendone tutti gli aspetti e le obiezioni poste.

1. Dialettica: arte del dialogare, come tecnica e abilità di presentare gli argomenti adatti a dimostrare un assunto, a persuadere un interlocutore, a far trionfare il proprio punto di vista. A quest’arte son dedicati gli otto libri dei *Topici* di Aristotele che hanno per oggetto il ragionamento dialettico.

Al termine, il *magister* era chiamato a sciogliere ogni dubbio e dare la corretta interpretazione della questione posta, con la sua *lectio magistralis*. Accanto alla *disputatio* accademica, nel Medioevo ebbero luogo delle altre contese di carattere interreligioso tra ebrei e cristiani e, dopo la riforma protestante, tra protestanti e cattolici.

Negli Stati Uniti fin dall'alba del XVIII secolo iniziarono a formarsi i primi club e associazioni di dibattito², sulla scia dei dibattiti parlamentari, ma come utile strumento di partecipazione dei giovani su questioni di rilevanza globale e cittadinanza, affrontate in contraddittori studenteschi all'interno dell'orario curricolare ed extracurricolare. In Europa questa forma di dibattito è giunta solo al termine del '900 in Gran Bretagna, Irlanda, Svizzera.

2. Il dibattito nei tempi moderni

La dimensione storica del dibattito ci permette di riflettere sulla sua applicazione nei tempi moderni, in particolare come avanguardia educativa che pone al centro studenti e docenti.

Il dibattito scolastico (o *debate*) permette di far acquisire ai partecipanti le competenze trasversali, anche dette *soft skill*. Grazie a questa disciplina, infatti, si stimola il ragionamento, la presa di decisioni, la creatività, il senso critico, la dimensione relazionale e il problem solving, mettendo il *debater* (colui che partecipa al dibattito) di fronte alla necessità di parlare in pubblico gestendo le proprie emozioni e comunicando in maniera empatica e persuasiva dei concetti importanti del suo intervento. Dal tema scelto, prende il via il dibattito, svolto secondo regole prestabilite, che definiscono: finalità degli scambi, il loro ordine e la loro durata. Non si tratta quindi di una discussione libera, ma di un confronto strutturato che richiede esercizi di preparazione, ricerche ed elaborazione.

2. National Speech and Debate Association (www.speechanddebate.org/default.aspx). La letteratura nordamericana e inglese sul dibattito scolastico è talmente estesa che, meglio di un'ampia bibliografia, la visione del film hollywoodiano "The Great Debaters - Il potere della parola" (di e con Denzel Washington) può dare una idea della potenza e della diffusione del dibattito scolastico quale metodologia per l'educazione dei giovani ai temi globali di cittadinanza.

2.1. Cornice internazionale e nazionale di riferimento

Il mondo sempre più interconnesso in cui viviamo, ha spinto l'UNESCO³ a introdurre l'approccio educativo dell'Educazione alla Cittadinanza Globale (ECG), al fine di promuovere la formazione di cittadini responsabili e rafforzare la democrazia, incoraggiando individui e comunità a godere dei propri diritti, farsene promotori e assumersi le proprie responsabilità in un'ottica di attivazione e di condivisione. In questo senso, l'ECG richiede l'utilizzo di metodologie didattiche innovative e fondate sul dialogo e la riflessione, pensate per "mettere al centro" chi apprende.

Con la stesura della Strategia Italiana per l'Educazione alla Cittadinanza Globale⁴ nel 2018, viene evidenziato come sia necessario attivare spazi per il consolidamento di proposte educative originali e di impatto per un più profondo radicamento della ECG nella scuola italiana. La metodologia del dibattito scolastico su temi dell'ECG e sugli Obiettivi di Sviluppo Sostenibile (SDGs, *Sustainable Development Goals*⁵) dell'ONU, rientra in una di queste proposte. Infatti, la natura universale, integrata, interconnessa e globale dell'Agenda 2030 – con i suoi 17 SDGs – si presta ampiamente a essere messa a tema per dibattiti.

Inoltre, con l'introduzione dell'insegnamento scolastico dell'Educazione civica⁶, a partire dall'anno scolastico 2020-2021, il MIUR ha individuato tra le metodologie migliori per promuovere le competenze globali il dibattito strutturato, che viene riconosciuto tra modalità più adatte per lo sviluppo cognitivo e sociale del futuro cittadino globale. Il *debate* favorisce infatti lo sviluppo del pensiero critico, in quanto presuppone l'assunzione di punti di vista diversi dal proprio, favorisce l'ascolto proattivo, aiuta a gestire i conflitti e a sperimentare il dialogo democratico. La preparazione al dibattito permette agli studenti di allenarsi non solo a una comunicazione efficace e all'ascolto rispettoso, ma a soddisfare i bisogni di informazione e selezione delle fonti, sulla base della loro rilevanza e affidabilità.

3. L'UNESCO, Organizzazione delle Nazioni Unite per l'Educazione, la Scienza e la Cultura, è nata dalla consapevolezza che gli accordi politici ed economici non sono sufficienti per costruire una pace duratura e che essa debba essere fondata sull'educazione, la scienza, la cultura e la collaborazione fra nazioni, al fine di assicurare il rispetto universale della giustizia, della legge, dei diritti dell'uomo e delle libertà fondamentali che la Carta delle Nazioni Unite riconosce a tutti i popoli, senza alcuna distinzione.

4. www.aics.gov.it/wp-content/uploads/2018/04/strategia-ECG-2018.pdf.

5. <https://sdgs.un.org/goals>.

6. www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2019/08/21/19G00105/sg.

2.2. “Exponi le tue idee!”, il contest di WeWorld

Il progetto “Exponi le tue idee!”⁷ è la competizione educativa nazionale di dibattito promossa da WeWorld⁸. Il contest è nato per le scuole secondarie di II grado nell’A.S. 2014-2015 in occasione di Expo Milano 2015 e proseguito nelle edizioni successive nella cornice delle tematiche legate agli SDGs. A partire dall’anno accademico 2020-2021 è stato inoltre introdotto un contest dedicato ai giovani iscritti alle università italiane.

Gli studenti impegnati in “Exponi le tue idee!”, divisi in squadre, sono chiamati a dibattere argomentando e sostenendo con opportune ricerche, prove e documenti la posizione pro o contro a un determinato tema precedentemente assegnato. Solo una delle due squadre risulterà vincitrice, dimostrando la validità della propria argomentazione su quella avversaria. I temi sui quali i ragazzi sono chiamati a dibattere sono temi globali di grande attualità: diritti umani, inclusione, partecipazione, tutela ambientale, non discriminazione, migrazione e sviluppo, politiche giovanili...

Ogni squadra che dibatte ha tre componenti: un capitano e due relatori. Al torneo delle scuole superiori partecipano anche tre “uditori critici”, membri della squadra con il compito di ascoltare e aiutare i compagni durante il dibattito. L’attività si svolge in un percorso regolamentato, che partendo dall’introduzione dei due capitani procede con le argomentazioni e controargomentazioni dei quattro relatori, per confluire in un dibattito libero in cui tutti si possono confrontare. Il dibattito si conclude con gli interventi dei due capitani.

Nella prima fase del contest (tra novembre e gennaio per le scuole e tra novembre e marzo per le università), ciascuna squadra partecipa a una serie di dibattiti organizzati nel proprio istituto. Nella seconda fase (marzo-aprile), si svolgono gli spareggi su base regionale/territoriale per decretare le squadre vincitrici che incontreranno i giovani di tutta Italia, in occasione dei Debate Days finali (a maggio per le scuole e a luglio per le università).

La valutazione dei dibattiti, da parte di tre giudici qualificati, che vengono formati in presenza oppure online, si basa sulla capacità argomentativa (la chiarezza nell’esposizione, le argomentazioni e controargomentazioni, il rigore logico e consequenzialità, l’adeguato uso delle fonti, la capacità di approfondimento e la logica argomentativa) oltre che sullo stile oratorio: comunicazioni efficienti, un adeguato linguaggio verbale e non

7. www.weworld.it/partecipa/exponi-le-tue-idee.

8. WeWorld è una ONG italiana indipendente attiva in 25 Paesi. www.weworld.it/.

verbale, capacità di tenere desta l'attenzione, rispetto per il pubblico e per l'avversario.

L'obiettivo del progetto "Exponi le tue IDEE!" è quello di rendere le scuole (studenti e insegnanti) e, in generale, tutto il territorio protagonisti del dibattito nazionale su tematiche di grande attualità, come esercizio partecipato di democrazia e di cittadinanza globale. Solo attraverso la conoscenza dei temi globali e la discussione su di essi, si potranno avere giovani informati e in grado di sviluppare una propria etica civile. Per WeWorld, il *debate* rappresenta inoltre una "pratica educativa" per aiutare i giovani a sviluppare capacità spendibili in ambito sia scolastico che extrascolastico.

Conclusioni

I progetti di dibattito scolastico su temi globali e di cittadinanza consentono di affrontare la didattica in un modo nuovo, motivante ed efficace, perché permette agli studenti e alle studentesse lo sviluppo di competenze e conoscenze spesso trascurate, per mancanza di tempo e di risorse, nei tradizionali programmi scolastici (parlare in pubblico, argomentare, controargomentare). In un contesto globale sempre più caratterizzato da populismi e comportamenti poco concilianti, è necessario fare di tutto per dare voce e sviluppare la capacità critica e il senso di cittadinanza dei più giovani.

Qualora il dibattito scolastico venisse inserito nel programma scolastico contribuirebbe alla formalizzazione dell'ECG nella scuola italiana. Essa a oggi rappresenta lo spazio più sicuro e inclusivo per gli studenti e le studentesse, per imparare, riflettere e testare conoscenze e competenze di cui hanno bisogno nella società moderna, caratterizzata da una forte interconnessione tra locale, nazionale e globale che pone nuove sfide, rendendo particolarmente difficile per i giovani comprendere, esprimere il proprio punto di vista informato o i propri sentimenti, e agire.

Bibliografia

Aristotele, *Topici*, I, 1-4, 10-11.

Cattani A. (2001), *Botta e risposta. L'arte della replica*, il Mulino, Bologna.

De Conti M., Giangrande M. (2017), *Debate. Pratica, teoria e pedagogia*, Pearson, Milano.

Eco U. (2016), *Arte e bellezza nell'estetica medievale*, La nave di Teseo, Milano.

Le Goff J. (1984), *Intelletuali nel medioevo*, Mondadori, Milano.

2. Educare alle alternative. Imitazione come atto creativo

di *Roberta Bonetti*

1. Educazione, scuola e apprendimento

L'apprendimento è da sempre al cuore della disciplina antropologica e del concetto di cultura, se solo si riflette sul fatto che contributi all'analisi dei processi di apprendimento hanno caratterizzato l'antropologia europea e americana sin dai suoi esordi.

Nonostante vi siano stati negli anni diversi e importanti studi sul tema, gli antropologi sembrano però avere un'avversione a studiare questo argomento nella scuola (Blum, 2019) dove la dimensione relazionale, emozionale e cognitiva dell'apprendimento ha destato minor attenzione e trovato poco spazio di applicazione nella pratica educativa. Marilyn Strathern (in Blum, 2019) attribuisce la ragione di una mancata attenzione dell'istruzione superiore a un potenziale *avoidance relationship*. Osservare le pratiche scolastiche condurrebbe a esaminare e a porre in discussione le nostre tattiche pedagogiche che in gran parte emuliamo dal nostro apprendistato nelle scuole.

L'istruzione formale occupa una quantità sostanziale e centrale di tempo nella vita di praticamente tutti nel mondo contemporaneo, cosa che richiede enormi risorse, e ciò se si combinano i finanziamenti pubblici e privati delle scuole a tutti i livelli.

Eppure, se solo consideriamo il fatto che tutti gli esseri umani devono imparare e che l'apprendimento avviene precipuamente nelle scuole, solo questo basterebbe a giustificare l'importanza di esso nell'educazione e nella scuola per l'antropologia.

2. Educare alla convivenza e alle alternative

Oggi l'idea che l'apprendimento riguardi la persona singola nella quale il cambiamento si produce ed è desiderato è stata ampiamente disattesa dalla ricerca, dove, invece, a evidenziare un processo di cambiamento, è sempre un evento di carattere relazionale e situazionale (Lave, Wenger, 1991).

In tale cornice, educare alla complessità e alla convivenza significa anche avere il diritto di apprendere la capacità di generare molteplici alternative di mondo, di sviluppare competenze di ascolto attivo, di esercitare il dialogo, di apprendere attraverso esperienze che prevedano la possibilità di *errare* e di guadagnare in flessibilità anziché ambire a idee rigide di perfezione assoluta (Bonetti, 2019).

La ricerca-azione, qui brevemente descritta, ha inteso affrontare la questione educativa attraverso strumenti laterali e, tuttavia, centrali per l'azione pedagogica. Il gioco del *Warri* – abbiamo scelto questo nome tra i tanti possibili – si è rivelato un utile strumento per propiziare l'emersione dei reali bisogni della classe favorendo esperienze di decentramento e di complessità. Inoltre, ha dato un impulso creativo che ha consentito ai partecipanti di attingere a risorse personali per l'esercizio di soluzioni alternative nella realizzazione del gioco e nella pratica comunicativa in ottica relazionale.

Il *Warri* applica le regole del calcolo combinatorio e si può giocare ovunque scavando alcune buche nella terra di un giardino, utilizzando semplicemente palline di carta o semi come pedine sul banco di scuola (Fig. 1). Se l'abilità più utile è quella matematica, la ricerca ha permesso



Fig. 1 - Warri sul banco di scuola

di definire la complessa strategia del gioco. Ne è risultato che se i due giocatori giocano sempre la mossa migliore, il Warri finisce alla pari, non c'è mai un vincitore. E questa pare essere la sfida più grande.

3. Il gioco del Warri come esperienza di ricerca

Le azioni svolte presso l'Istituto Comprensivo di Trevi hanno visto la partecipazione di studenti e insegnanti nel gioco “della semina e del raccolto” pensato, in via simbolica, anche in dialogo con la caratteristica che contraddistingue il territorio di Trevi e il suo paesaggio olivato.

Gli incontri effettuati da ottobre a metà dicembre 2021 (il progetto è tuttora in corso) hanno articolato attorno al gioco una serie di attività per l'apprendimento permanente. Le conoscenze che di volta in volta si sono collegate all'esperienza ludica hanno riguardato gli ambiti della storia, della geografia, della letteratura, della musica, dell'arte, della matematica, dell'ambiente e della sostenibilità in ottica interculturale. Ogni contenuto conoscitivo si è legato all'acquisizione di competenze chiave attraverso processi di ascolto attivo e di esperienze collaborative.

Il gioco, che possiede un certo numero di varianti e nomi, in funzione dei luoghi geografici dove si utilizza, è una vera e propria filosofia dell'esistenza e può essere visto anche come una metafora sociale: nel corso della partita la tavola del gioco e i semi divengono la classe con tutti i suoi abitanti (Fig. 2).

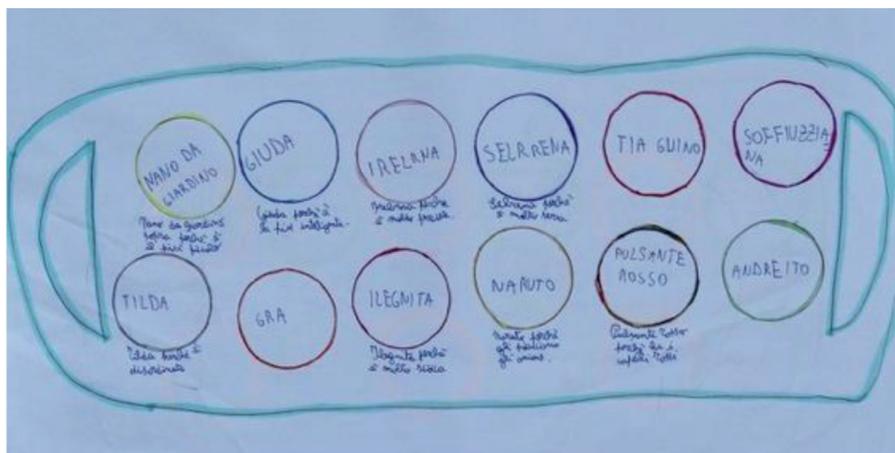


Fig. 2 - Warri/mappa della classe

Il percorso di ricerca attraverso il gioco è stato volto nella sua fase iniziale all'emersione di bisogni dei giovani partecipanti e a esperire e attivare forme di apprendimento *in situ* per l'acquisizione delle competenze trasversali in ottica interculturale.

Proprio partendo dal *Warri*, hanno preso avvio una serie di domande: cosa accade quando si partecipa a un gioco in cui si vince davvero solo se i nostri avversari rimangono in vita? Quali competenze introduce tale apprendimento in una società altamente performativa? Che ricadute può avere tutto ciò in termini di sostenibilità?⁹. L'esperienza non ha inteso solo riflettere sul metodo di "apprendere per relazioni" (Bonetti, 2019) ma anche, nell'ottica della ricerca, su quanto emerge a partire dall'esperienza ludica.

Infatti, benché le domande iniziali avessero di fatto orientato le prime fasi della ricerca, altri aspetti sono emersi nel corso delle attività, sui quali abbiamo potuto riflettere in modo condiviso con i docenti. Se, da un lato, abbiamo osservato criticità, come la difficoltà di organizzare lo spazio materiale e grafico già a partire dal foglio personale e di orientamento corporeo nello spazio, dall'altro, il gioco si è offerto per i ragazzi come risorsa: ha, infatti, legittimato l'esperienza dell'errore come potenziale di apprendimento in una dimensione pubblica, ha facilitato l'esperienza di comunicazione, si è offerto infine come dispositivo antistress tra una interrogazione e l'altra sino a soddisfare diversi bisogni conoscitivi di carattere interdisciplinare.

Per ragioni di spazio mi limiterò a tratteggiare in modo sintetico le difficoltà di gestione dello spazio materiale e le sue implicazioni non solo sul benessere psicofisico degli studenti¹⁰ ma anche sull'apprendimento delle materie scientifiche.

3.1. *Abitare lo spazio. Copiare come apprendimento*

“Da insegnante posso dire che è un problema di corpo perché la tecnologia despazializza ed è importante fare cose che riportino il bambino nello spazio” e, inoltre, “acquisire i confini dà una direzione, dà sicurezza, ti identifica, e ti mette in relazione”.

Molti studenti e studentesse, nel disegnare le buche del *Warri* sul proprio foglio, hanno avuto difficoltà nel capire quale lato di esso fosse il migliore da utilizzare, altri ancora hanno preso subito il compasso per la paura di sbagliare.

9. L'idea generale è che non dovrebbero essere fatte mosse che impediscano all'avversario di continuare a giocare.

10. Su tale aspetto, che qui non posso trattare, si veda Bonetti (2019).

re benché fosse stato esplicitamente richiesto un disegno libero al punto che, in molti casi, il tempo dedicato per l'organizzazione dello spazio è stato così eccessivo da impedire la realizzazione del gioco cui il disegno era finalizzato.

Trattandosi di un aspetto imprevisto ed emerso diffusamente in tutte le classi, oltre alla difficoltà degli studenti a seguire il movimento del gioco, abbiamo ritenuto con i docenti che questo fosse un primo bisogno da considerare in ottica sistemica e su cui riflettere per il proseguo delle attività.

La direzione di gioco disegnata da un bambino di classe V (Fig. 3) può essere colta come la sua traduzione grafica per orientarsi con il proprio corpo nel corso dell'esperienza.

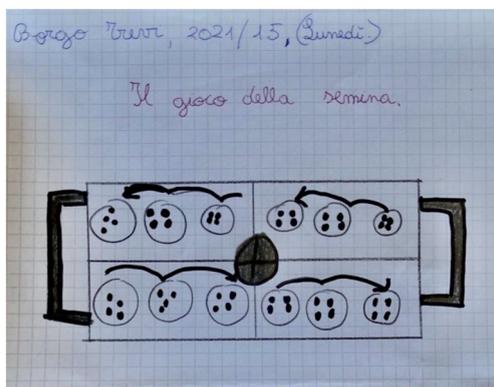


Fig. 3 - Direzione di gioco. 15.11.21 Borgo Trevi

I giocatori, posizionati uno di fronte all'altro (Fig. 4), nel riprodurre a specchio il movimento del compagno seduto di fronte si sono trovati, inconsapevolmente, a creare una doppia direzione di senso, contrariamente a quanto previsto dal regolamento che prevede di seguire un unico senso per entrambi i giocatori (orario o antiorario).

Così, se il primo giocatore si muove in senso orario può accadere che il secondo giocatore si muova in senso antiorario o, diversamente, se il primo si muove in senso antiorario, il secondo potrà seguire il percorso contrario. La Fig. 3 può rappresentare, pertanto, una sorta di mappa "psicodinamica" per facilitare l'orientamento del bambino utile a mantenere nel corso del processo la giusta direzione.

Infatti, nonostante l'apparente immediatezza e semplicità del movimento permesso dal gioco, dall'esperienza emerge ancora una volta quanto l'imitazione sia, di fatto, un'abilità complessa che interseca le dimensioni dello sviluppo percettivo-motorio, sociale, emozionale e cognitivo.



Fig. 4 - Posture comunicative. 15.11.21 Borgo Trevi

Alla fine degli anni '90, con i neuroni specchio si è visto come, con l'attivazione del comportamento imitativo alla base dell'apprendimento di abilità motorie complesse, noto come *effetto camaleonte*, si tenda a replicare posture o atteggiamenti osservati nell'altro il più delle volte senza averne una piena consapevolezza.

Tuttavia, come affermò L.S. Vygostkij (1931), va anche sottolineato che l'imitazione non deve essere considerata un mero comportamento ripetitivo, ma anche un atto creativo. In tal caso, imitare implica apportare modifiche sostanziali al comportamento del nostro compagno. Richiede di essere presenti nell'ambiente e prendere consapevolezza corporea di dove siamo. Di fatto, quanto emerge nel caso specifico, è una difficoltà a farsi condurre dall'altro e a partecipare a un flusso, il tutto non esente da un desiderio di protagonismo e di controllo del gioco.

Vari studi suggeriscono che l'associazione tra sviluppo cognitivo e sviluppo motorio è in atto anche in compiti di copiatura. Questi possono essere difficili sia per i bambini sia per gli adulti perché si basano su una vasta gamma di abilità spaziali, come assemblare parti in un tutto, comprendere le relazioni spaziali e visualizzare oggetti da più prospettive (Verdine *et al.*, 2014). E mentre le nostre abilità spaziali sono ciò che ci permettono di orientarci nel mondo, esse sembrano essere particolarmente importanti anche nello sviluppo delle abilità matematiche (Bull, Espy, Wiebe, 2008; Geary, 2013). Un corpus sostanziale di ricerche mostra, infatti, sovrapposizioni tra aree del cervello che elaborano le informazioni spaziali e quelle che elaborano le informazioni numeriche (Dehaene, 2019).

Varie ricerche – non solo antropologiche e in contesti diversi – hanno potuto fornire una nuova concettualizzazione del comportamento imita-

tivo, considerandolo non solo come una delle prime modalità sociali che il bambino utilizza per entrare in relazione con l'altro ma anche un potenziale creativo di apprendimento.

Si tratta di passaggi relazionali essenziali per lo sviluppo socio-emotivo del bambino, perché è proprio tramite questi scambi comunicativi che prende forma l'esperienza dell'essere "compresi", di orientarsi nello spazio e dell'essere in relazione e in sintonia con un altro individuo.

Bibliografia

- Blum S.D. (2019), "Why Don't Anthropologists Care about Learning (or Education or School)? An Immodest Proposal for an Integrative Anthropology of Learning Whose Time Has Finally Come", *American Anthropologist*, 121, 3: 641-654.
- Bonetti R. (2019), *Etnografie in bottiglia. Apprendere per relazioni nei contesti educativi*, Meltemi, Milano.
- Bull R., Espy K.A., Wiebe S.A. (2008), "Short-term memory, working memory, and executive functioning in preschoolers: longitudinal, predictors of mathematical achievement at age 7 years", *Developmental Neuropsychology*, 33, 3: 205-228.
- Dehaene S. (2019), *Imparare*, Raffaello Cortina, Milano.
- Geary D.C. (2013), "Early Foundations for Mathematics Learning and Their Relations to Learning Disabilities", *Current Directions in Psychological Science*, 22, 1: 23-27.
- Lave J., Wenger E. (1991), *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Verdine B.N., Irwin C.M., Golinkoff R.M., Hirsh-Pasek K. (2014), "Contributions of Executive Function and Spatial Skills to Preschool Mathematics Achievement", *Journal of Experimental Child Psychology*, 126: 37-51.
- Vygostkij L.S. (2019), *Teoria delle emozioni*, Studio storico psicologico, Mimesis, Milano (ed. or. 1931).

3. Ti conosco, mi riconosco

di *Francesco Muraro*

1. I giorni *simbolo* di cittadinanza

Da anni, in moltissime scuole italiane, l'insegnamento trasversale dell'Educazione alla Cittadinanza è inserito nei Piani dell'Offerta Formativa e riconosciuto come pratica non solo utile e prevista ma di fatto necessaria; sicuramente fondamentale per le scuole ad alto o altissimo flusso migratorio, scuole che hanno bisogno di coesione nella coesistenza delle differenze.

L'Istituto Comprensivo di via Giacosa di Milano ha certamente titolo per essere considerata una scuola a fortissimo flusso migratorio – tecnicamente si potrebbe anche definire una scuola “segregata” – contando l'inserimento di 100/120 alunni NAI (neo-arrivati in Italia) per anno scolastico, con percentuali di alunni CNI (che non hanno cittadinanza italiana) che, a seconda delle età e dei plessi variano da un minimo di 62,5% fino a dei massimi dell'87,5% (all'Infanzia praticamente il 100%), provenienti da più di 30 paesi differenti.

Come fare, quindi, a trovare piste di lavoro che possano tenere insieme questa molteplicità di lingue, culture e quindi di identità e appartenenze?

Da alcuni anni si è definito collegialmente di eleggere a “giorni simbolo”, funzionali a definire tracciati curriculari, alcuni passaggi del calendario legati a specifiche ricorrenze.

Secondo quanto previsto dalla legge n. 92/2019, l'insegnamento di Educazione civica ha, dall'anno scolastico 2020/21, un proprio voto, con almeno 33 ore all'anno dedicate. Il Decreto del Ministero dell'Istruzione n. 35 del 22/06/2020 e le relative Linee Guida tracciano possibili percorsi legati alla conoscenza (possibilmente attiva) della Costituzione, allo Svilupp-

po sostenibile e alla Cittadinanza digitale. In particolare, la traccia legata alla Costituzione, altro straordinario repertorio di temi spendibili educativamente, è quella che principalmente è collegabile al segmento di curriculum che fa riferimento e si ispira alle tematiche trasversali collegate ai giorni simbolo.

2. Approvazione della Carta dei Diritti – 20 novembre

Solo a titolo indicativo possiamo ricavare da questo nobile documento alcuni temi chiave che, da soli, possono informare percorsi educativi di grande impatto, gestibili in base alle differenti sensibilità educative, trasversali alle discipline:

- Diritto all’Istruzione;
- Diritto alla Salute e alla Cura;
- Diritto a un Ambiente salubre;
- Diritto all’Alimentazione;
- Diritto all’Abitazione;
- Diritto alla pratica dello Sport;
- Diritto al Non lavoro;
- Diritto al Gioco;
- Diritto all’Amore;
- Rispetto delle diversità.

Anche trattando un tema nuovo ogni anno pare non esaurirsi mai la possibilità di individuarne uno ulteriore che caratterizzi il momento storico specifico (per documentazione si veda: la marcia dei Diritti negli anni – <https://icgiacosa.edu.it/trotterando/>).

3. Giorno della Memoria – 27 gennaio

Potrebbe essere superfluo esplicitare quale portata abbia impostare attività che si colleghino a questa ricorrenza. Quello che dalle esperienze concrete possiamo rilevare è come, in un contesto multiculturale, sia facile ricondurre le tematiche incentrate sull’Olocausto a concetti essenziali interculturali. La discriminazione per “razza”, religione e tipologie somatiche, se ricondotta alle parole giuste per età e contesto, non è argomento “da grandi”, è assolutamente alla portata dei più piccoli.

4. Giorno internazionale della lingua Madre – 21 febbraio

Questo tema è collegato in modo specifico al nostro contesto ma ha, inoltre, per quanto riguarda l'aspetto metodologico dell'apprendimento della lingua italiana come seconda lingua, precisi collegamenti con indicazioni "tecniche" (come si può meglio apprendere una seconda lingua se stabilizzate e conservate le strutture della lingua madre).

5. Festa della Liberazione – 25 Aprile

Questa ricorrenza permette di rinnovare e innaffiare le radici della costituzione repubblicana e antifascista, anche attraverso l'incontro con i testimoni, effettuando, concretamente, un passaggio di testimone, per mantenerle vive e dare linfa nuova ai valori fondativi (dove le radici affondano).

Facendo riferimento a questo repertorio così ampio, significativo e pertinente, è possibile costruire segmenti di curricolo o, in altre parole, per progettare unità di apprendimento.

Per agevolarne l'attivazione, specialmente per le classi dei più piccoli, può essere utile scegliere un simbolo e una frase o una parola guida che informi le attività delle classi e dei docenti, delle diverse età e ordini di scuola; in questi ultimi anni sono stati individuati diversi simboli e frasi/parole guida. Alcuni esempi:

- la Farfalla;
- il Violino;
- i Fiori del giardino dei Giusti;
- nella mia scuola nessuno è straniero;
- ubuntu – Io sono perché noi siamo;
- ti conosco, mi riconosco.

E altri ancora sono, ovviamente, possibili.

6. La Carta dei Diritti

Alcuni elementi storici.

La Carta dei Diritti del Fanciullo è stata redatta nel 1924 dalla Società delle Nazioni, dopo la Prima Guerra Mondiale. È stata poi approvata dall'ONU il 20 novembre del 1959.

Successivamente la tutela dei diritti dei bambini trova un ulteriore passaggio di legittimazione con l'approvazione della Convenzione Internazio-

nale sui Diritti dell'Infanzia, approvata il 20 novembre del 1989 a New York; con entrata in vigore il 2 settembre 1990. L'Italia ha poi sottoscritto la Carta Internazionale sui Diritti dell'Infanzia il 27 maggio 1991, istituendo la legge n. 176/1991.

7. Ti conosco, mi riconosco

Questa è una delle frasi guida scelte negli ultimi anni, una delle più incisive e feconde.

All'apparenza potrebbe sembrare una frase adulta, quasi “psicoanalitica” ma – e può non stupire – anche i più piccoli alunni della scuola l'hanno compresa e sviluppata, sia realizzando semplici disegni (esposti nel parco, appesi a fili tesi fra gli alberi, e sulle facciate degli edifici scolastici), sia producendo elaborati con l'utilizzo di materiali prima semplici e via via più complessi, fino alle trattazioni concettuali e argomentative degli alunni e delle alunne delle scuole secondarie di I grado.

Si tratta in questo caso di un collegamento diretto al tema del rispetto della diversità, inteso non come educazione alla semplice tolleranza ma come esperienza attiva di riconoscimento, di comprensione dell'alterità in se stessi.

8. Scuola e Territorio – La Marcia dei Diritti

Per dare maggiore forza a questo processo, una delle pratiche di maggiore efficacia è il coinvolgimento attivo del territorio, non lasciando solo alla scuola l'esclusivo trattamento dell'esperienza educativa. Il rinforzo decisivo, che può lasciare un deposito esperienziale e di apprendimento ancora più forte e stabile, lo può dare l'ingaggio dell'Ente locale, di altre scuole (in rete), della componente genitori, dell'associazionismo, del Terzo Settore, della cittadinanza di quartiere. Con tutti questi alleati ogni anno organizziamo la Marcia dei Diritti, un nastro fatto di bambini e bambine, ragazzi e ragazze, giovani, adulti e anziani che occupa per qualche ora le strade e le piazze del quartiere, rallegrandole con canzoni e cartelli colorati insieme ai rappresentanti delle diverse comunità che popolano le case storiche di via Padova e viale Monza.

Per avviare uno sviluppo che indirizzi una scuola all'apertura alla relazione con il quartiere, con il suo “territorio” (termine che talvolta potrebbe risultare indefinito ma, proprio per questo motivo, ricco di possibili estensioni di significato), i temi trasversali della Carta dei Diritti (come quel-

li universali del Giorno della Memoria, quelli Civici del 25 aprile o quelli contingenti della giornata internazionale della lingua madre) sono risultati nella specifica esperienza dell'IC Giacosa sempre coinvolgenti, riscuotendo interesse e partecipazione attiva.

Il legame forte con l'associazione Amici del parco Trotter (fondata da insegnanti e genitori nel 1995) è stato centrale e determinante, in particolare per la conservazione dei valori originari fondativi delle scuole della Casa del Sole (nome originario delle scuole inserite nel contesto del parco Trotter), dell'identità socioeducativa che portò nel 1922 a edificare una scuola per i “fanciulli fragili”, vittime della industrializzazione che generò allora periferie marginali e connesse problematiche sanitarie (tubercolosi, rachitismo).

Nel tempo (sono ormai passati cento anni), queste scuole hanno accolto i figli di diverse migrazioni – dalla pianura padana povera e contadina, dal sud Italia, dal sud del mondo – cercando sempre di mantenere la sua identità di scuola “inclusiva” (come si direbbe oggi), trovando sempre nuove soluzioni per formare cittadini attrezzati e consapevoli, *persone ben fatte*.

4. Umanità in viaggio. Esperienze e percorsi per educare a una cittadinanza interculturale

di Ufficio Educazione Mondialità, Fondazione PIME Onlus

L'Ufficio Educazione Mondialità nasce del 1999 col desiderio di comunicare la ricchezza delle esperienze culturali, umane e spirituali vissute dai missionari del PIME in terre lontane in cui essi sono stranieri, diversi per lingua, cultura, religione, e raccontare la profondità dei legami che hanno costruito con le persone che hanno incontrato. Le testimonianze di chi ogni giorno vive e opera lontano e al di fuori del proprio paese d'origine possono comunicare molto a noi che viviamo nel contesto scolastico italiano, sempre più composto da bambini e ragazzi che provengono da contesti di alterità culturale, sociale, economica.

Proprio per questo l'Ufficio lavora in rete con le agenzie formative e gli enti del territorio, comprese le Amministrazioni Comunali, per stabilire un rapporto organico e continuativo con il mondo della scuola attraverso proposte concrete di innovazione culturale e didattica rivolte a studenti, insegnanti e famiglie.

Il titolo del nostro intervento "Umanità in viaggio" vuole evocare il cammino che ciascuna persona compie nella vita e che porta inevitabilmente a incontrare l'Altro, generando occasioni di conoscenza di sé, di crescita e di cambiamento reciproco, per raggiungere ciascuno, sempre più profondamente, la propria identità. Se l'educazione alla cittadinanza interculturale propone a ciascuno di mettersi in cammino, senza sapere in partenza quale meta sarà raggiunta, diventa necessaria durante il viaggio una profonda fiducia nell'umanità. Ognuno ha diritto a esserci, a esistere. Ognuno è un dono per l'umanità tutta: con il suo pensiero, la sua tradizione, la sua cultura, la sua specificità, le sue idee. Ognuno ha diritto a esserci con la sua parte di umanità.

Consapevoli che l'essenza dell'umanità non risiede nella libertà o nell'intelligenza, ma nel prendersi cura dell'altro, riteniamo che il principio di responsabilità debba orientare ogni persona durante il cammino. Infat-

ti “in principio è l’altro” che anche se non mi guarda mi riguarda, sostiene Lévinas. L’Ufficio Educazione Mondialità in linea con l’Istituto missionario ricerca la comune umanità mentre educa a tessere legami, superare stereotipi e pregiudizi quotidiani, rompere le categorie, andare oltre il “solito” e lo “scontato” per arrivare all’autenticità di ciascuno, per cogliere la bellezza e il Mistero che è custodito in ogni persona.

1. Percorsi educativi e formativi

Da più di vent’anni l’equipe progetta e realizza percorsi di educazione alla cittadinanza che mettono al centro la persona, basati su uno stile dialogico e partecipativo, attraverso metodi interculturali, condividendo la teoria di E. Morin secondo cui, piuttosto che una “testa ben piena”, sia meglio una “testa ben fatta”.

I partecipanti in relazione all’età approcciano i contenuti mediante attività ludiche, role play, drammatizzazioni, attività di autobiografia ed esercizi teatrali, dinamiche di gruppo, supporti multimediali, confronti in piccolo gruppo e dibattiti in plenaria, per favorire la riflessione individuale e lo scambio con i coetanei.

Durante il convegno abbiamo posto l’attenzione su alcuni tra i numerosi percorsi e laboratori che realizziamo in classe con gli studenti; tutti i percorsi per gli studenti hanno il corrispettivo corso di formazione per i docenti.

Laboratori di intercultura

Popoli in movimento: perché si migra? Quali pregiudizi e luoghi comuni sono da sfatare? Chi sono i migranti di oggi? I movimenti migratori ci interrogano in prima persona per dare risposte concrete e quotidiane al bisogno di accoglienza e inclusione di tanti uomini, donne e bambini.

Dal pregiudizio all’intercultura: per riflettere sugli occhiali culturali con i quali giudichiamo la realtà e sul modo con cui ci relazioniamo all’altro, diverso da noi, superando pregiudizi, categorie e stereotipi.

Fiabe, danze e giochi dal mondo: la parola, l’ascolto, il gioco e la corporeità per incontrare altre tradizioni e rileggere la propria, allargare i propri orizzonti e scoprire le ricchezze dell’Altro, divertendosi insieme.

Progetto adottiamoci: per creare un legame e un’interazione, seppur a distanza, veicolata dagli educatori del PIME in Italia e dai missionari in loco, per avere cura dell’altro e sentirsi fin da piccoli cittadini del mondo legati gli uni agli altri.

Laboratori di Educazione civica

Diritti, cittadinanza e Costituzione: approfondimenti sui diritti universali disattesi a livello globale, per promuovere l'importanza della consapevolezza e del protagonismo. Affronteremo inoltre il diritto di cittadinanza riflettendo su cosa ci identifica come cittadini italiani e del mondo.

Legale è legame: legalità come strumento per educare alla cittadinanza e rivendicare giustizia e uguaglianza, per riscoprire che la legalità è impegno e partecipazione, è prendersi a cuore il bene comune sapendo che siamo parte di una Umanità più grande.

Come gestire i conflitti? Sperimentare la competenza conflittuale, cercare soluzioni integrate e fare del conflitto un'occasione di crescita per tutti, a livello personale, nel gruppo classe e nei contesti sociali di riferimento.

Laboratori e mostre interattive sulle risorse: percorsi coinvolgenti su acqua, terra, cibo ed energia che toccano la sfera cognitiva, emotiva ed esperienziale, offrendo numerosi spunti per continuare ad approfondire il tema con i docenti.

Laboratori di economia responsabile

Per diventare consapevoli dei propri consumi e promotori di stili di vita equi e solidali.

Laboratori sul dialogo interreligioso

Per approfondire il tema del Sacro nella propria esperienza personale, attraverso l'incontro con altre tradizioni religiose, per individuare strade per la comprensione e la convivenza pacifica.

Percorsi speciali frutto della *co-progettazione* con enti del territorio.

Consiglio Comunale dei Ragazzi (CCR): un'esperienza di cittadinanza attiva per promuovere la cultura della legalità e partecipazione e avvicinare i più giovani alle istituzioni e alla gestione del bene comune. Frutto di un lavoro di rete tra amministrazioni comunali, istituti scolastici, realtà del territorio, mediato e facilitato dagli educatori del PIME.

Donne e minori tra integrazione e cittadinanza: un progetto per creare comunità attraverso percorsi di cittadinanza attiva e integrazione, con un approccio educativo e relazionale in ambito scolastico (minori) e sociale (donne, docenti e famiglie) basato sui principi di legalità, rispetto, solidarietà e condivisione.

Conclusioni

Ogni giorno cerchiamo di leggere i segni dei tempi e di dare risposte ai bisogni educativi che intercettiamo, co-progettando con enti, servizi e professionisti, nella consapevolezza che i percorsi migliori sono quelli che si costruiscono insieme.

Mentre viviamo cambiamenti epocali,
noi educiamo,
ripetendo ogni giorno il gesto del seminatore,
sperando che qualcosa di nuovo germogli
prima di tutto in noi.

Bibliografia

- Buber M. (a cura di) (1999), *Il cammino dell'Uomo*, Qiqajon, Magnano.
Morin E. (a cura di) (1999), *La testa ben fatta*, Raffaello Cortina, Milano.
Scalvi M. (a cura di) (2003), *Arte di ascoltare e mondi possibili*, Bruno Mondadori, Milano.
Santerini M. (a cura di) (2001), *Educare alla cittadinanza. La pedagogia e le sfide della globalizzazione*, Carocci, Roma.

Sitografia

<https://centropime.org/educazione/ufficio-educazione-mondialita/>

Ben-esserci, partecipazione ed agency di bambini e ragazzi dentro e fuori la scuola

di *Giulia Pastori, Guido Veronese*

Per addentrarci nei contenuti di questa sezione, partiamo dalla scelta delle parole del titolo e dai significati che le legano le une alle altre.

Ben-esserci¹

“E i ragazzi stanno bene?” Sembra una domanda di routine fra vecchi amici, ma oggi risuona più che mai seria e pregnante. Ce la stiamo ponendo allarmati di fronte all’aumento di disturbi di ansia, fobie, di comportamenti autolesionisti, di abbandoni scolastici, di stati di incertezza a immaginare il futuro che la pandemia (e le politiche e le narrazioni prodotte sulla pandemia) ha acuito. Questa domanda interpella tutta la società e in modo molto significativo la scuola la cui ripresa in presenza, dopo quasi due anni di Didattica a Distanza specialmente per i ragazzi della secondaria, è parsa quasi un miraggio, un’oasi a cui abbeverarsi, anche agli occhi degli studenti meno desiderosi e interessati a quanto in essa accade e si apprende, per la “sete” di vita sociale e di contatto a cui sono stati portati soprattutto gli adolescenti. Eppure, la scuola a questa domanda di “benessere” non fornisce e non ha fornito in passato sempre risposte coerenti; di certo non la scuola tradizionale, burocratizzata e di massa ancora ben radicata in tanta parte del nostro sistema di istruzione, che non risponde a una domanda di benessere perché neppure considera che esista una domanda di ben-essere fra le sue mura, un benessere che riformuliamo in un più ampio ben-esserci.

1. Giulia Pastori ha scritto il primo paragrafo e ha scritto con Guido Veronese il secondo e il terzo.

Infatti, che cosa intendiamo con questo riferimento al “benessere” in connessione al tema della partecipazione e dell’agency, come enunciato nel titolo di questa sezione che riporta gli interventi dei relatori del terzo Forum del Convegno? Abbiamo assunto una definizione di benessere non ristretta ad aspetti di salute fisica e mentale, ma estesa a una dimensione esistenziale, sociale e politica, come quella condizione di vedere apprezzato il proprio modo di pensare, di sentire e di vivere le esperienze, e di vedere valorizzata la propria opinione (Omidvar, Richmond, 2003). In ultima analisi un benessere esistenziale in cui il soggetto vive il contesto e se stesso come dotato di senso, in cui è coinvolto non come mero esecutore e destinatario di richieste, informazioni, in una anonimità quotidiana, ma è coinvolto e interpellato come soggetto unico, con un ruolo attivo come interlocutore, co-autore, soggetto desiderante e “trasformatore” (Freire, 2014).

Ricerche di *student voice* (svolte ben prima della pandemia parlavano di una critica alla sensatezza e vitalità dell’esperienza scolastica da parte degli studenti della secondaria, di una percezione di nonsense e di autoreferenzialità del contesto scolastico come disconnesso dalla vita reale degli studenti, dai luoghi di vita e dal tempo storico presente (Pastori, 2022; Mantovani, Pastori, 2017; Pastori, 2017; Pastori, 2014). Una critica complessiva a un contesto che sembra spesso (in)seguire logiche interne organizzative e pseudo-culturali che assegnano agli studenti soprattutto un ruolo passivo, esecutivo e riproduttivo di nozioni depotenziate e dissociate dalle originarie domande conoscitive sui problemi posti dalla realtà e dalla vita su questa terra, e dal metodo euristico e scientifico che le ha generate.

Una crisi di “presenza” degli studenti a scuola non si è prodotta dunque solo con la didattica a distanza – pur tenendo distinta la drammatica interruzione della frequenza a scuola con le sue conseguenze non solo in termini di *learning loss* – ma è fenomeno precedente, messo in luce anche dalle ricerche statistiche che ci parlano degli abbandoni scolastici (si veda la sezione dedicata al Forum 5) e della realtà drammaticamente diffusa di giovani studenti che non escono ufficialmente dai percorsi scolastici, ma che non trovano nella scuola un contesto in cui vivere una dimensione di senso, di appartenenza e di partecipazione, che li accompagni in un percorso di crescita che sia al contempo personale, culturale, sociale e politico.

Si può allora comprendere come in questo anno scolastico di riapertura delle scuole (2021-2022), gli studenti in molte città e scuole abbiano sentito il bisogno di far sentire la propria voce, di occupare la scuola, di scrivere manifesti in cui hanno dichiarato il bisogno, il desiderio e la disponibilità a dare significato all’esperienza scolastica; hanno chiesto, nelle modalità didattiche e relazionali, di essere riconosciuti e visti come soggetti a tutto tondo, capaci di pensare, di esprimere opinioni, di collaborare attivamente

te al percorso di apprendimento e di crescita; hanno espresso la necessità di vedere rinnovato un legame tra la vita scolastica e la vita extra-scolastica, il presente storico; e hanno condiviso il “sogno” di appartenere a una comunità solidale – la scuola – che nel preparare culturalmente consenta di vivere relazioni e legami accoglienti ed equilibrati. È una richiesta di ben-esserci, appunto, che pone al centro della sfida educativa e didattica la categoria dell’autentica “intersoggettività”, come cifra di rilettura di ogni relazione, di ogni pratica di insegnamento-apprendimento, di ogni dimensione organizzativa; della “complessità” come cifra di lettura dei saperi e della realtà di oggi; e della “agentività” come fine e mezzo per la costruzione di comunità partecipate, luoghi di vera e propria cittadinanza.

Partecipazione ed agency

In una efficace distinzione proposta da McLaughlin nel 1992, si può distinguere una interpretazione *minimale* di educazione alla cittadinanza, limitata alla trasmissione di informazioni sul funzionamento della democrazia, sulle sue istituzioni e regole di funzionamento, e una interpretazione *massimale* che legge la cittadinanza come partecipazione alla vita pubblica e che quindi può essere promossa solo attraverso l’esperienza di processi partecipativi, l’acquisizione di consapevolezza e l’esercizio di competenze che consentono di partecipare (dal pensiero critico e riflessivo, alla capacità di dibattere e argomentare, di interagire e di agire). In senso educativo e pedagogico, la cittadinanza è un “modo di esser al mondo con gli altri” che va permesso, sollecitato, curato, agito, conquistato (Bertolini, 2003; Tarozzi, 2005, 2015; Mortari, 2008). È un’esperienza vissuta al di fuori dell’anonimità.

Pietra angolare di questa idea di educazione alla cittadinanza è il concetto di *agency* che enfatizza il ruolo del soggetto, fin dall’infanzia, come attore sociale situato che attraverso la sua azione, sia individuale che collettiva, influenza le sue relazioni e i processi di presa di decisione. Il concetto di *agency* pone al centro della riflessione e prassi educativa e scolastica il ruolo emancipatorio dell’educazione e della scuola, che deve portare i soggetti a riconoscersi quali “autori” e “agenti di trasformazione”, capaci non solo di adattarsi al presente ma di vedere “il possibile” e di trasformare la realtà, di dare significato all’esperienza in riferimento alla propria identità personale e al quadro storico, sociale e politico di vita.

Gli ultimi sviluppi storici della nostra contemporaneità mostrano ancor più la necessità e l’importanza di pensare ai bambini e ragazzi come atto-

ri sociali situati, attivi, partecipanti della vita della comunità e *agentici* nel produrre pensiero, operare scelte (Gilligan, 2019). La guerra in Ucraina, come altri conflitti attivi a livello internazionale, vede i bambini assumere la posizione di soggetti fortemente vulnerabili, spesso, di attori silenziati, passivizzati e vittimizzati. La scuola, tanto negli stessi teatri di guerra, quanto nei paesi dove il conflitto abita lo spazio del racconto, diventa terreno privilegiato per costruire luoghi sicuri, di partecipazione attiva e propositiva, dove il bambino possa sentirsi legittimato ad esprimere il proprio posizionamento e a prender voce in difesa della pace e dei diritti umani.

Prospettive di pensiero e di azione fuori e dentro la scuola

A fronte di queste definizioni come può la scuola promuovere il benessere di bambini e ragazzi, la loro “agentività” e partecipazione attiva, così influente sulla motivazione ad apprendere e sul senso di appartenenza alla scuola e alla comunità sociale più ampia? Come può renderli protagonisti del loro percorso di crescita, dei contesti educativi scolastici e dei territori in cui vivono e crescono, quali attori sociali a tutti gli effetti?

Non sono questioni educative nuove – Dewey e grandi pedagogisti le discutono rispondendo in modo fondato ed energico già un secolo fa – ma sono rese radicalmente urgenti in questo periodo pandemico e forse post-pandemico, dove la notizia più sconcertante è la assenza di vere politiche rivolte ai più giovani e alla scuola, perché non basta dotare le scuole di psicologi o di pedagogisti all’occorrenza, *maghi onnipotenti* destinati ad essere *smagati* (Selvini Palazzoli *et al.*, 1976) nell’interazione con una scuola che ha bisogno di un progetto culturale, organizzativo, formativo e di reclutamento del personale nuovo, specialmente nella secondaria.

Il forum ha inteso dare voce e discutere prospettive e strategie educative tra scuola e territorio che promuovono, fin dall’infanzia, processi di partecipazione, di esercizio del diritto di parola e di azione, di agency, di senso di responsabilità sul proprio percorso formativo e nella vita civica e sociale nella propria comunità. Segnali di innovazioni e cambiamenti che auspicabilmente devono trovare una messa a sistema dentro a un rinnovato progetto culturale per la scuola e per le comunità cittadine.

I brevi capitoli che seguono corrispondono agli interventi del forum, che attraverso prospettive differenti e complementari nella loro diversità intrecciano riferimenti alle molte dimensioni implicate sui temi del benessere, della partecipazione e dell’agency, delineando cornici teoriche e raccontando esperienze ancora in corso e in via di sviluppo, seguendo una logica

di presentazione che da una dimensione di microsistema degli ambienti di apprendimento a scuola via via ci porta ad allargare lo sguardo allo spazio intermedio tra scuola ed extra scuola, fino a considerare progetti di macro-contesto cittadino.

Con Antonella delle Fave, medico specialista in psicologia clinica e professoressa ordinaria di Psicologia Generale all'Università degli Studi di Milano, e Silvia Sanzò, ricercatrice presso la medesima università, in *Condividere esperienze ottimali valorizzando le risorse individuali: una sfida per la scuola del futuro*, il tema dell'agency e del benessere degli studenti viene affrontato a partire dal concetto psicologico di "attivazione ottimale" (*optimal arousal*) quale condizione – come si legge nel contributo – in cui gli individui mobilizzano attivamente le proprie risorse psicofisiche per svolgere attività che trovano stimolanti e impegnative, sfidanti in modo sufficientemente elevato da sollecitare l'interesse ma al contempo accessibile o non eccessivamente semplice. Queste attivazioni ottimali, di cui la scuola può essere luogo privilegiato di opportunità, generano l'*esperienza di flow* o esperienza ottimale, uno stato psicologico positivo, complesso e gratificante. L'aspetto cruciale è interpretare questo equilibrio in particolare nei periodi di complessità come quelli attuali, che possono indurre ad abbassare le sfide e i contenuti di apprendimento, e soddisfare i tre bisogni psicologici di autonomia, competenza e relazionalità, favorendo la partecipazione auto-determinata degli studenti e sviluppando le loro risorse. Nella rete delle "Scuole che Promuovono Salute" questi concetti di risorsa, di attivazione ottimale e di flow sono utilizzati in modo operativo, per lo sviluppo delle competenze individuali e per qualificare i contesti scolastici sul piano sociale, strutturale e organizzativo, rafforzando la collaborazione comunitaria nella scuola e per il benessere di tutti i suoi protagonisti.

Elena Mosa con uno sguardo più pedagogico in riferimento all'esperienza di "Avanguardie educative" coordinata da Indire, in *La scuola come una palestra di cittadinanza. Riflessioni e buone pratiche da Avanguardie educative*, ricostruisce brevemente la cornice internazionale e nazionale che ha negli ultimi 10-15 anni, ridefinito gli obiettivi formativi attuali: dai riferimenti alla cittadinanza globale dell'Unesco, agli obiettivi di sostenibilità dell'Agenda 2030, alle Life-Comp (competenze per vivere) dell'Istituto EU Science Hub di Siviglia alle linee guida europee e nazionali per lo sviluppo di cittadinanza democratica, attiva e di educazione civica. Questi nuovi orizzonti di senso richiedono un grande cambiamento nell'assetto scolastico e, come dice l'autrice, di intervenire a "perturbare" un sistema irrigidito nell'insegnamento di saperi disciplinari scotomizzati, in sfregio ad ogni pensiero complesso; in forme organizzative dei temi dell'orario, dettate da esigenze burocratiche più che da considerazioni pedagogiche.

che e didattiche; e su ambienti e pratiche di apprendimento-insegnamento che appaiono maggiormente *teaching-centered* che *learning-centered*. Suggestisce numerose pratiche curriculari (l'interdisciplinarietà, la flessibilità dei tempi dell'orario scolastico, le aule laboratorio, l'educazione all'aperto, il service learning, e tecniche di dibattito), per andare a scardinare il modello organizzativo e la struttura della scuola di massa, uniformante, per affrontare almeno in parte la complessità delle sfide attuali e raggiungere nuovi traguardi formativi che trovano quale centro gravitazionale lo sviluppo di competenze ampie e integrate più che di saperi nozionistici memorizzati.

La partecipazione si struttura in esperienze organizzate di vita democratica per il miglioramento della qualità della didattica, delle relazioni scolastiche, degli spazi della scuola e del quartiere, nel progetto dei Consigli Fuoriclasse in movimento da diversi anni portato avanti da Save the Children quale strumento anche di benessere a scuola e di contrasto alla dispersione. Anni di esperienza hanno dimostrato il circolo virtuoso fra processi di partecipazione e vissuti personali di benessere e autostima nel sentirsi capaci, parte attiva di un contesto su cui poter avere influenza, motivazione all'apprendimento e più ampiamente consapevolezza di essere cittadini attivi titolari di diritti. Francesca Giolivo, coordinatrice nazionale di "Fuoriclasse in Movimento", e Daniela Melucci, insegnante e supporter del progetto, in *La partecipazione come motore di benessere a scuola: l'esperienza dei Consigli Fuoriclasse*, partono da una riflessione sul tema dei diritti fondamentali dell'infanzia sanciti dalla Convenzione sui Diritti dell'Infanzia e dell'Adolescenza del 1989 – con particolare riferimento all'Articolo 12 che definisce il diritto di partecipazione – per poi soffermarsi su alcuni principi regolativi per il buon funzionamento e la riuscita di esperienze partecipazione, dove spicca la sottolineatura che la partecipazione debba configurarsi come una prassi ordinaria e stabile di esplorazione, azione, consultazione e co-decisione; su larga scala, mobilitando persone e azioni a livello locale, nazionale e internazionale, per una proficua e generativa contaminazione reciproca; e attraverso una cura qualitativa e ben regolata dei processi messi in campo con una chiara intenzionalità educativa, per non decadere rapidamente nella delusione delle parti in gioco e nella inconcludenza.

Paola Meardi, della Cooperativa Abcittà e attiva nel movimento *Scuole Sconfinate*, nel suo contributo *Luce e verde a profusione e ampi spazi di socializzazione progettare con i bambini gli spazi della scuola*, approfondisce il tema del coinvolgimento dei bambini a forme di progettazione partecipata, in un dialogo complesso, multi vocale e multi prospettico che permette al mondo dei bambini di confrontarsi con il linguaggio dell'architettura, e in cui è fondamentale la capacità di ascolto reciproco fra le par-

ti in gioco: sguardi ruoli e competenze differenti che richiedono di esercitare l'accoglienza nei confronti di punti di vista differenti e la negoziazione per raggiungere il "migliore dei modi possibili" di risolvere un problema (o di migliorare un contesto). Le esperienze che riporta sono avvenute prima della pandemia, ma sono rese ancora più attuali da questa, in un tempo in cui forse i bambini e i ragazzi avrebbero potuto e dovuto essere messi nelle condizioni di dare un contributo attivo nella quotidiana trasformazione delle regole e delle condizioni di vita a scuola.

La partecipazione si fa esperienza di rappresentanza e di democrazia deliberativa in un proficuo dialogo fra scuola e spazi cittadini di consultazione dei bambini, nelle esperienze raccontate da Maurizio Murino, della Cooperativa Spaziopensiero e anch'egli attivo nel movimento "Scuole Sconfinate". In *Partecipando si impara. Il Consiglio dei Ragazzi e delle Ragazze come strumento di sconfinamento della scuola*, racconta come i Consigli di Municipio dei Ragazzi e Ragazze di Milano, i parlamentini scolastici, la co-progettazione con i bambini – in patti di collaborazione locale nel progetto a Piccoli Patti – di spazi dedicati all'infanzia e all'adolescenza o di luoghi pubblici nelle vicinanze delle scuole quali i parchi, le piazze e i giardini, hanno visto protagonisti i bambini e preadolescenti laddove l'adulto ha svolto un ruolo di facilitatore e di garante di processi che richiedono una rigorosa preparazione metodologica. Agency ed esercizio di cittadinanza attiva da parte dei bambini richiedono, infatti, una formazione dell'adulto come accompagnatore esperto in processi che non siano paternalistici e formali, ma possano riconoscere a tutti gli effetti l'esperienza dei bambini come fonte di conoscenza e le loro proposte come produzione di conoscenza che può incidere sulla realtà, come nell'esempio riportato riguardante l'autonomia di movimento dei bambini e dei ragazzi, il diritto al gioco e all'utilizzo dei luoghi pubblici: su impulso dei Consigli di Municipio dei Ragazzi e Ragazze e su proposta della Giunta Comunale di Milano, il Regolamento di Polizia urbana è stato modificato con l'introduzione dell'art. 83 bis «Giochi dei bimbi nei cortili», per permettere ai bambini di giocare nei cortili.

La crucialità della dimensione organizzativa e metodologica nelle esperienze di rappresentanza studentesca si rende evidente nella testimonianza di Giacomo Belvedere, rappresentante nella Consulta Provinciale degli Studenti. Nel suo pezzo (pensato a suo tempo a quattro mani con Elena Ciccirillo, già Presidente della Consulta) *Rappresentanza studentesca: una vera risorsa per rispondere ai problemi della Scuola o solamente una palestra di democrazia?* Egli sottolinea quali sono i limiti del lavoro della Consulta legati alla scarsa formazione degli studenti a sostenere idee e a tradurle in progetti, alla eccessiva numerosità di studenti con un numero esiguo

e insufficiente di professori a supporto, i cui ruoli e responsabilità non sono chiaramente definiti, e infine alle maglie uncinata della burocrazia che blocca iniziative e progetti. La Consulta potrebbe essere una grande risorsa a patto di risolvere i tre grandi problemi enunciati rispetto a cui vengono proposte delle possibili soluzioni.

La prospettiva assume quella di un progetto sistemico per le politiche rivolte ai bambini e ragazzi della città di Milano nelle parole di Franca Locati, Responsabile Ufficio Progetti della Direzione Educazione, e di Emanuela Losito, Responsabile Unità Sviluppo WeMi e Progetti della Direzione Politiche Sociali (Area Diritti, Inclusione e Progetti) – che presentano in *Desideri al Centro: il Progetto “Wish Mi: Wellbeing Integrated System of Milan”* questo progetto finanziato dall’Unione Europea. Mediante la creazione di un sistema integrato, concertato tra le Direzioni Comunali e gli attori del territorio, di politiche, programmi, servizi e opportunità, il progetto *Wish Mi* ha come finalità quello di rafforzare la capacità della Città di leggere i bisogni, i desideri e le risorse del territorio volte al benessere di bambini e ragazzi, e di congegnare risposte adeguate e condivise. Ispirandosi ai principi della pedagogia del desiderio di matrice freiriana, la capacità di desiderare, più che la mera risposta ai bisogni, di bambini e ragazzi, è indicata quale leva decisiva di sviluppo di agency, di autodeterminazione e crescita delle giovani generazioni, coinvolte in modo attivo nel progetto, e quale stella polare di orientamento di un impianto complesso di obiettivi e di azioni che guardano ai temi educativi, delle differenze sociali e dei meccanismi di discriminazione in modo integrato e non segmentato. Una grande sfida di “sconfinamento”, come dicono le autrici, fra aree di coordinamento di servizi diversi e fra servizi stessi. Ma è su questa scommessa di solidarietà sistemica che si gioca la possibilità di affrontare la complessità della società contemporanea e l’impegno reale di creare il terreno e le ali per le nuove generazioni.

Bibliografia

- Gilligan C. (2009), “Highly vulnerable? Political violence and the social construction of traumatized children”, *Journal of Peace Research*, 46(1), 119-134.
- Omidvar R., Richmond T. (2003), *Immigrant Settlement and Social Exclusion*, The Laidlaw Foundation, Toronto, ON.
- Selvini Palazzoli M. et al. (1976). *Il mago smagato. Come cambiare la condizione paradossale dello psicologo nella scuola*, Feltrinelli, Milano.
- Mantovani S., Pastori G. (2017), “Pensare la scuola. La voce dei giovani sulla scuola”, *Scuola Democratica. Learning for Democracy*, 1: 3-23.

- Pastori G. (2022), “Benessere, inclusione e cittadinanza attiva: dati e riflessioni da esperienze di ricerca partecipata con studenti di scuola superiore”, in Fiorucci M., Vaccarelli A. (a cura di), *Pedagogia e politica in occasione dei 100 anni dalla nascita di Paulo Freire*, Pensa Multimedia, Atti del Convegno Nazionale SIPED, pp. 195-205.
- Pastori G. (2017), “La scuola italiana vista dagli ‘altri’. Studenti di altri paesi raccontano la nostra scuola”, *Scuola Democratica. Learning for Democracy*, 1: 25-50.
- Pastori G. (2014), “La valutazione a scuola: esperienze e riflessioni di studenti italiani e di altre culture nella scuola italiana”, in V. Grion, A. Cook Sather (a cura di) *Student voice. Prospettive internazionali e pratiche emergenti in Italia*, Guerini, Milano, pp. 179-192.
- Freire P. (2014), *Pedagogia della Speranza. Un nuovo approccio alla pedagogia degli oppressi*, EGA-Edizioni Gruppo Abele, Torino.
- McLaughlin T.H., “Citizenship, Diversity and Education: a Philosophical perspective”, *Journal of Moral Education*, 21, 3: 235-250.
- Bertolini P. (2003), *Educazione e Politica*, Raffaello Cortina, Milano.
- Tarozzi M. (2005), *Cittadinanza interculturale. Esperienza educativa come agire politico*, La Nuova Italia, Firenze.
- Mortari L. (2008), *Educare alla cittadinanza partecipata*, Bruno Mondadori, Milano.
- Tarozzi M. (2015), *Dall'intercultura alla giustizia sociale. Per un progetto pedagogico e politico di cittadinanza globale*, FrancoAngeli, Milano.

1. Condividere esperienze ottimali valorizzando le risorse individuali: una sfida per la scuola del futuro

di Antonella Delle Fave, Silvia Sanzò

1. I processi di sviluppo come risorsa

Sin dai suoi esordi, la psicologia scientifica ha permesso di comprendere e misurare i processi di base che caratterizzano lo sviluppo umano nelle diverse fasi della vita. Pur partendo da diverse prospettive, i ricercatori si sono trovati a convergere su un fenomeno particolare: sin dalla prima infanzia, l'essere umano tende a ricercare attivamente situazioni in cui possa mettere in gioco le proprie capacità, fronteggiando stimoli sufficientemente complessi da attirare la sua attenzione, promuovendone l'interesse e il coinvolgimento.

Questo fenomeno, osservato già nei primi studi sperimentali condotti sui topi, venne confermato dagli studi sull'età evolutiva, grazie alle teorie sullo sviluppo cognitivo elaborate a partire da accurate osservazioni sul comportamento dei bambini e sulle loro modalità di interazione con l'ambiente quotidiano (Piaget, 1972; Vygotskij, 1931). Ricerche successive avevano permesso di affinarne ulteriormente la comprensione, definendo il fenomeno "attivazione ottimale" (*optimal arousal*), una condizione in cui gli individui mobilitano attivamente le proprie risorse psicofisiche per svolgere un'attività che trovano "sfidante", stimolante e impegnativa, traendo piacere e gratificazione dal cimentarsi nel compito e accrescendo al tempo stesso le proprie conoscenze e competenze (Apter, 1982).

1.1. Dall'attivazione ottimale all'esperienza di flow

Queste evidenze, sempre più numerose, portarono alla teorizzazione e alla verifica empirica dell'*esperienza di flow*, o esperienza ottimale (Csikszentmihalyi, 1975): si tratta di uno stato psicologico positivo, com-

plesso e gratificante, che le persone descrivono durante lo svolgimento di un'ampia varietà di attività, sia produttive che ricreative. L'esperienza di flow è caratterizzata da un'intensa concentrazione e focalizzazione dell'attenzione sull'attività in corso, dalla percezione di controllo della situazione e di obiettivi chiari da perseguire, da emozioni positive, interesse e coinvolgimento nell'attività, senza preoccupazione o ansia per il risultato o la prestazione. In linea con gli studi sull'attivazione ottimale, condizione necessaria per l'insorgenza dell'esperienza di flow è che la persona percepisca nell'attività che sta svolgendo delle sfide (*challenge*) elevate e complesse, e allo stesso tempo si senta in grado di farvi fronte attraverso la mobilitazione delle proprie capacità (*skill*). Le situazioni in cui invece le sfide sono percepite come troppo elevate per le proprie capacità danno luogo a esperienze di stress e ansia; al contrario, quando si percepiscono sfide troppo scarse insorgono noia e apatia (Delle Fave, Massimini, 2005; Hektner, Schmidt, Csikszentmihalyi, 2007).

1.2. Esperienze di flow a scuola: dai desideri agli obiettivi

Numerosi studi hanno dimostrato che le attività scolastiche possono rappresentare valide opportunità di esperienze ottimali (Bassi, Delle Fave, 2004), laddove esse pongano sfide complesse, chiamino in causa capacità e competenze individuali, siano connesse a obiettivi percepiti dallo studente come chiari, significativi e auto-determinati (Bassi *et al.*, 2007). Un'attività si definisce auto-determinata (Ryan, Deci, 2000) quando soddisfa i tre bisogni psicologici di autonomia, competenza e relazionalità; in questo modo essa favorisce l'insorgenza di esperienze ottimali e, più in generale, una migliore qualità dell'esperienza durante le attività scolastiche (Bassi, Delle Fave, 2012).

Tuttavia, non è semplice costruire a scuola opportunità di flow che soddisfino tutti questi requisiti, che in particolare favoriscano l'auto-determinazione, il coinvolgimento spontaneo degli studenti sul compito senza preoccupazione per i risultati, e la percezione dell'importanza e significato dell'attività in relazione ai loro obiettivi e interessi. L'insegnante si trova innanzitutto davanti al problema di motivare i propri studenti ai contenuti di apprendimento, non sempre intrinsecamente coinvolgenti, interessanti e per così dire desiderabili. Occorre qui distinguere tra obiettivi e desideri. Entrambi sono "idee mentali", cioè non esistenti nella realtà, ma solo nella mente dell'individuo. Tuttavia, gli obiettivi implicano una pianificazione e una serie di azioni concrete, che permettano di realizzarli in tempi definiti. I desideri invece, pur essendo in grado di stimolare la motivazione a

volte più degli obiettivi, perché sostenuti da un forte coinvolgimento emotivo, sono meno legati a scadenze temporali e alle conseguenze delle azioni (Perugini, Bagozzi, 2004), e quindi possono rimanere idee mentali a lungo, addirittura possono non essere realizzati del tutto. È naturalmente possibile trasformare un desiderio in un obiettivo, impegnandosi a tracciare una via per perseguirlo e investendo energie e risorse per realizzarlo.

La sfida cruciale per la scuola, quindi, è direzionare il coinvolgimento e l'attivazione delle risorse degli allievi su contenuti di apprendimento il più possibile auto-determinati, che soddisfino i loro bisogni di percepire autonomia, competenza e relazionalità e permettano loro di perseguire obiettivi il più possibile desiderabili e rilevanti per il loro futuro. Numerosi studi peraltro dimostrano come la partecipazione ad attività dotate di significato personale e collettivo favorisca le esperienze ottimali e promuova lo sviluppo di competenze (Bassi, Delle Fave, 2004; Delle Fave, Massimini, 2005).

2. La pandemia: problema e opportunità per la scuola

La pandemia da Covid-19 e le relative restrizioni hanno avuto un impatto rilevante sulla salute fisica e mentale dei cittadini, inclusi i più giovani. La riduzione dell'attività fisica ha comportato problemi relativi alla dieta, al sonno e all'affaticamento visivo (Zenic *et al.*, 2020). A livello psicologico sono aumentati i sintomi ansiosi, legati allo stress relazionale interno alla famiglia dovuto al confinamento (Cusinato *et al.*, 2020) e al passaggio obbligato alla didattica a distanza (Raven-Sieberer *et al.*, 2021). Interpretando la situazione in termini di sfide e capacità percepite, la pandemia ha ristretto le opportunità d'azione quotidiane, generando stati di ansia (percezione di sfide troppo elevate per le capacità personali), ma anche di noia e apatia (mancanza di sfide quotidiane significative e in grado di attivare le competenze personali).

Anche in una situazione così problematica è però possibile promuovere esperienze ottimali a scuola, favorendo la partecipazione auto-determinata degli studenti e sviluppando le loro risorse, anziché riducendo le sfide e i contenuti di apprendimento. Per raggiungere tale scopo è necessario agire sul potenziamento delle risorse e in particolare sull'auto-efficacia degli studenti, ovvero sulla loro percezione di controllo e capacità (Bassi *et al.*, 2007). L'attenzione alle risorse è alla base di alcuni interventi messi a punto ormai da vari anni nel contesto educativo, come quello delle "Scuole che Promuovono Salute", volto sia a sviluppare le competenze individuali che a qualificare l'ambiente sociale, strutturale e organizzativo e a raffor-

zare la collaborazione comunitaria, per il benessere di studenti, insegnanti e personale scolastico (IUPHE, 2009).

In questa prospettiva è fondamentale supportare gli studenti nel percepire le sfide e le richieste del percorso scolastico non come difficoltà e fonti di ansia, ma come opportunità d'azione con cui cimentarsi. La riduzione delle richieste scolastiche può infatti portare a noia, apatia e demotivazione, mentre il coinvolgimento in attività strutturate e complesse favorisce l'esperienza ottimale, lo sviluppo di competenze e l'autodeterminazione degli obiettivi (Bassi, Delle Fave, 2012; Delle Fave, Massimini, 2005).

Bibliografia

- Apter M.J. (1982), *The experience of motivation: The theory of psychological reversals*, Academic Press, New York.
- Bassi M., Coppa R., Sartori R., Delle Fave A. (2008), "Condividere benessere per educare al benessere: l'esperienza quotidiana di insegnanti e studenti", in C. Guido, G. Vernì (a cura di), *Educazione al benessere e nuova professionalità docente. Ricerca, profili, riflessioni*, Ufficio Scolastico Regionale Puglia, Bari.
- Bassi M., Delle Fave A. (2004), "Adolescence and the changing context of optimal experience in time: Italy 1986-2000", *Journal of happiness studies*, 5, 2: 155-179.
- Bassi M., Delle Fave A. (2012), "Optimal experience and self-determination at school: Joining perspectives", *Motivation and emotion*, 36, 4: 425-438.
- Bassi M., Steca P., Delle Fave A., Caprara G.V. (2007), "Academic self-efficacy beliefs and quality of experience in learning", *Journal of Youth and Adolescence*, 36, 3: 301-312.
- Csikszentmihalyi M. (1975), *Beyond boredom and anxiety*, Jossey-Bass, San Francisco.
- Cusinato M., Iannatone S., Spoto A., Poli M., Moretti C., Gatta M., Miscioscia, M. (2020), "Stress, resilience, and well-being in Italian children and their parents during the Covid-19 pandemic", *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17, 22: 8297.
- Delle Fave A., Massimini F. (2005), "The Investigation of Optimal Experience and Apathy: Developmental and Psychosocial Implications", *European Psychologist*, 10, 4: 264-274.
- Hektner J., Schmidt J., Csikszentmihalyi M. (2007), *Experience Sampling Method. Measuring the quality of everyday life*, Sage, New York.
- IUPHE (2009), *Verso una scuola che promuove salute: linee guida per la promozione della salute nelle scuole*, testo disponibile al sito: www.scuolapromuovesalute.it/wp-content/uploads/2020/09/IUHPE-2009-Linee-guida.pdf (consultato il 17/12/2021).
- Perugini M., Bagozzi R.P. (2004) "The distinction between desires and intentions", *European Journal of Social Psychology*, 34, 69-84.

- Piaget J. (1972), *The Principles of Genetic Epistemology*, Routledge and Kegan Paul, London.
- Ravens-Sieberer U., Kaman A., Erhart M., Devine J., Schlack R., Otto C. (2021), "Impact of the COVID-19 pandemic on quality of life and mental health in children and adolescents in Germany", *European Child & Adolescent Psychiatry*, 1-11.
- Ryan R.M., Deci E.L. (2000), "Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being", *American psychologist*, 55, 1: 68-78.
- Vygotskij L.S. (1931), *Istorija razvitija viših psihičeskih funkcij* (trad. it.: *Storia dello sviluppo delle funzioni psichiche superiori e altri scritti*, Giunti-Barbèra, Firenze, 1974).
- Zenic N., Taiar R., Gilic B., Blazevic M., Maric D., Pojskic H., Sekulic D. (2020), "Levels and changes of physical activity in adolescents during the Covid-19 pandemic: contextualizing urban vs. rural living environment", *Applied Sciences*, 10, 11: 3997.

2. Esercitare la democrazia a scuola. Pratiche e metodi per promuovere l'agency degli studenti

di *Elena Mosa*

*Suscitare il desiderio di apprendere è una
sfida di democratizzazione della scuola.*

P. Meirieu

Lo scenario di grande complessità generato dall'emergenza sanitaria ha avuto e continuerà ad avere un impatto decisivo sulle nostre vite rivedendo gli assetti attorno ai quali le società odierne hanno costruito la propria dimensione sociale, pubblica, lavorativa e culturale.

Forse è ancora prematuro parlare di lezioni apprese, ma certamente le principali sfide con le quali ci si è dovuti confrontare attengono alla dimensione della complessità, cifra che contraddistingue questo momento storico. Per tale ragione, siamo chiamati a dialogare con l'incertezza e con la velocità, ad abbandonare il pensiero rassicurante di poter esercitare un controllo totale sul mondo che ci circonda. Viene meno quell'illusione di prevedibilità (Benasayag, 2019) sulla quale facevamo affidamento per cui si rende sempre più necessario disporre di un nuovo repertorio di risorse che chiamano in gioco la flessibilità, la duttilità al cambiamento, l'attitudine al problem solving, la resilienza, la creatività.

In tal senso, l'Unesco (2020) invoca un cambio di postura, ovvero il passaggio da un approccio di tipo adattivo, orientato ad anticipare il cambiamento (*learning to be*) a uno di natura trasformativa (Mezirow, 2016), che si chiede quale è il futuro che vogliamo creare (*learning to become*).

La complessità che viene spesso evocata è frutto dell'interazione di diversi livelli, come ha ben chiarito Brofenbrenner (1979): dal livello del microsistema (i contesti più prossimi, come per esempio la scuola o la famiglia), al livello del mesosistema (dato dalle relazioni che intercorrono tra i sistemi), all'esosistema (quelle condizioni che influenzano in maniera indiretta i bambini quali, per esempio, il lavoro dei genitori) ed, infine, il macrosistema dato dal più ampio contesto socio-culturale. A questi, oggi, dobbiamo sommare la dimensione globale dei sistemi che mette in relazione questioni di rilievo universale quali, per esempio, le pandemie o il surriscaldamento del pianeta.

1. Essere cittadini oggi

L'emergenza causata dalla pandemia ha evidenziato l'importanza di un esercizio attivo di responsabilità da parte dei cittadini. È anche alla luce della crescente complessità delle strutture sociali nelle quali viviamo, che le competenze di cittadinanza hanno assunto, negli anni, un ruolo sempre più importante (Mosa, 2021).

Non a caso, infatti, attorno a questo tema si è sviluppato un intenso corpus di orientamenti strategici. L'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile è nata, nel 2015, con l'obiettivo di aggregare i paesi del mondo intorno a un modello di crescita finalizzato al raggiungimento dei 17 obiettivi di sviluppo sostenibile coinvolgendo gli ambiti sociale, economico, ambientale e istituzionale. Questo sforzo di sensibilizzazione globale ha comportato, per i paesi che vi hanno aderito, una riflessione sui temi della sostenibilità e, più nello specifico (obiettivo 4), dell'educazione e dell'esercizio di una cittadinanza intesa come senso della legalità, etica delle responsabilità, pensiero critico, capacità di argomentazione e altro ancora.

In tale direzione, l'UNESCO (2018) ha definito le dimensioni concettuali fondamentali dell'educazione alla cittadinanza globale, ovvero quelle cognitive (acquisire conoscenze, analisi e pensiero critico circa le questioni globali, regionali, nazionali e locali e l'interazione e l'interdipendenza dei diversi paesi e dei diversi popoli), socio-emotive (sviluppare un senso di appartenenza a una comune umanità, condividerne i valori e le responsabilità, empatia, solidarietà e rispetto delle differenze e dell'alterità) e comportamentali (agire in maniera efficace e responsabile a livello locale, nazionale e globale per un mondo più sostenibile e pacifico).

Nel 2018, inoltre, il Consiglio d'Europa ha emanato una revisione delle competenze chiave che sono state rivisitate a distanza di 12 anni dalla prima Raccomandazione (Parlamento e Consiglio d'Europa, 2006). La "competenza in materia di cittadinanza" (allora descritta come "competenze sociali e civiche") ha visto l'accentuazione del ruolo di proattività richiesto al cittadino, oltre a un rinnovato richiamo all'assunzione di atteggiamenti consapevoli, responsabili e informati. Tale competenza viene affiancata spesso da due aggettivi che ne specificano il raggio d'azione e ne qualificano l'intervento: "globale" e "sostenibile".

Alla luce di questi orientamenti, le "Indicazioni Nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione" (MIUR, 2012) hanno preso la forma dei "Nuovi scenari" (MIUR, 2018) con lo scopo di portare in primo piano l'attenzione sull'educazione alla cittadinanza.

Le sollecitazioni che provengono dai documenti richiamati hanno l'obiettivo di sensibilizzare le scuole a progettare il curricolo e le proposte didattiche nella cornice di senso della cittadinanza. Questo principio è richiamato con forza anche nella prima versione delle Indicazioni Nazionali: "la scuola affianca al compito 'dell'insegnare ad apprendere' quello 'dell'insegnare a essere'" (MIUR, 2012, p. 7).

Nel 2020 l'Istituto EU Science Hub di Siviglia ha pubblicato un ulteriore quadro di riferimento nella famiglia "-comp"²: il LifeComp (2020). Questo framework si riferisce alle competenze personali, sociali e di imparare a imparare con lo specifico obiettivo di "*identify competences that are teachable*" (*ibid.*, p. 8). Si tratta di competenze che possono aiutare le persone a diventare più resilienti e a gestire le sfide e i cambiamenti nella loro vita personale e professionale in un mondo in continua evoluzione.

Ciascuna area del framework include tre ambiti di intervento: l'auto-regolazione, la flessibilità e il benessere (area personale); l'empatia, la comunicazione e la collaborazione (area sociale); la mentalità orientata alla crescita, il pensiero critico e la gestione del proprio apprendimento (area dell'imparare a imparare).

Lo sviluppo di queste disposizioni e competenze richiede necessariamente un intervento educativo e formativo integrato tra scuola, famiglia e società. Nel contesto dell'istruzione formale, il sodalizio tra *agency* e saperi evocato nella revisione delle competenze chiave può essere considerato isomorfo al costrutto di competenza che si basa sulle condizioni di messa in opera di conoscenze e capacità.

Alla luce di questo scenario, a partire dall'anno scolastico 2020/21 è stato reintrodotta l'insegnamento dell'Educazione civica con la legge n. 92/2019. I nuclei attorno ai quali si articola il curricolo trasversale dell'Educazione civica sono lo studio della Costituzione, lo sviluppo sostenibile, la cittadinanza digitale. Anziché procedere secondo logiche incrementalmente aggiungendo una nuova disciplina, il decisore ha optato per una collocazione trasversale di queste ore, un'impostazione che richiede una revisione profonda e collegiale al fine di "accomodare" l'Educazione civica tra i saperi disciplinari. Approccio coerente, questo, con quanto richiamato nei Nuovi Scenari, dove la dimensione della cittadinanza si innerva sulle competenze disciplinari che forniscono il quadro di riferimento attraverso il quale porre in essere tale competenza. I nuclei tematici dell'insegnamento dell'Educazione civica sono infatti già impliciti negli epistemi delle discipline (Mosa, 2021).

2. Si ricordano alcuni dei precedenti Framework prodotti dall'Istituto Science Hub sulle competenze: DigCompOrg (2015); EntreComp (2016); DigComp2.1 (2017); DigCompEdu (2017) e infine il LifeComp (2020).

2. La scuola delle competenze come palestra di cittadinanza

Morin (2001) ha evidenziato la necessità di insegnare la condizione umana e, nello specifico, del bisogno di educare alla reciproca comprensione tra individui. Nella sua proposta di promuovere una “riforma del pensiero”, il filosofo dell’educazione ha ben colto e anticipato i tratti salienti della fragilità del modello educativo proposto dalla maggior parte dei Paesi europei. Egli parla di “insegnamento educativo” per tracciare una congiunzione tra due poli altrimenti troppo distanti: l’insegnamento propriamente inteso e il più ampio concetto dell’educazione.

Di fronte alla constatazione che la conoscenza è un costrutto dinamico, in continua definizione e che l’era della conoscenza è caratterizzata da grandi incertezze, più che da dogmi, Morin arriva a isolare tre sfide fondamentali. La prima, di taglio culturale, aspira proprio alla ricucitura dei saperi che sono stati artificiosamente spezzettati in tanti domini di conoscenza che non riescono più a comunicare. Questa specializzazione fa perdere di vista il contesto e le connessioni, è in contraddizione con l’etimologia del sostantivo “complessità” che rimanda all’orditura di una trama. Ancora, riferibile a questa sfida, è l’unione dei due comparti stagni della cultura umanistica e di quella tecnico-scientifica che ancora oggi si collocano in una relazione fatta di pregiudizio e di gerarchia. La sfida sociologica, di pari rilievo rispetto a quella culturale, è orientata a evidenziare le ricadute negative che questa parcellizzazione può avere sui diversi ambiti della società, a partire dalle attività economiche, a quelle tecniche, sociali e politiche.

Infine, la sfida civica, mette in gioco la dimensione dell’etica e della responsabilità. Morin evidenzia infatti come la specializzazione disciplinare renda ciascuno responsabile di un ristretto ambito di conoscenza e applicazione, deresponsabilizzando la più ampia comunità, come in una catena di montaggio. La sfida delle sfide, conclude l’autore, consiste in un impiego virtuoso del pensiero e delle capacità intellettive che devono essere abilitate anche e soprattutto sul piano educativo per riallacciare connessioni e organizzare diversamente la conoscenza. La ricerca didattica deve tornare a trattare di curricolo e di trasversalità nel tentativo di recuperare la complessità dell’unità dei saperi che, sempre secondo Morin, non risultano più comprensibili in assenza della loro interdipendenza.

Nel ripensamento di un progetto culturale della scuola un ruolo di grande rilievo è ricoperto dallo sviluppo delle competenze, nel recupero di una piena agency degli studenti che si realizza tanto sul piano cognitivo che su quello pratico-manuale. Si tratta di un sodalizio non dicotomi-

co che Antinucci (2003) ben riassume con la felice espressione del “pensare con le mani”.

Si va affermando il bisogno di entrare dentro le cose, nel loro funzionamento, come accade, per esempio nei Fablab, dove studenti e esperti esterni esercitano la manualità sotto forma di falegnameria, stampa in 3D e altre attività di costruzione che valorizzano la creatività, l’indagine e la capacità di problem solving. Questo approccio, che viene anche indicato come “*tinkering*” (letteralmente, “armeggiare”), è in linea con quanto descritto da Sennet (2008): “tre capacità fondamentali stanno alla base della perizia tecnica: la capacità di localizzare i problemi, di porsi domande su di essi e la capacità di ‘aprirli’. Che significa dare concretezza alle questioni, riflettere sulle loro qualità, ampliarne il senso. [...] Le capacità dell’artigiano di scavare in profondità si situano al polo opposto di una società moderna che preferisce la superficialità, la formazione veloce e il sapere superficiale. [...] Il fatto di imparare a svolgere bene un lavoro mette gli individui in grado di governarsi e dunque di diventare bravi cittadini. L’uomo pratico è in grado di giudicare se lo Stato è ben costruito, perché comprende le regole della costruzione”.

Il recupero della manualità, del tempo e della lentezza per curare un artefatto si configura, secondo Sennet, come un esercizio di cittadinanza consapevole nella misura in cui l’attitudine al fare e al fare bene è una forma di autogoverno che aiuta l’uomo a porsi in maniera competente nei confronti della comunità.

Per fare questo, è opportuno abilitare alcune condizioni di base. In primo luogo, è necessario aprire la scuola al territorio, costruire ponte sui fossati di una roccaforte fin troppo abituata a essere uno spazio e un tempo “altro” rispetto a quelli della società. La scuola è chiamata a fare sistema, lasciarsi attraversare dentro e fuori attraverso membrane osmotiche che siano in grado di ricucire gli apprendimenti non formale e informale con quelli formali, sfumandone i confini così come accade nella dimensione di rete.

Riprendendo il bel testo delle “Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell’infanzia e del primo ciclo d’istruzione” (2012), oggi atualizzato nelle “Indicazioni nazionali e nuovi scenari” (2018), recuperiamo il ruolo insostituibile dell’istituzione scolastica nella sistematizzazione e restituzione di senso e coerenza alla frammentazione dei saperi altrimenti acquisiti anche al di fuori di essa: “oggi l’apprendimento scolastico è solo una delle tante esperienze di formazione che i bambini e gli adolescenti vivono e per acquisire competenze specifiche spesso non vi è bisogno dei contesti scolastici. Ma proprio per questo la scuola non può abdicare al compito di promuovere la capacità degli studenti di dare senso alla varietà delle loro esperienze” (2012 p. 7).

3. Dalla teoria alla pratica

La ricerca di Indire, istituto che da quasi cento anni opera al fianco della scuola, nasce con l'obiettivo di sostenere e accompagnare i processi di innovazione scolastica. Con il Movimento delle Avanguardie educative, a partire dal 2014, si è dato avvio a un prolifico laboratorio di idee grazie al quale 1360 scuole (dato aggiornato al mese di febbraio 2022) di ogni ordine e grado disseminate sull'intero territorio nazionale, si confrontano sull'innovazione (Mosa, Mughini, 2021).

La “galleria delle idee di innovazione” è stata pensata proprio con l'obiettivo di documentare alcune soluzioni innovative in essere nelle scuole al fine di individuarne le condizioni di replicabilità e sostenibilità per qualsiasi istituto voglia cimentarsi. Al suo interno si trovano soluzioni di natura sistemica che hanno la capacità di incidere sul modello educativo, come per esempio “Oltre le discipline”, che propone un framework pedagogico-organizzativo per favorire il superamento del curriculum a comparti stagni e favorire un approccio olistico finalizzato alla didattica per competenze.

L'idea “Uso flessibile del tempo” interviene sulla progettazione dell'orario scolastico con l'obiettivo di ricondurre questa coordinata a una valenza pedagogico-didattica più che a un aspetto di natura organizzativa (Chiapa, Mosa, Orlandini, 2022). Compattare le discipline per limitare i carichi cognitivi, ridurre l'unità oraria di alcuni minuti per ricomporli in ore curricolari a scelta degli studenti sono solo alcune delle soluzioni documentate dalle scuole che hanno fatto di queste scelte un supporto concreto al sostegno dei processi di innovazione.

Le “aule laboratorio disciplinari” insistono invece sull'organizzazione degli ambienti di apprendimento, un curriculum implicito che deve essere intenzionalmente progettato per superare le logiche uno-a-molti della lezione frontale (Tosi, 2019). E ancora, sono documentati e descritti approcci che aprono la scuola alla comunicazione virtuosa con il territorio, come per esempio l'outdoor education e il service learning.

Nella galleria si trova anche il richiamo a numerose metodologie didattiche che promuovono l'*agency* degli studenti. Il moderno Debate, per esempio, si rifà all'*ars oratoria*, disciplina centrale per coloro che volevano prendere attivamente parte alla vita della Polis. Il Debate è una metodologia molto efficace per promuovere forme di pensiero critico, per allenare ad argomentare e confutare in maniera razionale e non dogmatica, a mantenere il focus sull'argomento senza squalificare o sminuire l'interlocutore, a vagliare e richiamare con efficacia e pertinenza le fonti su cui si svilup-

pa il ragionamento (Cinganotto, Mosa, Panzavolta, 2021). Soprattutto, però, il Debate allena gli studenti a non focalizzarsi su un unico punto di vista, ma a sfidarlo assumendo prospettive diverse dalla propria e abituandosi all'*habitus* mentale della confutazione. Il protocollo che guida l'alternanza dei turni di parola delle squadre pro e contro e ne disciplina le tempistiche, abitua all'ascolto attivo e al rispetto delle regole.

Conclusioni

Per affiancare la scuola nella sfida di promuovere pratiche di democrazia e cittadinanza, è necessario porre le fondamenta per un progetto culturale che includa anche l'adozione di pratiche organizzative e didattiche finalizzate a promuovere il passaggio dalla *teaching-centered* alla *learning-centered education* (Berlinguer, 2014).

La complessità delle sfide della contemporaneità collide con il modello organizzativo e con la struttura per classi e discipline che è risultata idonea per gli obiettivi della società industriale dominata da logiche di massa e di uniformità. Per affrontare la difficoltà che ancora oggi le scuole incontrano nello sviluppare competenze, è necessario intervenire a “perturbare” un sistema rigidamente avviluppato sulle discipline, sull'orario, su ambienti di apprendimento e pratiche di insegnamento che appaiono maggiormente finalizzate a mantenere il baricentro sui contenuti e sulla loro trasmissione piuttosto che sulla centralità della persona.

In Italia esistono molte scuole che stanno cercando di superare queste criticità in un continuo e reciproco scambio di idee, soluzioni, energie; sono le scuole di Avanguardie educative che stanno scrivendo, ciascuna, la propria *ordinaria* storia di innovazione.

Bibliografia

- Antinucci F. (2003), *La scuola si è rotta*, Laterza, Bari.
- Benasayag M. (2019), *Funzionare o esistere?* Vita e Pensiero, Milano.
- Berlinguer L. (2014), *Ri-creazione. Una scuola di qualità per tutti e per ciascuno*, Liguori, Napoli.
- Bronfenbrenner U. (1979), *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*, Harvard University Press, Cambridge (MA).
- Chipa S., Mosa E., Orlandini L. (a cura di) (2022), *Progettare il tempo a scuola. La flessibilità oraria come risorsa pedagogica*, Carocci, Roma.
- Cinganotto L., Mosa E., Panzavolta S. (2021), *Il Debate. Una metodologia per potenziare le competenze chiave*, Carocci, Roma.

- Common Worlds Research Collective (2020), *Learning to Become with the World: Education for Future Survival*, Paper commissioned for the Unesco Futures of Education Report, <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374032>.
- Consiglio dell'Unione Europea, *Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente*, [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=EN).
- Mezirow, J. (2016), *La teoria dell'apprendimento trasformativo. Imparare a pensare come un adulto*, Raffaello Cortina, Milano.
- MIUR, *Indicazioni Nazionali per la scuola dell'Infanzia e del Primo Ciclo d'Istruzione* (2012), *Annali dell'Istruzione*, anno LXXXVIII, www.indicazioniinazionali.it/wpcontent/uploads/2018/08/Indicazioni_Annali_Definitivo.pdf.
- MIUR, *Indicazioni Nazionali e Nuovi Scenari* (2018), www.miur.gov.it/documents/20182/0/Indicazioni+nazionali+e+nuovi+scenari/3234ab16-1f1d-4f34-99a3-319d892a40f2.
- Morin E. (2001), *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Raffaello Cortina, Milano.
- Mosa E. (2021), "La scuola come una palestra di cittadinanza. Riflessioni e buone pratiche da Avanguardie educative in Scuola democratica", *Learning for Democracy*, 2/2021 (special issue), il Mulino, Bologna.
- Mosa E., Mughini E. (2021), "Da Puntoedu a Avanguardie educative: accompagnare la scuola nei processi di innovazione", in Pettenati (a cura di), *Paese formazione. Sguardo d'insieme e viste particolari da esperienze nazionali di formazione degli insegnanti*, Carocci, Roma.
- OECD (2020), *Back to the Future of Education: Four OECD Scenarios for Schooling, Educational Research and Innovation*, OECD Publishing, Paris.
- OECD (2018), *Preparing our youth for an inclusive and sustainable world. The OECD PISA global competence framework*, www.oecd.org/pisa/Handbook-PISA-2018-Global-Competence.pdf.
- ONU (2015), *Agenda 2030*, <https://unric.org/it/wp-content/uploads/sites/3/2019/11/Agenda-2030-Onu-italia.pdf>.
- Parlamento e Consiglio Europeo, *Raccomandazione relative alle Competenze Chiave per l'apprendimento permanente*, Gazzetta ufficiale dell'Unione Europea, 2006, <http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:it:PDF>.
- Sala A., Punie Y., Garkov V., Cabrera Giraldez M. (2020), *Science Hub, LifeComp: The European Framework for Personal, Social and Learning to Learn Key Competence*, Publications Office of the European Union, Luxembourg.
- Sennet R. (2008), *L'uomo artigiano*, Feltrinelli, Milano.
- Tosi L. (a cura di) (2019), *Fare didattica in spazi flessibili. Progettare, allestire e utilizzare ambienti di apprendimento*, Giunti, Firenze.
- UNESCO (2018), *Educazione alla cittadinanza globale. Temi e obiettivi di apprendimento*, www.sustainabledevelopmentsschool.it/wp-content/uploads/2018/12/TEMI-E-OBIETTIVI-DI-APPRENDIMENTO-ECG-1.pdf.

3. Partecipazione e benessere a scuola: i Consigli Fuoriclasse promossi da Save the Children

di Francesca Giolivo, Daniela Melucci

Introduzione

La parola “partecipazione” è usata per esprimere la situazione in cui i bambini e gli adolescenti pensano in autonomia, esprimono le loro idee e punti di vista in modo efficace e assertivo, e interagiscono con gli altri con modalità positive. Significa coinvolgere bambini e adolescenti nelle decisioni che riguardano la loro vita, la vita delle loro famiglie, della comunità e della società più ampia in cui vivono.

La partecipazione è importante perché è uno dei diritti sanciti dalla Convenzione Internazionale sui Diritti dell’Infanzia e dell’Adolescenza (CRC) la cui adozione, da parte delle Nazioni Unite nel 1989, è stata fondamentale per il riconoscimento e la realizzazione dei diritti di bambini e adolescenti e che è alla base del lavoro dell’organizzazione internazionale non governativa Save the Children.

La Convenzione promuove una concezione dell’infanzia e dell’adolescenza basata sulla onnicomprensività dei diritti: diritti civili, economici, culturali e, non ultimo, diritti politici. In particolar modo, la Convenzione stabilisce che i più giovani debbano essere riconosciuti come membri a tutti gli effetti della società e, in quanto cittadini a pieno titolo, debbano essere considerati titolari di diritti e di responsabilità allo stesso modo in cui gli adulti sono riconosciuti portatori di diritti e di doveri nella società in cui vivono.

Fra i vari diritti riconosciuti dalla Convenzione riveste una grande importanza il diritto alla partecipazione, di cui all’articolo 12, attraverso il quale bambini e adolescenti possono esprimere le loro opinioni e influenzare le decisioni su tutte le questioni che li riguardano, in modo consono all’età, al grado di maturità e alle capacità evolutive di ognuno. La partecipazione non è dunque un privilegio da concedere da parte degli adulti o un merito da conquistare da parte dei bambini, bensì è una pratica che va-

lorizza, potenzia e responsabilizza bambini e adolescenti in quanto cittadini di diritto.

L'articolo 12 della Convenzione sui Diritti dell'Infanzia e dell'Adolescenza si basa su due elementi caratterizzanti: il primo elemento consiste nel promuovere il "diritto a esprimere liberamente l'opinione dei bambini e degli adolescenti su ogni questione/decisione che li interessa", definisce il diritto dal punto di vista del bambino e mira a mettere in relazione l'opinione del bambino con i processi decisionali che gli adulti attivano nel suo interesse.

Il secondo elemento "le opinioni del fanciullo essendo debitamente prese in considerazione tenendo conto della sua età e del suo grado di maturità", definisce, invece, la responsabilità degli adulti a prendere in seria considerazione le opinioni espresse dai bambini e dagli adolescenti e mira a mettere gli adulti nelle condizioni di saper ascoltare e saper gestire i punti di vista espressi.

1. Come favorire la partecipazione di bambini e adolescenti

L'obiettivo prioritario della partecipazione di bambini e ragazzi è di:

- **favorire la loro crescita come individui e come membri della società civile** garantendo l'opportunità di influenzare le azioni e le decisioni che riguardano la loro vita e favorendo la loro espressione sulle questioni che li riguardano;
- **far in modo che la partecipazione entri a far parte della cultura delle comunità locali** promuovendo organizzazioni stabili e durature di dialogo e ascolto in cui i bambini e i ragazzi possano sentirsi protagonisti attraverso il loro coinvolgimento nei processi decisionali;
- far sì che i bambini e i ragazzi si attivino non solo attraverso la rivendicazione dei loro diritti, ma attraverso **la realizzazione di azioni concrete** da loro stessi ideate per rispondere ai loro bisogni e a quelli dei loro coetanei. Fondamentale in questo senso è il ruolo degli adulti (genitori, insegnanti, operatori e altri adulti di riferimento), che hanno il compito di creare le condizioni che incoraggino una partecipazione significativa dei bambini e degli adolescenti come espresso anche nell'articolo 5 della CRC (con esplicito riferimento al ruolo dei genitori nel fornire direzione e guida e nel rispettare allo stesso tempo l'evolversi della capacità del bambino, ragazzo di prendere decisioni e formarsi i suoi punti di vista). Gli adulti hanno quindi il compito di incoraggiare il loro coinvolgimento, condividendo le informazioni, fornendo un modello di comportamento partecipatorio, sviluppando le abilità ne-

cessarie per la partecipazione e creando un ambiente sicuro per metterla in pratica. Gli adulti inoltre devono essere garanti di una partecipazione **inclusiva** favorendo la partecipazione di tutti i bambini e ragazzi a prescindere da sesso, orientamento religioso, età, status e con particolare attenzione a quelli che provengono dai contesti più marginalizzati. La promozione di una “cultura della partecipazione” oggi più che mai risulta possibile se si rispettano alcune condizioni, in particolare:

- la partecipazione deve essere **una prassi ordinaria**. Non ci si può limitare ad azioni sperimentali, ma è necessario promuovere “luoghi stabili” di esplorazione, azione, consultazione e co-decisione;
- la partecipazione deve essere **promossa su larga scala**. Non una serie di iniziative confinate all’interno di specifici contesti territoriali, ma un movimento di persone e azioni che contaminano e si contaminano a livello locale, nazionale e internazionale;
- la partecipazione è **un processo complesso che ha proprie regole**. A volte la partecipazione viene mortificata dall’incapacità o dalla scarsa volontà, soprattutto degli adulti, di promuoverla con qualità, osservando, per esempio, gli standard posti dalle maggiori organizzazioni internazionali;
- la partecipazione è **rafforzata dallo scambio tra pari**, la promozione della cultura della partecipazione giovanile ha un impatto maggiore se veicolata dai giovani stessi;
- la partecipazione dei giovani **serve a migliorare le decisioni degli adulti e a rafforzare il dialogo e la relazione tra adulti e bambini/ragazzi**. Il valore aggiunto della partecipazione non deve essere ricercato esclusivamente nella opportunità di rafforzamento e crescita che viene offerta ai bambini e ai giovani che vengono coinvolti, quanto, soprattutto, nella capacità del processo partecipativo di evidenziare il punto di vista dei giovani e di perseguire un effettivo (e misurabile) cambiamento.

2. I Consigli Fuoriclasse come motore di benessere scolastico

Partecipare alla vita della comunità scolastica e sentirsi parte attiva di essa, rappresentano le premesse necessarie affinché le prassi scolastiche si orientino verso un clima di reciprocità, collaborazione e mutuo supporto e possano favorire l’instaurarsi di relazioni educative promotrici di crescita, apprendimento e benessere per ciascuno dei suoi attori. Il senso di comunità si è dimostrato un predittore significativo del livello di benessere degli atto-

ri scolastici e un fattore protettivo rispetto a una pluralità di esiti sfavorevoli, tra cui il rischio di dispersione scolastica. La scuola è uno degli ambienti di vita più importanti per gli individui in età dello sviluppo, dal momento che costituisce il luogo nel quale bambini e ragazzi vivono molte esperienze a livello relazionale, emotivo e cognitivo. È sulla base di queste esperienze che gli studenti si costruiscono idee su di sé e sulle relazioni che possono avere al di fuori dell'ambiente familiare, sia con i coetanei (compagni di classe) che con gli adulti di riferimento (insegnanti, educatori, personale ATA). La letteratura scientifica ha ampiamente dimostrato come il benessere scolastico sia un costrutto multidimensionale che si articola in una componente cognitiva e una affettiva, in particolare è correlato con l'autoefficacia percepita, le emozioni e le relazioni interpersonali, aspetti su cui va a incidere il processo del Consiglio Fuoriclasse. Il Consiglio Fuoriclasse si concretizza in un percorso di consultazione gestito da rappresentanze di docenti e studenti, volto a individuare soluzioni condivise e a concretizzare un'azione di cambiamento stabile nella scuola. Studenti e docenti lavorano su quattro assi:

- **didattica:** gli studenti possono esprimere le loro opinioni, fare domande, dare suggerimenti rispetto ai processi di insegnamento/apprendimento promossi nelle classi. Per esempio, grazie ai Consigli Fuoriclasse, sono stati promossi laboratori didattici a classi aperte approfondimenti tematici a cura di esperti esterni, docenti o genitori, azioni di didattica partecipativa e ludica per l'inclusione dei bambini con disabilità all'interno del gruppo classe;
- **relazioni:** tra pari e con gli adulti, per poter incidere sulla dimensione organizzativa, relazionale e decisionale che influenza profondamente non solo gli apprendimenti ma anche la vita di bambini e ragazzi nel percorso scolastico. Per esempio, grazie ai Consigli Fuoriclasse, sono stati co-definiti i regolamenti scolastici, portate avanti iniziative di contrasto al bullismo, realizzati laboratori di educazione sentimentale in classe;
- **spazi scolastici:** questa dimensione riguarda le strutture interne/esterne, gli strumenti e i supporti tecnologici della scuola. Per esempio, grazie ai Consigli Fuoriclasse, sono state riqualificate aule laboratoriali, biblioteche, giardini, spesso con il contributo dei genitori e del personale scolastico;
- **territorio:** per provare a essere cittadini attivi anche al di fuori del proprio plesso, sostenendo la collaborazione scuola/territorio e il legame con tutta la comunità educante. Per esempio, grazie ai Consigli Fuoriclasse, gli studenti si sono presi cura di parchi, spiagge e riqualificato spazi pubblici, hanno interloquuto con le istituzioni locali per migliorare l'accessibilità degli spazi antistanti le scuole, realizzato azioni di sensibilizzazione della cittadinanza sui temi dei diritti dell'infanzia.

L'esperienza maturata da Save the Children negli interventi educativi e in particolare in quelli di contrasto alla dispersione scolastica, ha dimostrato che la partecipazione aumenta negli studenti la consapevolezza di essere cittadini attivi e quindi di riconoscersi come titolari di diritti. Il coinvolgimento in età precoce aumenta la fiducia in loro stessi e la capacità di determinare un cambiamento positivo nella propria vita e/o in quella degli altri. Le modalità partecipative sviluppano preziose competenze perché stimolano il lavoro di gruppo, la raccolta delle informazioni, la formulazione delle opinioni, la negoziazione e le abilità comunicative. La classe costituisce il gruppo più numeroso con cui gli studenti hanno quotidianamente a che fare, all'interno del quale si formano le prime amicizie intime che hanno un ruolo molto importante durante l'età evolutiva, esse favoriscono lo sviluppo socio-emozionale, soddisfano i bisogni di affetto, fiducia interpersonale e creano occasioni per esercitare abilità sociali relative alla cooperazione e alla negoziazione, alla gestione dei conflitti e al rispetto delle regole sociali. L'autoefficacia percepita (Bandura, 2000) riguarda l'autovalutazione delle proprie capacità su diversi fronti (emotivo, cognitivo, relazionale): il bambino che vive un'esperienza concreta ed efficace svilupperà delle convinzioni positive sulle proprie competenze e aumenterà la sua motivazione a ripetere i comportamenti che lo hanno portato a questa percezione. Questo circolo virtuoso garantisce anche vissuti personali di benessere legati al sentirsi capace (autoefficacia) e all'aumento dell'autostima. Quando gli studenti si sentono i veri protagonisti della scuola, sviluppano un senso di responsabilità, solidarietà e appartenenza che aumenta la loro affezione riducendo fenomeni di dispersione, problemi disciplinari e di esclusione sociale. Da un altro punto di vista, l'esperienza di Save the Children dimostra che **la partecipazione di bambini e adolescenti nell'ideazione, progettazione, implementazione e valutazione delle attività che li riguardano ne migliora la qualità e l'impatto**. Nel contesto scolastico quando gli studenti esprimono le proprie idee, operano scelte, danno suggerimenti, fanno domande, forniscono un contributo di grande rilievo. Infatti, la partecipazione degli studenti rende il lavoro più efficace in quanto assicura che i programmi e i servizi siano più appropriati, rilevanti e sostenibili; fornisce nuove prospettive e porta a decisioni migliori basate sull'esperienza e la conoscenza dei ragazzi stessi. Inoltre, poiché la partecipazione incoraggia gli studenti a svolgere un ruolo attivo nella società, aumenta la loro visibilità e quella delle problematiche a loro collegate con il conseguente cambiamento degli atteggiamenti degli adulti nei loro confronti. La partecipazione non può non riconoscere l'importante ruolo degli adulti i quali devono incoraggiare il coinvolgimento dei bambini e dei ragazzi tenendo un modello di comportamento partecipatorio e responsabile. Nel conte-

sto scolastico gli adulti responsabili (dirigenti scolastici, insegnanti, genitori, educatori) devono essere formati e coinvolti nei/sui processi che riguardano gli studenti. Questi ultimi danno molta importanza al rapporto affettivo che hanno con insegnanti ed educatori e a come questi si pongono nei loro confronti. L'atteggiamento di ascolto attivo, la disponibilità al dialogo, il non giudizio definiscono l'accessibilità degli adulti di riferimento nel contesto scolastico e si riflettono sulla percezione di sé e degli altri. Promuovere l'ascolto attivo, il dialogo, il non giudizio sostiene a un livello meta cognitivo il desiderio in quanto sentimento di ricerca appassionata del conseguimento di ciò che è sentito confacente alle proprie esigenze. In quest'ottica il desiderio rappresenta un motore di ricerca per aprire nuove strade, desiderare implica anche un tendere verso qualcosa, uscire dall'impotenza. La partecipazione al Consiglio Fuoriclasse restituisce responsabilità intesa come capacità di rispondere a quel desiderio, alla sua chiamata, seguire la sua direzione in un percorso verso la felicità e il benessere.

Bibliografia e sitografia

- Casati R. (2012), "La balla dei nativi digitali", *Il Sole 24 Ore*, 30 dicembre.
- Consiglio d'Europa (2003), *Carta europea riveduta della partecipazione dei giovani alla vita locale e regionale*.
- Cornoldi C., Meneghetti C., Moé C., Zamperlin C. (2018), *Processi cognitivi, motivazione e apprendimento*, il Mulino, Bologna.
- Dal Zovo S. (2020), *Mindfulness e benessere a scuola*, Edizione i Materiali Erickson, Trento.
- Demo H. (2015), *Didattica aperta e inclusione*, Edizione le guide Erickson, Trento.
- Demo H. (a cura di) (2015), *Didattica delle differenze*, Edizione le guide Erickson, Trento.
- Goleman D. (2011), *Intelligenza emotiva. Che cos'è e perché può renderci felici*, Edizioni Biblioteca Universitaria Rizzoli, Milano.
- Guasti L. (2012), *Didattica per competenze. Orientamenti e indicazioni pratiche*, Erickson, Trento.
- Ianes D. (a cura di) (2015), *Difficoltà di Apprendere e Didattica Inclusiva*, vol. 3 n. 2, Edizioni Centro Studi Erickson, Trento.
- Kirby P., Bryson S. (2002), *Measuring the magic? Evaluating and researching young people's participation in public decision making*, Carnegie Young People Initiative, London.
- Save the Children, *Fuoriclasse in Movimento*.
- Save the Children Italia (2010), *Tu partecipi, io partecipo*.
- Save the Children Italia (2012), *Convenzione Onu sui Diritti dell'Infanzia e dell'Adolescenza*.
- Save the Children Italia (2019), *Partecipare si può!*
- Save the Children Italia (2020), *La qualità della partecipazione: linee guida per il monitoraggio*.

4. “Luce e verde a profusione e ampi spazi di socializzazione”

di Paola Meardi

1. Progettare coi bambini gli spazi della scuola

I ragazzi di un Istituto Comprensivo di Milano, invitati a confrontarsi e dare suggerimenti per la riqualificazione dell’edificio scolastico, hanno riassunto le loro priorità a ritmo di *rap*, mentre i compagni più piccoli si esprimevano con disegno e colore. Nel loro slogan, riportato nel titolo, l’accento sulla *luce*, sul rapporto diretto col *verde*, sul bisogno di *socializzare* fuori dall’aula, ci parla di una scuola dove gli spazi influiscono direttamente sulla qualità della didattica.

Le esperienze di innovazione delle comunità scolastiche hanno portato a definirli “luoghi di apprendimento”. Le Indicazioni Nazionali dal 2012³ hanno reso esplicito il rapporto stretto tra pedagogisti e architetti nel costruire sinergia tra spazi e programmazione didattica, ma perché le soluzioni siano davvero efficaci, e non restino inutilizzate, è necessario che nascano dalla partecipazione di tutti gli attori della scuola: a cominciare dai bambini e dalle bambine, gli esperti del mondo della scuola.

1.1. Il processo

La progettazione partecipata è un processo che, attraverso una metodologia fatta di azioni e strumenti, coinvolge e mette in interazione differenti capacità, competenze ed esperienze al fine di raggiungere la migliore soluzione possibile, in termini di piani, progetti e strategie.

3. Decreto n. 254 del 16/11/2021 “Regolamento recante indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell’infanzia e del primo ciclo d’istruzione, a norma dell’articolo 1, comma 4, del decreto del Presidente della Repubblica 20 marzo 2009, n. 89”. Testo pubblicato sulla Gazzetta Ufficiale del 5 febbraio 2013, Serie Generale, n. 30.

Nella storia di ABCittà, i bambini e le bambine sono sempre stati parte attiva della comunità, cittadini di oggi, non di domani, essi sono portatori di un sapere che deve essere integrato nei processi partecipati, quando non ne è l'artefice. Ci sono linee di finanziamento e indicazioni programmatiche che lo rendono possibile, e pratiche che lo confermano; a tal proposito, nei paragrafi successivi, cito tre esperienze dal mondo della scuola.

Giardini scolastici

Il progetto ha interessato nove scuole dell'infanzia e primarie di altrettanti Municipi del Comune di Milano⁴, per riqualificare i giardini scolastici e renderli fruibili alla comunità scolastica ed extrascolastica. In due anni di laboratori ed eventi, i bambini e le bambine sono stati accompagnati nell'esplorazione dei giardini e del loro modo di frequentarli, nell'emersione dei desideri e scelta delle priorità, nel confronto coi tecnici per l'analisi di fattibilità, fino alla progettazione degli elementi, la loro simulazione o autocostruzione, l'osservazione dei cantieri. Grazie alla gestione diretta degli incarichi, è stato possibile terminare le opere in tempi brevi, coinvolgendo ancora i bambini e le famiglie nella fase di manutenzione e cura, espressione di un nuovo senso di appartenenza al bene pubblico.

Nuove scuole si progettano

In questo percorso di consultazione della comunità scolastica di due Istituti Comprensivi di Milano⁵, le scuole non sono solo l'oggetto della progettazione, ma il soggetto – plurale: dai bambini agli adulti, dal personale scolastico alla comunità – coinvolto prima di avviare il processo di riqualificazione dei nuovi edifici scolastici. L'approccio proposto ha permesso di trasferire il processo di ascolto, che usa linguaggi propri di ogni fascia d'età (la narrazione simbolica, il disegno, il plastico 3D) in indicatori progettuali e linee guida capaci di orientare il bando di progettazione edilizia, e pertanto allegati dall'amministrazione alla documentazione ufficiale di gara.

Didattiche inclusive

Un progetto triennale di formazione rivolto alle educatrici e dirigenti di alcuni servizi alla prima infanzia del Comune di Milano⁶ ha previ-

4. "Appunti per la città–Giardini scolastici", Il Piano per l'Infanzia e l'Adolescenza, fondi L.285/97, partenariato ABCittà, Legambiente, Amici Parco Trotter, 2012-14.

5. "Nuove scuole si progettano", consultazione della comunità scolastica per i bandi di progettazione degli edifici scolastici Scialoja e Pizzigoni a Milano. ABCittà su incarico del Comune di Milano, 2019.

6. "Didattiche inclusive", IV Piano per l'Infanzia e l'Adolescenza, legge n. 285/97, partenariato Università Cattolica e ABCittà, 2018-2019.

sto la trasformazione di porzioni di giardino e la sperimentazione di nuove modalità d'uso. L'esperienza ha permesso di redigere un vademecum della progettazione partecipata scuola/famiglia e rafforzare la corresponsabilità educativa anche negli aspetti che riguardano la consapevolezza dell'ambiente come "terzo educatore" di cui parlava Loris Malaguzzi (Reggio Emilia Approach).

2. I punti di vista sulla scuola

La partecipazione è complessa perché richiede una grande capacità di ascolto reciproco, e soprattutto un'attitudine ad accogliere e provare a fare proprio, seppure provvisoriamente, il punto di vista di chi svolge un lavoro o ha un ruolo diverso dal nostro.

Le esperienze descritte sono state efficaci perché non si sono sovrapposte alla vita ordinaria della scuola, ma l'hanno permeata con un compito di realtà che ha messo insieme il punto di vista di tutti: dei bambini, capaci di prendere la parola su ciò che li riguarda perché sanno riconoscere i propri bisogni e i propri desideri in modo libero, degli insegnanti, che interpretano le attività alla luce delle competenze che i bambini hanno o possono acquisire, dei genitori, non più spettatori di un risultato costruito altrove ma consapevoli del ruolo che ricoprono a fianco degli insegnanti, degli amministratori locali, che hanno l'opportunità di ascoltare i giovani cittadini, dei tecnici, che di fronte a vincoli strutturali possono trovare altre soluzioni alle esigenze espresse, superando le forme prestabilite...

Mettere a confronto tante voci richiede una figura terza, quella del facilitatore, che accompagni il processo: lento, apparentemente troppo lungo, ma che garantisce un cambiamento nel quale tutti si riconosceranno e che si rivelerà efficace nel tempo.

2.1. La scuola oggi

Alla luce dei vincoli che l'emergenza Covid-19 ha imposto alla scuola, oggi è ancora più necessario ripartire dai suoi protagonisti: i bambini, gli insegnanti, gli spazi, le istituzioni.

Consultare i bambini per conoscere il loro punto di vista, e ascoltarlo, porta a soluzioni migliori perché scelte insieme e non imposte. Il metodo è quello che permette al mondo dei bambini di dialogare col linguaggio dell'architettura, non solo nel momento in cui si progettano nuovi edifici, ma anche nella quotidiana trasformazione degli spazi esistenti; anche den-

tro ai vincoli imposti dal distanziamento essi saprebbero trovare risposte più efficaci.

Ma perché ci sia un cambiamento è necessario che parallelamente gli insegnanti si riappropriino della scuola. Ascoltarli, riconoscere le loro preoccupazioni, oggi così pressanti, può portarli ad aprirsi a un'offerta rigeneratrice, garante delle idee dei bambini.

Abbiamo visto troppe aule frontali, laboratori attrezzati chiusi, orti abbandonati, ampi atri relegati al transito. Quando gli insegnanti non riconoscono il ruolo attivo dell'ambiente nell'apprendimento, sono le istituzioni che devono dare un impulso e metterli nelle condizioni di osare: trasformare lo spazio della scuola o creare le condizioni per uscire dai suoi confini in sicurezza, per offrire a tutti, non solo a quelli più eversivi, la possibilità di sperimentare con i propri alunni un nuovo modo di apprendere, e portarli a scegliere, non subire, il modello di scuola nel quale lavorare.

Conclusioni

La partecipazione nella scuola di oggi, allora, è quel processo delicato che permette l'alternanza consapevole tra ascolto e proposta: dare voce ai suoi diversi attori e lasciare che siano alternativamente uno o l'altro a trainare ma sempre tutti presenti come le ruote dentate nel pignone della bicicletta che permettono di avanzare tenendo un passo coerente con il tratto di strada e con la propria energia.

Bibliografia

- Belingardi C., Morachimo L., Prisco A. (a cura di) (2018), *Manuale di progettazione partecipata con i bambini e le bambine*, Zeroseiup.
- Bordin M., Di Fazio R., Gamelli I., Gagliaridi M., Guarino G., Limonta P., Meardi P., Pareti S., Ridolfi C., Strata M. (2021), "Architetture per l'apprendimento", in Bordin M., Coiro A., Fontana G., Iannaccone N., Langer S., Maldifassi G., Meiani A., Sala R. (a cura di), *Scuola Sconfinata. Proposta per una rivoluzione educativa*, Feltrinelli, Milano.
- Lorenzo R. (1889), *La città sostenibile. Partecipazione, luogo, comunità*, Eleuthera, Milano.
- Meardi P., illustrazioni Vireca M. (2014), *Le chiavi del giardino*, "Narrazione per la promozione del progetto Giardini Scolastici, Comune di Milano fondi L. 285/97", Milano (stampato in proprio a cura di ABCittà).
- Tosi L. (a cura di) (2019), *Fare didattica in spazi flessibili. Progettare, organizzare e utilizzare gli ambienti di apprendimento a scuola*, Giunti Scuola, Firenze.

5. Partecipando si impara.

Esperienze di partecipazione dei bambini e dei ragazzi nella città di Milano

di *Maurizio Murino*

Introduzione

Nell'ambito del primo Convegno nazionale *Scuola come bene di tutti. Scuola per il bene di tutti. Quale scuola vogliamo?* organizzato dal "Laboratorio Scuola e Cittadinanza Democratica" (Università degli Studi Milano-Bicocca), il Forum Benessere, partecipazione e agency di bambini e ragazzi dentro e fuori la scuola ci si è chiesti come mettere al centro il benessere e il ruolo attivo e partecipe di bambini, adolescenti e giovani, quali attori sociali a tutti gli effetti.

Il mio contributo prova a fornire una risposta mettendo l'accento sul tema della partecipazione dei bambini e delle bambine, dei ragazzi e delle ragazze attraverso alcune esperienze realizzate a Milano coinvolgendo le scuole primarie e secondarie di primo grado.

Il rapporto tra scuola e territorio è centrale nelle riflessioni suscitate dal convegno così come lo è in queste iniziative.

Pur essendo il benessere e la partecipazione dei bambini concetti che si prestano a una lettura non univoca e complessa, attraverso lo strumento della facilitazione della partecipazione quale modalità di intervento volta a creare le condizioni favorevoli affinché i bambini e i ragazzi possano esprimere in autonomia scelte e decisioni, è possibile dar conto di un percorso che testimonia la tendenza a promuovere l'agency dei bambini riconoscendo la loro esperienza come fonte di conoscenza e le loro proposte come produzione di conoscenza (Baraldi, 2016). La facilitazione è la modalità con cui si è lavorato nell'ambito dei "Consigli di Municipio dei Ragazzi e delle Ragazze" di Milano e nell'iniziativa "A Piccoli Patti".

In questo orizzonte il benessere dei bambini è inteso non come accentuazione della loro protezione e cura, come nella visione protezionista, ma

nell'ottica di una loro maggiore autonomia, avendo come riferimento un modello di tipo "liberazionista" (Alagnero, 2016).

1. La partecipazione di bambine/i e ragazzi/e

Trent'anni fa, il 27 maggio del 1991, l'Italia ratificava la Convenzione ONU sui diritti dei bambini approvata a New York il 20 novembre 1989. Uno dei suoi principi fondamentali, quello della partecipazione, è rappresentato dall'articolo 12, il quale afferma che i bambini devono essere ascoltati quando si prendono decisioni che li riguardano e le loro considerazioni, il loro punto di vista, devono essere tenuti in debita considerazione.

Nonostante i grandi cambiamenti avvenuti negli ultimi trent'anni, con il passaggio da una visione dell'infanzia come categoria da tutelare e proteggere a una in cui i bambini sono considerati come attori capaci di incidere sulle decisioni e di contribuire a modificare il contesto sociale in cui vivono, l'attuale società considera ancora i bambini secondo una logica prevalentemente protettiva (Biggeri, Arciprete, 2016).

Per l'Italia, inoltre, diverse pubblicazioni istituzionali e rapporti degli organi di monitoraggio internazionali, sottolineano la mancanza di adeguate politiche sociali e pratiche orientate alla partecipazione dei bambini. L'unico riferimento legislativo in cui si propone esplicitamente la loro partecipazione attiva è la legge n. 285 del 1997 (Belotti, 2016).

Quanto sia ancora lunga la strada da percorrere affinché il principio enunciato dall'articolo 12 diventi una pratica quotidiana mi sembra alquanto evidente: basti pensare ai rapporti tra bambini e adulti all'interno della famiglia, nella scuola, negli ospedali, nei luoghi dello sport, in quelli della cultura, nella città.

Quando i genitori decidono di cambiare casa o di spostarsi in una diversa città, chiedono ai bambini loro figli cosa ne pensano e tengono in considerazione il loro punto di vista? Quando il Sindaco di una città decide, con la sua Amministrazione, di costruire una piazza e come costruirla o di intervenire sulla mobilità urbana, si preoccupa di promuovere l'ascolto delle bambine e dei bambini per conoscere la loro opinione e prenderla in considerazione come fa con gli adulti? Nella scuola le bambine e i bambini, i ragazzi e le ragazze vengono coinvolti nella definizione dei contenuti educativi, nelle attività di progettazione e riqualificazione degli edifici scolastici e degli spazi, nella organizzazione e definizione dei tempi delle attività didattiche?

La risposta a queste domande è generalmente negativa.

Ci sono a mio avviso delle eccezioni, che confermano però la normalità e la pervasività di una cultura in cui ai bambini e ai ragazzi non è ri-

conosciuto il diritto promosso dall'articolo 12 che, nonostante le contraddizioni, i problemi interpretativi e applicativi che comporta, come molti hanno messo in evidenza, rappresenta un punto di svolta nella concezione dell'infanzia attraverso la Convenzione ONU.

2. I Consigli di Municipio dei Ragazzi e delle Ragazze

Come fare per mettere al centro il benessere e il ruolo attivo e partecipe di bambini, adolescenti e giovani, quali attori sociali a tutti gli effetti dentro e fuori la scuola?

Le esperienze e gli esempi non mancano, anche se non sono molto diffusi: i Consigli Municipali dei Ragazzi e delle Ragazze (CdMRR), la partecipazione a scuola attraverso i parlamentini scolastici, la co-progettazione con i bambini di spazi dedicati all'infanzia e all'adolescenza o di luoghi pubblici nelle vicinanze delle scuole (parchi, giardini, piazze). Tutte queste esperienze hanno alcuni punti in comune, il principale dei quali è rappresentato dal fatto che gli adulti sono in una posizione di "facilitazione" verso bambine e ragazzi (Laffi, Langer, Murino, Peticchini, 2021). La distribuzione della partecipazione tra bambini e adulti è equa: i bambini possono esprimere le loro prospettive, emozioni, esperienze (Baraldi, 2016), possono elaborare proposte e condividerle in una situazione di ascolto reciproco e di reciproca accettazione delle opinioni e considerazioni. I bambini e i ragazzi hanno la possibilità di esprimersi in una situazione pubblica con i mezzi che loro ritengono più appropriati oltre la comunicazione verbale.

A Milano i CdMRR sono stati istituiti da un decennio circa grazie alla legge n. 285/1997 nei nove Municipi della città. Dal 2015 sono state coinvolte quasi 100 scuole, oltre 10.000 bambini e ragazzi e 800 consiglieri. Hanno partecipato più di 60 docenti, 40 funzionari dei Municipi e 50 consiglieri.

All'interno del CdMRR non ci sono ruoli specifici, i bambini sono tutti consiglieri, ciascuno può esprimere il proprio punto di vista, le proprie esperienze, liberamente. Gli incontri si tengono generalmente nella sede dei Consigli municipali o in quella comunale a Palazzo Marino, ma è possibile la scelta di altri luoghi pubblici. Agli incontri è presente un facilitatore esperto, formato attraverso un percorso di studio e sperimentazione in un confronto con chi quelle esperienze le ha maturate con successo anche in altri contesti nazionali (Tonucci, Renzi, Prisco, 2019). I bambini hanno inoltre la possibilità di condividere e presentare le loro proposte, le loro istanze in incontri pubblici del CdMRR ai quali possono partecipare i Presidenti di Municipio o loro delegati (assessori, Presidenti di Commissione),

il Sindaco e gli Assessori comunali. Possono poi essere chiamati a partecipare altri soggetti indicati dagli stessi bambini o dai facilitatori sulla base degli argomenti che vengono discussi.

I bambini e i ragazzi dei CdMRR hanno inoltre la possibilità di esprimere e condividere le loro prospettive ed esperienze nell'ambito di un Forum che si tiene annualmente in un luogo pubblico a cui partecipano tutti i Consigli municipali della città.

Essi hanno, infine, la possibilità di partecipare, come è capitato dal 2015, a Forum, Convegni, Commissioni Comunali e Municipali organizzate dalle Università, dal Comune, dai Municipi e da altri Enti Pubblici.

Parallelamente, a sostegno dell'attività dei CdMRR, si sviluppa un percorso di formazione – iniziato nel 2016 con un corso progettato e attuato da Spaziopensiero in collaborazione con il CNR e riconosciuto dal MIUR – e di condivisione rivolto agli adulti che collaborano al progetto, attraverso l'attività di un'équipe di esperti sulle tematiche della partecipazione dei bambini e dei ragazzi, formata prevalentemente da sociologi e psicologi dell'infanzia, dell'adolescenza e della famiglia; attraverso un Tavolo di Coordinamento Comunale istituito presso la Direzione Quartieri e Municipi con il supporto dell'Assessorato all'Istruzione; attraverso un Tavolo di Coordinamento Municipale a cui partecipano le insegnanti delle scuole coinvolte e i rappresentanti dei Municipi.

Nel corso della loro attività i CdMRR si occupano di temi diversi a seconda degli interessi espressi dai bambini e dai ragazzi. Uno di questi, che ha impegnato e tuttora impegna i CdMRR, è quello dell'autonomia di movimento dei bambini e dei ragazzi, al quale è strettamente legato il diritto al gioco e all'utilizzo dei luoghi pubblici: esiste infatti una forte relazione tra autonomia negli spostamenti dei bambini e sviluppo delle conoscenze spaziali, costruzione dell'identità e dei legami col territorio. Giocare e muoversi liberamente offre la possibilità di stabilire un legame profondo con l'ambiente e di sviluppare un senso di appartenenza e responsabilità verso di esso (Vercesi, 2008). A proposito del diritto al gioco, su impulso dei CdMRR e su proposta della Giunta Comunale di Milano, è stato modificato il Regolamento di Polizia urbana in modo da permettere ai bambini di giocare nei cortili. Nell'art. 83 bis “Giochi dei bimbi nei cortili” adesso è scritto: “Il Comune di Milano riconosce il diritto dei bambini al gioco e alle attività ricreative proprie della loro età. Nei cortili, nei giardini e nelle aree scoperte delle abitazioni private deve essere favorito il gioco dei bambini, fatte salve le fasce orarie di tutela della quiete e del riposo stabilite dai regolamenti condominiali”.

3. I patti di collaborazione aperti all'iniziativa di ragazze/i e bambini/e

Quando i bambini e i ragazzi hanno la possibilità, l'opportunità di essere parte dei processi sociali e culturali che costruiscono le condizioni per un cambiamento, allora si aprono spiragli in cui esercitare una cittadinanza attiva diventa possibile.

Un esempio, oltre quello accennato con i CdMRR, è rappresentato dai patti di collaborazione attraverso i quali anche i bambini possono contribuire alla rigenerazione di alcuni luoghi della città, alla costruzione di una società più aperta e inclusiva.

Da questo punto di vista l'esperienza che si sta realizzando a Milano negli ultimi quattro anni circa, diventa, a mio avviso, una prospettiva da analizzare.

Nell'ambito del Programma Lacittàintorno di Fondazione Cariplo, con il Comune di Milano, attraverso l'azione A Piccoli Patti (Spaziopensiero, Labsus, Italia Nostra) sono nati quattro patti di collaborazione in cui sono coinvolti i bambini. Sono nati su proposta progettuale dei bambini o per iniziativa degli adulti, in cui i ragazzi sono stati coinvolti ed hanno assunto un ruolo attivo e propositivo. In questo modo i bambini e i ragazzi stanno sperimentando la possibilità di prendersi cura e modificare l'ambiente urbano che li circonda mediante azioni che sono il culmine di un processo di partecipazione più ampio. Hanno proposto, all'interno di attività laboratoriali facilitate da esperti, realizzate a scuola e nel quartiere, di riqualificare, modificare, rigenerare, un giardino, un parchetto, una piazza. Sono stati coinvolti nella riqualificazione, risignificazione di un parco che separa due scuole di uno stesso Istituto Comprensivo appartenenti a due diversi Municipi in due quartieri con caratteristiche socioculturali differenti: una separazione che può essere ricucita e tramutata in collaborazione, costruzione di una nuova identità comune anche grazie al contributo dei ragazzi.

In questo orizzonte i patti di collaborazione in cui sono coinvolti i bambini, le ragazze, le scuole, le famiglie, le associazioni territoriali, le biblioteche e le istituzioni, diventano anche uno strumento interessante di *sconfinamento* della scuola.

Il Patto *Il Giardino dei Desideri* nel quartiere del Corvetto nasce da un'attività laboratoriale condotta a scuola e sconfinata nel territorio, in cui le bambine e i bambini si fanno promotrici di un'azione di cambiamento di un luogo significativo per la loro vita, un luogo per il quale si sente la necessità di cura attraverso un'attività progettuale e un'azione concreta. Ecco che intorno a questa idea si aggregano le risorse del quartiere che si espandono nel corso del tempo offrendo ai bambini una esperienza caratterizza-

ta dal fare e dalla relazione e scambio con persone diverse dalle loro insegnanti e dai loro genitori, dove i diversi saperi, le competenze, le capacità si integrano tra di loro su un terreno caratterizzato dalla equità della partecipazione in una situazione non strutturata gerarchicamente, in cui ciascuna persona può esprimersi e trovare ascolto.

La sperimentazione dei luoghi oggetto dei patti di collaborazione da parte dei bambini e delle insegnanti come aule didattiche all'aperto, sta mostrando come l'utilizzo del territorio da parte della scuola, costituisca una palestra utile per condurre una pratica educativa differente e più vicina agli interessi dei bambini.

Nel parchetto ribattezzato *Piccola goccia* nel quartiere NOLO l'attività di osservazione, studio e progettazione – attraverso la pratica di laboratori territoriali facilitati da esperti, a cui hanno partecipato i bambini, le insegnanti, i rappresentanti delle associazioni coinvolte nel patto – ha consentito di elaborare proposte espresse dalle bambine, arricchite dal confronto con gli adulti, che sono state inserite nelle attività da realizzare e consentono una connessione simbolica e concreta della scuola con il quartiere: il percorso che i bambini fanno per raggiungere il parchetto sarà segnato lungo i marciapiedi con simboli che riconducono alla scuola; lo spazio che si affaccia sul Naviglio della Martesana sarà sperimentato come aula didattica; un ponte sul Naviglio – per ora solo sulla carta, ma interessante intuizione delle bambine – unirà le due sponde caratterizzate da spazi con funzioni differenti e integrabili in una logica di visione ampia del territorio.

Tutte queste esperienze sconfinanti, in cui i bambini sono protagonisti e compagni di viaggio degli altri attori del quartiere, indicano un possibile percorso che la Scuola Sconfinata potrà fare per restituire alle bambine e ai ragazzi quanto la pandemia, che ha pesantemente condizionato la loro vita, ha tolto negli ultimi due anni. Ma rappresentano anche una delle vie che potranno essere percorse per ripensare alla scuola come un bene comune che metta al centro il benessere dei bambini e il futuro della società.

4. Una Scuola Sconfinata che valorizza le capacità e le esperienze di bambini/e e ragazze/i

“A me piace andare a scuola, soprattutto quando posso scegliere cosa studiare e cosa fare. Mi piace guardare fuori dalla finestra e mi piace quando andiamo a lavorare in giardino e con le maestre a fare il giro turistico della scuola e quando posso scegliere il mio banco e il posto dove stare”.

Il pensiero di Anita (9 anni) evidenzia alcuni temi cruciali accennati sopra, quelli della partecipazione e della possibilità di scegliere, di decidere, in primo luogo, che sono anche dei punti di riferimento imprescindibili per una scuola del cambiamento, una scuola che sconfini, “una scuola che rimetta al centro il diritto di tutte e di tutti a essere e a crescere felici, una scuola che torni a essere bene comune, sconfinando e tracimando per fare delle città, dei paesi, dei diversi contesti di vita dei luoghi significativi e inclusivi di apprendimento” (Scuola Sconfinata, 2021).

Uno degli aspetti che caratterizzano il discorso sulla Scuola Sconfinata è quello di guardare oltre le mura degli edifici scolastici e di promuovere una didattica attiva e collaborativa, di vivere insieme ai bambini e ripensare le pratiche didattiche a partire dalle domande delle ragazze e da ciò che non dicono e non riescono a dire. Una scuola non concentrata esclusivamente sui bisogni espressi degli alunni ma in cui la dimensione del desiderio trova una sua collocazione.

In questo quadro rimangono validi e anzi ancor più necessari oggi i riferimenti a una pratica educativa ispirata ai metodi di Maria Montessori e degli altri grandi maestri e maestre che hanno fatto la storia della pedagogia italiana. Metodi che considerano fondamentale per i ragazzi e le bambine un rapporto diretto e attivo con i quartieri, la città, il territorio, l'ambiente in cui sperimentare le loro conoscenze, capacità e sviluppare le loro competenze. Metodi basati sul fare che risveglia la motivazione e l'interesse. Una scuola che esce dalle aule troppo costrittive e da una lezione frontale diventata sempre più inconcepibile.

Bibliografia

- Baraldi C. (a cura) (2001), *I diritti dei bambini e degli adolescenti*, Donzelli, Roma.
- Baraldi C. (2016), “L'analisi della partecipazione dei bambini come agency”, in Belloni M.C., Bosisio R., Olagnero M. (a cura di), *Traguardo infanzia. Benessere, partecipazione e cittadinanza*, Accademia University Press, Torino.
- Baraldi C., Maggioni C. (a cura) (2000), *Una città con i bambini*, Donzelli, Roma.
- Baraldi C., Maggioni C., Mittica M.P. (a cura di) (2000), *Pratiche di partecipazione*, Donzelli, Roma.
- Baruzzi V. (2002), “Bambini e bambine si fanno strada”, *I quaderni di Camina 1*, La Mandragora, Imola.
- Biggeri M., Arciprete C. (2016), “La partecipazione dei bambini alla luce dell'approccio delle capabilities”, in Belloni M.C., Bosisio R., Olagnero M.

- (a cura di), *Traguardo infanzia. Benessere, partecipazione e cittadinanza*, Accademia University Press, Torino.
- Dipartimento di Architettura e studi urbani – Politecnico di Milano (a cura) (2019), *Quartiere Adriano. Conoscenza per il cambiamento*, LaCittàIntorno, Milano.
- Dipartimento di Architettura e studi urbani – Politecnico di Milano (a cura) (2019), *Corvetto Chiaravalle. Conoscenza per il cambiamento*, LaCittàIntorno, Milano.
- James A., Jenks C., Prout A. (2002), *Teorizzare l'infanzia*, Donzelli, Roma.
- Laffi S., Langer S., Murino M., Pertichini J. (2021) “Insieme a bambine, bambini, ragazze, ragazze”, in Bordin M., Coiro A., Fontana G. *et al.* (a cura), *Scuola Sconfinata. Proposta per una rivoluzione educativa*, Fondazione Giangiacomo Feltrinelli, Milano.
- Olagnero M. (2016), “I bambini stanno bene?”, in Belloni M.C., Bosisio R., Olagnero M. (a cura di), *Traguardo infanzia. Benessere, partecipazione e cittadinanza*, Accademia University Press, Torino.
- Tonucci F. (2002), *La città dei bambini*, Laterza, Bari.
- Tonucci F., Pia N. (1995), *A scuola ci andiamo da soli. I manuali de La città dei bambini*, 1, Gangemi, Roma.
- Tonucci F., Renzi D., Prisco A. (a cura) (2019), *Il Consiglio dei bambini. Manuali de La città dei bambini*, Zeroseiup, Bergamo.
- Vercesi M. (2008), *La mobilità autonoma dei bambini tra ricerca e interventi sul territorio*, FrancoAngeli, Milano.

6. Rappresentanza studentesca: una vera risorsa per rispondere ai problemi della Scuola o solamente una palestra di democrazia?

di *Giacomo Belvedere*

Il 15 settembre 2021 ho partecipato come relatore al Convegno Nazionale Scuola e Cittadinanza Democratica. Il discorso è stato preparato insieme alla Presidente uscente (Elena Ciccirillo) della Consulta Provinciale degli Studenti di Milano (CPS Milano), l'organo di rappresentanza del quale eravamo rappresentanti. Il titolo che abbiamo scelto dopo vari confronti è stato quello sopra riportato e per cercare di rispondere a questa domanda ho pensato di partire dall'inizio della mia esperienza all'interno della Consulta Provinciale.

Due anni fa, quando mi sono candidato, riscontravo dei problemi dei quali io stesso mi ritenevo responsabile: sentivo di dover apportare un cambiamento, esprimere la mia opinione e cercare di cambiare la scuola dal punto di vista degli studenti. La Consulta Provinciale degli Studenti mi sembrava il modo e il luogo più adatto per farlo; ero convinto che fosse davvero un organo ben organizzato e con potere di decisione. Una volta eletto, purtroppo, la realtà che mi sono trovato davanti non era minimamente paragonabile a ciò che mi ero immaginato.

1. La mia esperienza nella Consulta Provinciale degli Studenti di Milano

Mi aspettavo di trovare un luogo ben organizzato e soprattutto ben gestito, purtroppo non è stato così.

I problemi principali che ho riscontrato riguardano tre aree:

1. l'organizzazione;
2. la burocrazia;
3. i limiti delle responsabilità.

1. Come studenti non siamo formati ed educati a sostenere con energia le nostre opinioni, non ci vengono dati gli strumenti adeguati per poter trasformare i nostri pensieri da idee a fatti.
La Consulta è un organo formato da studenti che si autogovernano e sono seguiti da uno o due docenti referenti. Attualmente siamo circa 200 studenti. Se venissero eletti tutti gli studenti di Milano e Provincia raggiungeremmo il numero di quattrocento studenti. È evidente quindi come il rapporto numerico docenti/studenti sia poco adeguato.
2. Il secondo scoglio più importante è l'ostruzionismo della burocrazia: noi studenti per fortuna ne sentiamo solo parlare, il massimo intoppo burocratico che incontriamo a scuola è una circolare sbagliata. Siamo abituati a lavorare in ambienti informali dove la burocrazia non vige. Qui invece la “Burocrazia” si pone come ostacolo sia per le idee che per i progetti stessi.
3. Il terzo problema è quello delle responsabilità. Non vi è alcuna chiarezza su quali siano le responsabilità e le aree di intervento dei docenti referenti. Giustamente, dunque, il docente non si carica di azioni e rischi che non lo riguardano; per questo motivo, dunque, i progetti spesso non vengono portati avanti.

2. Il fallimento è la regola. Il progetto “Mascherina verde”

Per farvi un esempio concreto di questi tre problemi vorrei raccontarvi del progetto “Mascherina Verde”.

È un progetto che parte dalla Commissione Ambiente nel 2020 e insieme ad Elena ci eravamo proposti di sensibilizzare le scuole di Milano e gli studenti a non sprecare dispositivi di protezione anti Covid-19, informandoli su come utilizzarli e sulle alternative sostenibili.

Avevamo diviso il lavoro principalmente in due fasi: la prima consisteva nella creazione di una pagina Instagram per radunare studenti e fare informazione sul consumo di mascherine e guanti; una volta raggiunto un buon numero di studenti, in collaborazione con un'associazione, avremmo creato una vera e propria competizione: la classe in cui gli studenti avessero raccolto il maggior numero di guanti e mascherine avrebbe vinto un premio che consisteva in un viaggio di classe.

Un progetto complesso da organizzare con tutte le scuole e le classi di Milano, ma che sicuramente avrebbe portato alla luce la questione e fatto emergere l'intenzione degli studenti: purtroppo questo progetto non è mai stato messo in atto a causa di una questione di responsabilità legale.

L'associazione con la quale abbiamo collaborato non ha voluto prendersi la responsabilità di tale progetto: il rischio era che nel caso in cui uno studente avesse contratto il covid-19 avrebbe potuto fare ricorso, avrebbe in qualche modo potuto fare causa all'associazione stessa. Ore e ore di lavoro fatto da noi ed Elena e altri rappresentanti sono andate perdute e buttate.

Ci siamo abituati a lavorare in un clima in cui il fallimento è la regola e non l'eccezione.

Tuttavia, in almeno un campo siamo riusciti a operare in modo efficace e significativo in questi due anni. Essendo l'unico organo di rappresentanza elettiva degli studenti, siamo stati chiamati a dialogare con le Istituzioni per quanto riguarda la situazione COVID nelle scuole. Abbiamo collaborato con l'ATS di Milano e le commissioni Consiliari del Comune di Milano; c'è stato chiesto il nostro parere per quanto riguarda il rientro in classe in sicurezza: la commissione scuola della CPS ha realizzato a tale proposito un discorso a cui hanno risposto i circa 4.776 studenti.

Conclusioni per il cambiamento

In conclusione, la Consulta non è solo palestra di democrazia ma anzi è potenzialmente una grande risorsa per la scuola nel suo complesso: come è stato dimostrato con il sondaggio riguardo alla situazione pandemica. La Consulta è capace di mettersi a contatto diretto con gli studenti e di portare il punto di vista unico e originale degli alunni. Per fare in modo che questo organo possa essere veramente attivo e possa veramente aiutare gli studenti, i tre problemi che ho analizzato dovrebbero trovare soluzione e propongo tre possibili modi.

La prima via per rendere la Consulta più gestibile dal punto di vista organizzativo potrebbe essere quello di dividere in zone territoriali la rappresentanza, così da avere un numero più gestibile di studenti che potrebbero così essere seguiti con maggiore attenzione e cura.

Una delle cause dell'inattività della CPS Milano deriva direttamente dal fatto che sia una consulta troppo numerosa: 400 persone non possono essere gestite da un solo presidente e da soli due docenti. Una soluzione potrebbe essere quella di suddividere la CPS Milano in quattro consulte più piccole secondo un criterio territoriale. Sarebbe auspicabile avere un contatto più diretto con le istituzioni locali, in particolare con il comune di Milano. Un punto su cui abbiamo già lavorato durante questo mandato. A tal proposito vorrei ringraziare Silvio Premoli, Garante dei diritti dell'infanzia e dell'adolescenza per il supporto che ci ha dato in questo campo. Noi rappresentanti dovremmo essere formati adeguatamente per il ruolo

che siamo chiamati a ricoprire: non è pensabile che un ragazzo tra i 16 e i 18 anni abbia già le capacità e i mezzi per porsi in relazione con le istituzioni. L'organizzazione del percorso di formazione dovrebbe essere presa in carico dall'ufficio scolastico e dovrebbe essere svolta da terzi, preferibilmente da un'associazione senza scopo di lucro. Organizzare la formazione per gli studenti rappresentanti della Consulta sarebbe di grandissimo aiuto.

Per quanto riguarda la definizione delle responsabilità, il ministero dovrebbe essere più chiaro a proposito.

Concludendo, sia Elena che io ci auguriamo che un giorno la Consulta possa sfruttare al massimo le sue potenzialità, per creare dei giovani sempre più coscienti e consapevoli di poter essere elementi attivi della nostra democrazia e di poter contribuire al cambiamento.

7. Desideri al Centro. Il Progetto “Wish Mi: Wellbeing Integrated System of Milan” del Comune di Milano

di *Franca Locati, Emanuela Losito*

1. Il progetto “in pillole”

Il Progetto “Wish Mi: Wellbeing Integrated System of Milan” è un progetto di cui il Comune di Milano è capofila, cofinanziato dall’Unione Europea attraverso il bando Urban Innovative Actions (UIA), che fornisce risorse alle aree urbane europee al fine di testare soluzioni innovative per affrontare le sfide con cui oggi le nostre Città sono chiamate a confrontarsi.

Il Comune coordina il progetto attraverso la Direzione Politiche Sociali (Area Diritti, Inclusione e Progetti e Area Territorialità), la Direzione Educazione (Area Servizi all’Infanzia e Area Servizi Scolastici ed Educativi), la Direzione Lavoro, Giovani e Sport (Area Giovani, Università e Alta Formazione) e il Gabinetto del Sindaco con l’Area Relazioni Internazionali.

Gli altri partner includono: Fondazione Politecnico di Milano; Politecnico di Milano – Dipartimento di Design; Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano – Centro di Ricerca sulle Relazioni Interculturali e Centro di Cultura e Iniziativa Teatrale Mario Apollonio (CIT); ActionAid International Italia ONLUS; ABCittà Società Cooperativa Sociale ONLUS.

La finalità ultima del progetto, che è il frutto di numerosi anni di riflessione e sperimentazione, è promuovere il benessere di tutti i 230.000 bambini, bambine, ragazzi e ragazze (0-18) che abitano la Città di Milano, attraverso la creazione di un sistema *integrato* – tra le Direzioni Comunali e gli attori del territorio – di politiche, programmi, servizi e opportunità, che rafforzi e sostenga nel tempo la capacità della Città di leggere i bisogni, i desideri e le risorse del territorio e di congegnare risposte adeguate e condivise.

2. Le premesse teoriche e strategiche: desideri al centro

Come il nome stesso del progetto vorrebbe evocare, “Wish Mi: Well-being Integrated System of Milan” è incentrato sull’idea che la promozione del benessere delle bambine, dei bambini, delle ragazze e dei ragazzi debba passare anche attraverso il sostegno alla loro capacità di desiderare.

Il progetto – e il più ampio quadro strategico in cui si colloca e di cui è espressione – intende traghettare le politiche e le strategie cittadine 0-18 verso un’idea di benessere ancor più compiutamente affrancata dalla tradizionale dicotomia ‘bisogni’/‘desideri’. Mentre tale vision è incline ad attribuire priorità ai “bisogni” rispetto ai “desideri”, anche a costo di ridurre gli individui e le comunità a oggetti di cura, premura e interventi speciali, l’immaginario di cui si nutre progetto si fonda su una prospettiva di *welfare* organica e multidimensionale che riconosce saldamente le bambine, i bambini, le ragazze e i ragazzi come soggetti e punta sul desiderio come strumento decisivo di agency, autodeterminazione e crescita, come messo in luce dalla pedagogia del desiderio⁷, che tra ispirazione, tra gli altri, dal lavoro pratico e teorico di Paulo Freire.

In particolare, nella nuova vision proposta, la dimensione chiave del benessere delle bambine, dei bambini, delle ragazze e dei ragazzi è valutata usando i seguenti sette standard/pilastrini:

1. relazioni sociali di qualità;
2. accesso ai servizi sanitari;
3. accesso a istruzione e formazione;
4. opportunità di praticare attività fisica;
5. opportunità di esprimere talenti e creatività;
6. opportunità e capacità di autodeterminazione;
7. opportunità di crescere in una Città sostenibile e con spazi comuni di qualità.

Inoltre, tali standard/pilastrini – così come le sfide riconosciute come prioritarie per la Città e riportate nel paragrafo seguente – sono lette attraverso una lente cosiddetta “intersezionale”, che appare adatta a cogliere e ad agire la/sulla base multidimensionale della disuguaglianza sociale e dell’ingiustizia sistemica. Questa, infatti, inverte la visione tradizionale dei fenomeni sociali come separati e distinti e, anziché aggiungerli semplicemente l’uno all’altro, li riconcettualizza e analizza come interdipendenti e costruiti reciprocamente, ovvero derivanti da sistemi di potere multipli e solo ap-

7. Alves R.A. (2015), *Pedagogia del desiderio. Bellezza ed eresia nell’esperienza educativa*, EDB, Bologna.

parentemente separati – per esempio, sesso, genere, orientamento sessuale, età, etnia, status di immigrato, abilità e classe convergono per produrre una specifica posizione sociale diversa dalla semplice somma delle sue parti⁸.

In particolare il progetto considera l’Educazione come *politica urbana* – e non come politica di settore. Come suggerito anche da una recente pubblicazione della Fondazione Giangiacomo Feltrinelli, ciò richiede uno sforzo decisivo di “sconfinamento”⁹ – oltre i muri dei servizi educativi e delle scuole – verso la formulazione di nuove prospettive di relazione tra educazione e Città ed educazione e benessere cittadino in particolare.

In altre parole, occorre mettere in campo uno sforzo condiviso tra le istituzioni pubbliche e il privato, finalizzato a rendere l’educazione un laboratorio di cittadinanza e un asset strategico per il benessere delle comunità, integrando chi si occupa di sociale, educazione, scuola, cultura, sport, ambiente, assieme alle bambine, ai bambini, alle ragazze ai ragazzi e alle loro famiglie¹⁰.

Nel contesto scuola, ciò implica, in primo luogo, un’emancipazione dalla tendenza a *medicalizzare i comportamenti della popolazione scolastica, creando polarizzazioni in abili/disabili, sani/malati, devianti/integrati, sicuri/a rischio, corretti/scorretti. Presuppone di non guardare sempre e comunque al “problema” [...], ma di individuare le risorse personali e le opportunità del contesto che creano qualità di vita, benessere, nuovi apprendimenti e così via*¹¹.

La prospettiva organica e multidimensionale qui invocata ha anche dei potenziali risvolti decisivi sul piano delle scelte strategiche per la gestione dell’attuale crisi sociale causata dalla pandemia globale. La proliferazione e l’acuirsi delle situazioni di disagio non rende affatto derogabile il compito di sostenere la capacità di desiderare. Anzi, l’attuale congiuntura ha reso ancora più palpabile la “crisi del desiderio”. Si tratta di una crisi che, seppur meno riconosciuta di tante altre, è in grado forse di spiegare perché la nostra società fatica ad affrontare tutte le altre, da quella economica a quella della politica e a quella demografica. La crisi del desiderio è infatti la crisi della tensione progettuale verso il futuro, della libertà di impegnarsi, della *decisione ad agire*¹².

8. Crenshaw K. (2016), “The Urgency Of Intersectionality”, *Ted.com*, ottobre 2016, disponibile (con sottotitoli in italiano) su: www.ted.com/talks/kimberle_crenshaw_the_urgency_of_intersectionality?utm_campaign=tedsread&utm_medium=referral&utm_source=tedcomshare (ultimo accesso 7 marzo 2022).

9. Bordin M. *et al.* (2021), *Scuola Sconfinata. Proposta per una rivoluzione educativa*, Collana: Scenari, Feltrinelli, Milano.

10. *Ibid.*, p. 8.

11. *Ibid.*, p. 141.

12. Costa G. (2011), “Rieducarci al desiderio”, *Aggiornamenti Sociali*, www.aggiornamentisociali.it/articoli/rieducarci-al-desiderio/.

Riassumendo, lo sforzo intrapreso dal progetto si colloca nell'orizzonte di un processo di ampliamento – concettuale e operativo – delle politiche di *welfare* – in due direzioni fondamentali: verso un sistema (i) capace di andare oltre ai servizi sociali ed educativi in senso stretto (*welfare integrato*), e (ii) più compiutamente inclusivo (*welfare* per tutte/i) e partecipato (*welfare* di tutte/i), in cui le politiche e i programmi di *welfare* stessi non ricadano solipsisticamente sulle istituzioni di governo, ma siano, invece, frutto della collaborazione – non solo tra tutte le Direzioni comunali interessate – ma anche dell'intera comunità cittadina.

Da quanto detto sopra, consegua, in termini strategici, la centralità dell'ascolto dei desideri e delle esigenze delle bambine, dei bambini, delle ragazze e dei ragazzi delle loro famiglie, e della coprogettazione dal basso – come metodologia per valorizzare le loro risorse competenze e talenti attraverso il coinvolgimento diretto delle comunità territoriali nella definizione di nuove risposte e servizi che riflettano al meglio le loro necessità e i loro desideri.

3. Gli obiettivi specifici del progetto e le sfide prioritarie della Città

Sullo sfondo delle premesse di cui al paragrafo precedente, sono stati identificati una serie di *obiettivi specifici* che il progetto intende perseguire, nonché un elenco delle sfide cittadine prioritarie da affrontare negli anni immediatamente a venire, entrambi riportati sinteticamente qui di seguito.

Obiettivi specifici

1. *Ripensare, integrare e condividere le strategie e le politiche cittadine volte a promuovere il benessere delle bambine, dei bambini, delle ragazze e dei ragazzi.* Il progetto mira a sostenere lo sviluppo di comunità più resilienti e forti in tutta Milano, in cui tutte le bambine, i bambini, le ragazze, i ragazzi e le loro famiglie abbiano gli strumenti per esprimere le proprie potenzialità. Tale risultato richiede un cambiamento significativo nel *modus operandi* tradizionale del Comune e, in particolare, il superamento della cosiddetta “logica dei silos” a favore di un approccio

Sfide cittadine prioritarie

1. *La promozione della partecipazione e dell'accesso a servizi educativi di qualità e dell'accesso ai servizi sanitari per la fascia d'età 0-6, in particolare, per i segmenti più fragili (per esempio, le famiglie in condizione di isolamento sociale).*
2. *La promozione della partecipazione ad attività extra-scolastiche per la fascia d'età 6-14, in particolare, per le bambine, i bambini, le ragazze e i ragazzi in condizioni di vulnerabilità (per esempio, bambine, bambini e adolescenti in condizioni di povertà, con background migratorio, e nuclei familiari monogenitoriali).*

più efficiente, integrato e ricettivo delle reali esigenze delle bambine, dei bambini, delle ragazze, dei ragazzi che vivono a Milano. Inoltre, il progetto punta a creare nuovi meccanismi istituzionali e sociali in grado di assicurare che le politiche e gli interventi per la promozione del benessere delle bambine, dei bambini, delle ragazze e dei ragazzi siano costantemente monitorati, discussi e riorientati verso obiettivi integrati e condivisi dagli attori rilevanti sia pubblici che privati.

2. *Aumentare il numero delle bambine, dei bambini, delle ragazze e dei ragazzi che hanno accesso alle opportunità di benessere* disponibili grazie a un sistema integrato dei servizi capace di rispondere efficacemente alle diverse esigenze.
3. *Promuovere la ricomposizione e l'integrazione delle risorse e delle opportunità* disponibili attraverso piattaforme collaborative connettive capaci di superare l'attuale frammentazione nell'allocazione delle competenze e delle risorse.
4. *Migliorare la capacità di ascoltare i desideri e le esigenze delle bambine, dei bambini, delle ragazze, dei ragazzi e delle loro famiglie* e valorizzare le loro risorse, competenze e talenti, al fine di promuovere il loro benessere e agire nell'interesse collettivo e a lungo termine della comunità. Tale obiettivo è perseguito attraverso processi di progettazione dal basso, intesa come metodologia capace di produrre partecipazione, relazioni, solidarietà e capitale sociale e di promuovere il riposizionamento dei soggetti in un nuovo sistema.

3. *La promozione della partecipazione alla vita sociale e della mobilità sociale per la fascia d'età 14-18*, al fine di contrastare la correlazione – ancora significativa – tra contesto familiare di provenienza – in particolare, livello di scolarizzazione dei genitori – e percorso scolastico delle figlie e dei figli.
4. *La promozione di strategie integrate per contrastare il fenomeno della segregazione scolastica*, che è in aumento soprattutto in alcune periferie della Città e che colpisce indiscriminatamente la popolazione 0-18.
5. *La promozione del ruolo del sistema educativo e scolastico a supporto della mobilità sociale per l'intera fascia 0-18*, in particolare, per le bambine, i bambini, le ragazze e i ragazzi in condizioni di vulnerabilità.
6. *La promozione di una programmazione pedagogico-educativa inclusiva e di qualità nei servizi educativi e nelle scuole di ogni livello*, con particolare riguardo alle bambine, ai bambini e alle e agli adolescenti con disabilità cognitivo-relazionali certificate, bisogni educativi speciali (BES) e/o problematiche multilivello.

4. Le quattro macro-azioni del progetto e le nuove infrastrutture per la Città

Il progetto intende realizzare la visione e gli obiettivi sopra presentati attraverso le seguenti macro-azioni principali, che corrispondono ad altrettante infrastrutture cittadine.

1. *La definizione di un insieme integrato di politiche e strategie 0-18*, condivisa con tutte le Direzioni comunali, gli attori istituzionali, gli stakeholder e la comunità cittadina, incluse/i le bambine, i bambini, le ragazze e i ragazzi.
2. *La coprogettazione dell'identità visiva del nuovo sistema 0-18*, dal cui esito ciascuno degli stakeholder potrà percepire un'identità visiva comune riconosciuta dall'intera Città.
3. *La ricomposizione e l'aggregazione delle opportunità di benessere rivolte alle bambine, ai bambini, alle ragazze e ai ragazzi in una pluralità di strumenti digitali collaborativi e connettivi* all'interno del sistema dei portali del Comune di Milano. Affiancata da un *sistema di voucher digitali individuali e collettivi*, questa permetterà di identificare, accedere e co-produrre servizi e opportunità di benessere "di qualità", garantendo inoltre la partecipazione diretta di bambine, bambini, ragazze, ragazzi e delle loro famiglie alla definizione condivisa del nuovo sistema di benessere grazie, in particolare, a processi di micro-progettazione che saranno presto lanciati su scala territoriale in tutta la Città.
4. *La creazione di sette Community Hub*, che saranno le controparti fisiche della piattaforma digitale in sette quartieri di Milano, divenendo luoghi in cui sperimentare servizi innovativi co-progettati da e per la comunità stessa.

Scuola e territorio. Patti territoriali e percorsi didattici dentro e fuori la scuola

di *Claudia Fredella, Franca Zuccoli**

1. Introduzione: uno sguardo al passato per progettare il contemporaneo

Nella storia della scuola l'attenzione dedicata all'esterno, intendendo con questo: i luoghi di prossimità, i patrimoni e i paesaggi culturali, è un aspetto che ha caratterizzato il pensiero di numerosi pedagogisti e la pratica riflessiva di molti insegnanti. Il ricordo corre veloce a figure come quella di Giuseppina Pizzigoni (1870-1947), con la sua affermazione "scuola è il mondo" (Pizzigoni, 2022), o, in tempi più recenti, a Franco Frabboni con l'individuazione del territorio inteso come aula didattica decentrata, definizione apparsa in un testo del 2007, dal titolo emblematico *La scuola che verrà*, o ancora a Mario Calidoni, che ci parla del museo e del patrimonio diffuso come di un "insieme di segni" che ben si prestano nel percorso scolastico a "essere lett[i] alla stregua di un libro" (Calidoni, 2008, p. 25). L'elenco degli autori sollecitati da questo ambito è decisamente lungo e interessante, per le diverse prospettive offerte a questa possibile interazione, in questa breve introduzione si provano a sottolineare solo alcune suggestioni e cornici relative a un campo che è in costante evoluzione, poiché collegato in modo evidente con una società in continua trasformazione. Questi riferimenti possono servire da cornice per le proposte dettagliate che gli autori interpellati hanno messo in campo. Attualmente, infatti, questa azione di coinvolgimento e condivisione con l'ambiente circostante è divenuta una pratica utilizzata da molti docenti, che si confrontano con i vari attori presenti vicino alla scuola ed elaborano progettazioni mirate che includono costantemente il "fuori"

* Il testo è stato progettato dalle due autrici in piena condivisione, ma nella scrittura il paragrafo 1 è da attribuire a Franca Zuccoli, il paragrafo 2 a Claudia Fredella.

dell'istituzione scolastica, come parte integrante del loro percorso educativo e didattico.

Nella crescita di questa relazione, sempre più intensa, tra scuola e territorio, i rapporti si sono modificati, arricchendosi: da singoli momenti episodici a percorsi più lunghi nel tempo, da fugaci esplorazioni a esperienze maggiormente approfondite, poste in stretta connessione con la progettualità didattica. La scuola ha imparato a dichiarare apertamente necessità e bisogni, in un confronto in cui i patrimoni culturali materiali e immateriali, i paesaggi, intesi nella loro più ampia accezione, hanno potuto svelare le loro innumerevoli ricchezze. In ambito educativo è ormai cruciale e imprescindibile il ruolo che occupa il patrimonio culturale, come ci ricordano la Convenzione di Faro del 2015 e il primo Piano nazionale per l'educazione al patrimonio culturale, che dal 2015 viene stilato annualmente dalla Direzione generale educazione, ricerca e istituti culturali del Ministero della Cultura. Nello specifico, il documento del 2021 sottolinea pienamente la centralità del rapporto tra cittadinanza e patrimonio culturale (MIC, 2021, p. 12). La necessità di una relazione sempre più coordinata è emersa, come evidente, nel periodo pandemico, in cui percorsi legati alla prossimità sono sembrati i più fruibili e in cui scuole e patrimonio hanno dovuto/voluto riinventarsi una diversa progettualità giocata in un'alternanza significativa tra distanza e presenza.¹ Se, come ben dichiara, Edgar Morin (2020) la pandemia ci ha impartito una lezione, anche molto dura in termini di ripensamento generale del nostro modo di vivere, in un'alternanza tra attesa, speranza e urgenza di azione e riprogettazione, proprio questa lezione, o meglio queste lezioni possono e devono diventare occasione per un diverso modo di agire, anche in termini educativi e partecipativi, che interroga fortemente gli adulti professionisti implicati nella formazione delle nuove generazioni.

Una riflessione, questa, che non si è fermata solo alla scuola, ma che ha coinvolto in modo significativo il mondo museale e culturale, bloccato nella stessa attesa (Brambilla, 2021; Dal Pozzolo, 2021), che aveva però dato segni molto evidenti, ben prima del Covid, di un'urgenza nel riflettere sul proprio ruolo all'interno della società (Cimoli, 2018; Colombo, 2020; Grechi, 2021). Proprio per questo qui si vuole inserire la proposta di una nuova definizione di museo che a Kyoto, nel 2019, ha saputo infiammare la platea dei partecipanti, arrivando di fatto a un nulla di fatto nel percorso previsto per l'approvazione, ma obbligando tutti i partecipanti a un nuo-

1. Su questo punto si guardi la ricerca realizzata da MUSEIA-Laboratorio di cultura museale del dipartimento di Civiltà e Forme del Sapere dell'Università di Pisa, relativa ai musei e alla distanza, intitolata "Osservatorio Musei in DaD": museia.cfs.unipi.it/musei-in-dad.

vo lavoro volto a inserire le richieste della società contemporanea (Bishop, Perjovschi, 2013), conciliandole con quello che il percorso secolare dei musei voleva mantenere.

Museums are democratising, inclusive and polyphonic spaces for critical dialogue about the pasts and the futures. Acknowledging and addressing the conflicts and challenges of the present, they hold artefacts and specimens in trust for society, safeguard diverse memories for future generations and guarantee equal rights and equal access to heritage for all people. Museums are not for profit. They are participatory and transparent, and work in active partnership with and for diverse communities to collect, preserve, research, interpret, exhibit, and enhance understandings of the world, aiming to contribute to human dignity and social justice, global equality and planetary wellbeing.

La stessa proposta italiana attuale, relativa alla possibile nuova definizione, pone l'accento su nuove parole, che fino a ora non erano state ancora sottolineate, come quelle legate alla sostenibilità, all'accessibilità, alla relazione (Bodo, Mascheroni, Panigada, 2016), proponendo uno sguardo che potremmo dire decentrato e una maggiore connessione con il mondo circostante:

Il Museo è un'istituzione permanente, senza scopo di lucro, accessibile, che opera in un sistema di relazioni al servizio della società e del suo sviluppo sostenibile. Effettua ricerche sulle testimonianze dell'umanità e dei suoi paesaggi culturali, le acquisisce, le conserva, le comunica e le espone per promuovere la conoscenza, il pensiero critico, la partecipazione e il benessere della comunità².

Scuola, museo, patrimoni materiali e immateriali sono dunque in una relazione costante, propositiva e creativa, un'alleanza pensata per riuscire a creare insieme dei ponti relazionali e progettuali, con l'obiettivo di co-costruire conoscenze e nuovi saperi in particolare con bambini, bambine, ragazzi e ragazze.

2. L'intelligenza del territorio per lo sviluppo di competenze di cittadinanza

Promuovere e rafforzare la sinergia tra dentro e fuori la scuola permette il coinvolgimento di bambini e insegnanti in esperienze autenticamente rilevanti in dialogo con l'"intelligenza" di cui il territorio è portatore (Barthes *et al.*, 2018). La "forza del territorio", infatti, è quella di essere un fon-

2. Per queste due definizioni si guardi: www.icom-italia.org/definizione-di-museo-la-proposta-di-icom/.

damentale mediatore nei processi di adattamento dell'uomo al proprio ambiente di vita, "in particolare attraverso la cultura e il patrimonio che racchiude e costituisce" (ivi, p. 158).

Il patrimonio viene valorizzato come risorsa per l'apprendimento dalle indicazioni ministeriali per il primo ciclo scolastico, in chiave interdisciplinare e interculturale, con un chiaro riferimento all'ambito dell'educazione alla cittadinanza.

Sarà indispensabile una piena valorizzazione dei beni culturali presenti sul territorio nazionale, proprio per arricchire l'esperienza quotidiana dello studente con culture materiali, espressioni artistiche, idee, valori che sono il lascito vitale di altri tempi e di altri luoghi (MIUR, 2012, p. 11).

Anche con la recente introduzione dell'insegnamento dell'Educazione civica è stata ribadita, in particolar modo nell'articolo 8, la necessità di un'alleanza tra scuola e territorio per concorrere allo sviluppo delle competenze di cittadinanza.

L'insegnamento trasversale dell'Educazione civica è integrato con esperienze extra-scolastiche, a partire dalla costituzione di reti anche di durata pluriennale con altri soggetti istituzionali, con il mondo del volontariato e del Terzo Settore, con particolare riguardo a quelli impegnati nella promozione della cittadinanza attiva (legge n. 92/19, art. 8).

Inoltre, all'interno delle linee guida per l'applicazione della legge si esplicita tra gli obiettivi da perseguire con l'insegnamento un'assunzione di responsabilità negli alunni nei confronti della "tutela dei patrimoni materiali e immateriali delle comunità" (MIUR, 2020, p. 2).

Tuttavia, in particolare nell'ambito dell'Educazione civica, lo scarto tra le indicazioni ministeriali e la pratica educativa risulta evidente (Damiani, Agrusti, 2021, p. 152) e diventa dunque fondamentale operare una ricognizione delle esperienze sul campo per avviare una negoziazione tra tutte le istituzioni delle finalità, gli assetti, le logiche di un processo educativo a cavallo tra la dimensione formale e non formale.

Il dialogo con il territorio, nella formazione delle cittadine e dei cittadini, si lega anche al tema della costruzione del senso d'appartenenza alla comunità, e di una propria identità che sia plurale e inclusiva. In quest'ottica fare esperienza nel e con il territorio permette di sviluppare competenze trasversali di cittadinanza in chiave interculturale, prevenendo stereotipi e pregiudizi (Bortolotti *et al.*, 2008) e un'assunzione di responsabilità nei confronti del territorio stesso e della comunità che lo abita e, spaziando dal locale al globale, il riconoscimento di un'identità terrestre (Morin, 2015).

La costruzione della propria identità si sostanzia nella dimensione deliberativa della cittadinanza (Santerini, 2010) e si concretizza in un processo che comprende decisione, partecipazione e cooperazione; questi tre atteggiamenti consentono agli individui di relazionarsi al proprio contesto di vita come partecipanti attivi e di sperimentare così il proprio essere co-cittadini (Audigier, 2002), collaborando con gli altri al fine di concorrere al bene comune.

Conditio sine qua non per il raggiungimento di questi obiettivi è l’inserimento delle proposte formative all’interno di una “comunità di pratica” (Wenger, 2006) che coinvolga i portatori dei saperi dei territori, che divengono essi stessi “luoghi di rappresentazione” della società (Carta, 1999, p. 118).

La necessità di orientare le azioni educative nella prospettiva di una “società educante” (Benvenuto, 2011) è diventata ancor più cogente con l’insorgere della pandemia, che ha mostrato con chiarezza l’iniquità del sistema scolastico (Save the Children, 2020): una scuola che fino a oggi “ha dato a tutti la possibilità di partecipare, ma non di giungere alla meta” (Santerini, 2010, p. 21).

Si intrecciano dunque sul territorio i temi dell’accessibilità ai saperi e del diritto alla partecipazione alla vita sociale e culturale, per costruire un’offerta educativa integrata, in linea con i principi ribaditi dalla sopracitata Convenzione di Faro, e assunta come condizione necessaria allo sviluppo locale e al benessere collettivo. È in quest’ottica che i patti di comunità possono rappresentare una reale opportunità “per garantire a tutte e tutti le stesse opportunità educative e di cittadinanza, senza lasciare indietro nessuno” (Cogliati Dezza, 2021, p. 118).

Al di là della contingenza pandemica risulta chiaro come la cooperazione dei diversi attori sul territorio possa concorrere a promuovere “relazioni sociali impiegate sulla fiducia, sul senso d’appartenenza, sulla condivisione di obiettivi e prospettive, sulla reciprocità degli scambi che creano e nutrono opportunità e benefici per coloro che vi sono coinvolti e per la comunità più in generale” (Galeotti, 2019, p. 151). La sostenibilità di queste relazioni si fonda sulla capacità delle diverse istituzioni di mettere a servizio di un progetto comune i propri saperi e le proprie competenze, attivando una progettazione interistituzionale (Mascheroni, 2009 p. 365) radicata in una visione del territorio come laboratorio di cittadinanza.

Il Forum nasce con l’obiettivo di mettere in dialogo voci diverse – curatori e educatori museali, responsabili di associazioni, docenti di vari ordini scolastici e studenti in formazione, istituzioni e Terzo Settore – per rendere conto da un lato della ricchezza dei percorsi realizzati attraverso diverse forme, più o meno strutturate, di partenariato e dall’altro riflettere

coralmente sul loro impatto, dal locale al globale, e infine sulla loro replicabilità in contesti altri, con la prospettiva di farsi promotori di nuove proposte operative. La diversità e peculiarità dei percorsi presentati si radica in un substrato comune di acquisizione di nuovi saperi pedagogico-didattici consapevolmente orientati allo sviluppo di competenze di cittadinanza negli alunni.

Bibliografia

- Audigier F. (2002), “Concetti di base e competenze-chiave per l’Educazione alla Cittadinanza Democratica”, *Scuola & Città*, 1, 156-182.
- Barthes A., Champollion P., Alpe Y. (2018), *Evolutions of the complex relationship between education and territories*, ISTE, London.
- Benvenuto G. (a cura di) (2011), *La scuola diseguale*, Anicia, Roma.
- Bodo S., Mascheroni S., Panigada M.G. (a cura di) (2016), *Un patrimonio di storie. La narrazione nei musei, una risorsa per la cittadinanza culturale*, Mimesis, Milano-Udine.
- Bortolotti A., Calidoni M., Mascheroni S., Mattozzi I. (2008), *Per l’educazione al patrimonio culturale. 22 tesi*, FrancoAngeli, Milano.
- Brambilla G. (2021), *Soggetti smarriti. Il museo alla prova del visitatore*, Editrice Bibliografica, Milano.
- Bishop C., Perjovschi D. (2013), *Radical Museology. Or, What’s “Contemporary” in Museums of Contemporary Art?*, Koenig Books, London (trad. it.: *Museologia Radicale. Ovvero, cos’è “contemporaneo” nei musei di arte contemporanea?*, Johan & Levi Editore, Cremona, 2017).
- Carta M. (1999), *L’armatura culturale del territorio: il patrimonio culturale come matrice di identità e strumento di sviluppo*, FrancoAngeli, Milano.
- Cimoli A.C. (2018), *Approdi. Musei delle migrazioni in Europa*, CLUEB, Bologna.
- Cogliati Dezza, V. (2021), “Crisi ecologica e futuro negato. Disuguaglianze di cittadinanza”, *Scuola democratica*, 12 (speciale), 107-119.
- Colombo M.E. (2020), *Musei e cultura digitale. Fra narrative pratiche e testimonianze*, Editrice Bibliografica, Milano.
- Dal Pozzolo L. (2021), *Il patrimonio culturale tra memoria, lockdown e futuro*, Editrice Bibliografica, Milano.
- Damiani V., Agrusti G. (2021), “Rilevare dati di contesto nell’educazione civica e alla cittadinanza. Il questionario per gli insegnanti nelle indagini IEA”, *RICERCA e DIDATTICA*, 9, 152-160.
- Frabboni F. (2007), *La scuola che verrà*, Erickson, Trento, pp. 120-126.
- Galeotti G. (2019), “La salvaguardia dell’eredità culturale che genera valore sociale. Collaborazione ed educazione attraverso il patrimonio culturale per il benessere della comunità”, in G. Del Gobbo, G. Galeotti, V. Pica, V. Zucchi (Eds.), *Museums & Society. Sguardi interdisciplinari sul museo* (pp. 148-158), Pacini.
- Grechi G. (2021), *Decolonizzare il museo. Dimostrazioni, pratiche artistiche, sguardi incarnati*, Mimesis, Milano.

- Mascheroni S. (2009), “Educazione al patrimonio culturale e cittadinanza europea nel contesto italiano in dialogo con l’Europa”, in R.M. Avila, B. Borghi, I. Mattozzi (a cura di), *L’educazione alla cittadinanza europea e la formazione degli insegnanti. Un progetto educativo per “la strategia di Lisbona”*, Pàtron, Bologna, pp. 363-372.
- Morin E. (2015), *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l’educazione*, Raffaello Cortina, Milano.
- Morin E. (2020), *Changeons de voie. Les Lecons du coronavirus*, Edition Denoel, Paris (trad. it.: *Le 15 lezioni del coronavirus. Cambiamo strada*, Raffaello Cortina, Milano).
- MIUR (2012), “Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola dell’infanzia e del primo ciclo d’istruzione”, in *Annali della Pubblica Istruzione LXXXVIII*, Le Monnier, Firenze.
- MIUR (2020), *Linee guida per l’insegnamento dell’educazione civica*.
- MIC (2021), *Piano nazionale per l’educazione al patrimonio culturale*, Direzione generale Educazione, ricerca e istituti culturali.
- Norberg-Schulz C. (1989), *Genius Loci*, Electa, Milano.
- Santerini M. (2010), *La scuola della cittadinanza*, Laterza, Roma-Bari.
- Save the Children (2020), *L’impatto del coronavirus sulla povertà educativa*. www.savethechildren.it/cosa-facciamo/pubblicazioni/impatto-del-coronavirus-sulla-poverta-educativa.
- Settis S. (2014), *Il paesaggio come bene comune*, La scuola di Pitagora, Napoli.
- Wenger E. (2006), *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*, Raffaello Cortina, Milano.

1. La “Scuola IN Museo”: un esempio innovativo di alleanza educativa

di *Riccardo Campanini, Alessandra Landini, Chiara Pellicciari*

Introduzione

In piena pandemia, l’Istituto A. Manzoni di Reggio Emilia ha vissuto un’esperienza formativa e culturale unica, uscendo dai propri ambienti scolastici e “decentrandosi” presso i Musei Civici della città. Nell’ambito del progetto “Scuola diffusa”, infatti, ideato dall’amministrazione comunale di Reggio Emilia e coordinato da Officina educativa, ha avuto l’opportunità di “abitare” due spazi dedicati, a Palazzo dei Musei.

La ragione di questo “sconfinamento” è stata la necessità del distanziamento dovuta all’emergenza sanitaria, che ha trovato risposta in un Patto territoriale di comunità con l’Ente locale, il quale ha garantito il coordinamento e le risorse organizzative necessarie a una corresponsabilità educativa e a una sinergia di intenti.

L’istituto Manzoni, stringendo un’alleanza con il museo, per tradizione estensione naturale dell’ambiente di apprendimento-scuola nella prassi laboratoriale, ha arricchito la sua offerta formativa, valorizzando le potenzialità dell’esperienza.

Il Patto territoriale ha, da una parte, permesso l’irrinunciabile occasione di ripensare e trasformare le diverse identità dei soggetti “scuola” e “museo”, concretizzando l’idea che il territorio può rendersi attore di rilanci di storie, relazioni e saperi; dall’altra offrendo alla scuola un contesto esperienziale di “bene comune”, ha favorito lo sviluppo di una cittadinanza più consapevole.

Nello specifico dell’esperienza “La Scuola IN Museo”, l’incontro tra i docenti dell’istituto Manzoni e gli esperti di educazione museale è divenuto l’occasione per ripensare il curriculum verticale, aprirlo al territorio in modo più sistematico, riflettere sul patrimonio culturale come estensione

della propria identità personale e di cittadini. La possibilità della scuola di “insediarsi” in un luogo così votato alla cultura, ha sostanzialmente connotato l’uso dello spazio, le scelte educative, le relazioni tra differenti expertise, in un orizzonte condiviso di sperimentazione e ricerca, con la finalità di documentare i processi in atto e renderli fruibili da altri.

1. Un nuovo contesto di ibridazione per creare alleanze educative

Tutte le classi dell’istituto hanno “abitato”, continuativamente, il museo per una settimana ciascuna, nell’anno scolastico 2020/21. In questa settimana ogni classe ha vissuto in un’aula-laboratorio, trasferendo nello spazio-museo routines e materiali e adattandoli ai nuovi ambienti assegnati: i bambini, arrivati al museo la mattina accompagnati dai genitori, hanno fatto scuola tra le collezioni, pranzato, giocato, sperimentato, esplorato fino alla campanella dell’uscita. Il museo è quindi divenuto più familiare, in una “cittadinanza provvisoria che ha potuto essere riempita di significati e si è fatta occasione di crescita educativo-didattica e ibridazione tra competenze della scuola e degli esperti dei musei” (Landini, Campanini, Pellicciari, 2021).

Il contesto museo ha mescolato quindi educazione formale, informale e non formale, rileggendo gli “ambienti fisici e mentali” (Baldacci, 2004) dei soggetti coinvolti, adulti e bambini, aprendo a nuove possibilità e dimensioni formative.

Le metodologie che costituiscono gli assi portanti del curricolo verticale dell’IC Manzoni (narrazione, socializzazione degli apprendimenti, approccio laboratoriale e valutazione formativa per l’apprendimento) si sono declinate nella didattica museale con una rispondenza strategica in cui gli esperti del museo, portatori di paradigmi, metodologie, linguaggi plurimi, hanno potuto attivarsi in una co-progettazione coerente con le finalità del curricolo. Il museo, che in effetti ha sviluppato nel corso degli anni una profonda vocazione e una consolidata prassi didattica orientata all’educazione al patrimonio, ha arricchito in occasione di questo progetto le proposte educative partendo da quelle già in essere, tessendo il dialogo con i docenti e trasformando il legame ormai storico tra musei e didattica. La realizzazione di percorsi è di dichiarata valenza inter e transdisciplinare, nel rispetto del curricolo: “il progetto si iscrive inoltre con coerenza all’interno del PTOF (Piano Triennale di Offerta Formativa) come azione di formazione dei docenti, di costruzione di valori e linguaggi comuni tra

ordini di scuola, di promozione di educazione alla cittadinanza, anche come valorizzazione del patrimonio culturale della città” (Landini, Campanini, Pellicciari, 2021).

L'alleanza educativa, da subito emersa fra gli adulti coinvolti nel progetto, ha reso possibile una sinergia nelle azioni e nelle scelte che ha portato a ideare e co-progettare l'esperienza partendo dalla consapevolezza che per tutti sarebbe stata un'occasione sfidante e innovativa. È quindi iniziato un percorso di condivisione che inizialmente ha interessato la dirigente scolastica, i responsabili dei Servizi educativi dei Musei Civici e i referenti di Officina Educativa e via via ha coinvolto educatori e insegnanti; lo scambio virtuoso di esperienze e metodologie si è formalizzato in un progetto-pilota con finalità, ruoli e forme di documentazione, seguito da co-proiezioni specifiche, per classi parallele, che hanno coinvolto tutti i docenti dell'istituto. Il patrimonio culturale ha consentito di approfondire la costruzione dell'identità, sostenendo l'immaginario dei bambini e sviluppando attenzione per il bene comune: ne emerge un'educazione alla cittadinanza “naturale”, attraverso un approccio concreto, tangibile e legato alle emozioni. Relazionarsi con i materiali esposti nelle collezioni, viverli in modo quotidiano, poterli osservare da più punti di vista, aiuta i bambini e i ragazzi a rendere questi oggetti veri e propri “soggetti” di studio. Si aprono così moltissime piste di indagine in quanto gli oggetti del museo, come dice Pomian (2007), sono oggetti semiofori, cioè portatori di un insieme complesso di significati, “ponte semiotico” tra visibile e invisibile. Gli esperti del museo hanno quindi il compito di rendere visibili questi intrecci e di educare alla complessità. L'alleanza scaturita dal confronto tra scuola e museo ha trasformato i laboratori, aprendoli, grazie a un tempo più dilatato, alle singolarità e alle inclinazioni personali degli studenti, mentre il curriculum verticale di istituto si è proiettato nelle attività museali, sostenendo le sue finalità con le strategie esperte del museo e permettendo alle diverse figure professionali di scambiare saperi e prassi didattiche in un rapporto di reciprocità e di auto-formazione.

2. La “Scuola IN Museo” come circolarità formativa per l'educazione al piacere della scoperta

L'esperienza condivisa tra scuola e museo ha evidenziato come il sollecitare il gusto della scoperta nei ragazzi e il loro coinvolgimento emozionale siano indispensabili per vivere l'apprendimento come esperienza divertente e significativa, stimolando profondamente un habitus di ricer-

ca. Come sostiene Dallari, usare la bellezza per educare, andando a svelare ciò che di invisibile si nasconde dietro di essa, in un processo di condivisione e di co-costruzione, diventa fondamentale per una scuola che educa attraverso il piacere (Dallari, 2021). La scuola ha così l'opportunità di allenare a uno sguardo critico dotato di intenzionalità, attraverso la narrazione delle collezioni, l'esperienza laboratoriale, il coinvolgimento affettivo all'oggetto-bene comune, sostenendo le competenze emozionali che favoriscono "l'intelligenza emotiva" (Goleman, 1995). Il museo è stato abitato con tutti i sensi, vivendo dinamicamente "sulla pelle" lo spostamento all'interno delle sale, offrendo differenti entry points (una narrazione, un reperto, un manufatto, una scultura...) per sviluppare prospettive multiple e usare questi processi come una soluzione contro un pensiero stereotipato (Gardner, 1991). Si può, in tal senso, parlare di un curriculum emergente che ora l'istituto promuove coltivando, di ritorno a scuola, le suggestioni raccolte nell'immersione al museo; un modo di approcciarsi al reale rispettando le diverse intelligenze, che vuole consolidarsi negli ambienti scolastici: bambini e ragazzi possono coltivare il gusto per i saperi e, interpretando altre esperienze, creare nuovi percorsi e incursioni, forti di un'esperienza unica vissuta insieme. L'emozione di "scoprire e pensare" unita al grande piacere di farlo collettivamente, segnala, infatti, "un indissolubile legame fra stati emozionali e processi cognitivi" dice Goleman, "sottolineando come la capacità di apprendere e di accostarsi ai repertori della percezione e della conoscenza presupponga e richieda una tensione emozionale positiva". L'autore evidenzia come difficilmente ciò che viene vissuto come sgradevole e brutto "possa diventare oggetto di attenzione e di conoscenza autenticamente compresa e interiorizzata" (Goleman, 1995).

La progettazione delle attività proposte alle classi ha tenuto conto di un continuo dialogo fra le fasi di ideazione, azione e valutazione (Cardone, Masi, 2017), ridefinendo in modo circolare le proposte, in relazione alle sollecitazioni dei ragazzi e al monitoraggio delle strategie adottate. Di questi processi di appropriazione e interiorizzazione del sapere si è occupato ogni soggetto coinvolto: la documentazione, sia essa analogica o digitale, sia personale o di gruppo, è stata raccolta da insegnanti, educatori e dagli stessi studenti, ognuno secondo le proprie specificità e i focus prescelti. La condivisione dei diversi piani osservativi, l'attenzione alle parole, alle opinioni e ai feedback raccolti, durante e dopo le attività, sono state fondamentali per costruire un pensiero condiviso, anche come pratica autobiografica.

Conclusioni

L'Istituto Comprensivo Manzoni che ha vissuto l'esperienza della Scuola IN Museo nell'anno scolastico 2020-21, ha creato un'occasione di dialogo e condivisione tra i tre ordini di scuola, sottolineando il focus sulle metodologie comuni del curricolo verticale. L'esperienza sta proseguendo con nuove consapevolezze e spazi di ricerca nell'a.s. 2021-22, consolidando un'alleanza educativa tra istituzione scolastica e museo, in cui sperimentare la crescita reciproca: per la scuola l'abitare spazi sfidanti per la didattica, per l'educazione museale l'accogliere studenti in una continuità mai sperimentata prima. Grazie al contesto creatosi, ruoli, expertise e metodologie hanno indossato i panni di prospettive comuni. Le esigenze dei docenti di valorizzare le modalità di apprendimento di ogni singolo bambino, stimolando la curiosità e la ricerca personale, hanno trovato rispondenza negli approcci propri della educazione museale, confermando l'importanza del luogo-museo come partner prezioso della scuola in un contesto di apprendimento non formale. I materiali esposti in museo sono divenuti oggetto di negoziazione di significati (Cardone, 2017), di una scoperta che passa attraverso il piacere



Fig. 1 - Laboratorio "Scritture" nel Portico dei Marmi di Palazzo dei Musei

degli apprendimenti e l'immersione nella bellezza che è diritto imprescindibile per ognuno. In questo senso, si parla di curricolo emergente: le suggestioni della “vita al museo”, accrescono il gusto per i saperi negli studenti e suggeriscono nuovi percorsi e incursioni nel patrimonio culturale allargando, al contempo, le modalità di fruizione museale e riconsegnando a bambini e ragazzi lo stupore e la meraviglia dell'apprendimento.

Bibliografia

- Baldacci M. (2004), “Il laboratorio come strategia didattica. Suggestioni deweyane”, in Filograsso N., Travaglini R. (a cura di), *Dewey e l'educazione della mente*, FrancoAngeli, Milano.
- Baldriga I. (2020), *Estetica della cittadinanza. Per una nuova Educazione civica*, Le Monnier Università, Firenze.
- Cardone S., Masi M. (2017), *Il museo come esperienza educativa. Narrare, sperimentare, comprendere, valutare*, Progedit, Bari.
- Cardone S. (2017), “Il Museo come contesto di apprendimento informale. Ripensare e riprogettare gli spazi educativi per facilitare la comprensione critica dell'esperienza museale”, in Huerta R., Alonso Sanz A. (eds.), *Entornos informales para educar en artes*, PVU, Valencia.
- Dallari M. (2021), *La zattera della bellezza*, Il Margine, Trento.
- Dewey J. (1965), *Democrazia ed educazione*, La Nuova Italia, Firenze.
- Filograsso N., Travaglini R. (a cura di) (2004), *Dewey e l'educazione della mente*, FrancoAngeli, Milano.
- Gardner H. (1999), *Educare al comprendere*, Feltrinelli, Milano.
- Goleman D. (1995), *Intelligenza emotiva: cos'è e perché può renderci felici*, Rizzoli, Milano.
- Landini A., Campanini R., Pellicciari C. (2021), “A scuola in museo”, *I quaderni della ricerca*, n. 59, Loescher, Torino.
- Pomian K. (2007), *Collezionisti, amatori e curiosi: Parigi, Venezia, XI-XIII secolo*, Il Saggiatore, Milano.
- Zuccoli F. (2014), *Didattica tra scuola e museo. Antiche e nuove forme di sapere*, Junior, Parma.

2. Prevenire e contrastare la povertà educativa: il ruolo della comunità territoriale

di Elena Caneva, Ilaria Martini, Stefano Piziali

Introduzione

La scuola italiana, e in generale il comparto dell'istruzione, soffrono da molto tempo per il protrarsi di problematiche strutturali. Lo scoppio della pandemia, e le sue conseguenze sul sistema educativo, hanno aggravato le deficienze sistemiche già presenti nel nostro paese. La mancanza di fondi e di una visione lungimirante in grado di intendere la spesa in educazione come un investimento sul futuro del paese hanno prodotto svariate criticità nel corso degli anni.

L'Obiettivo di Sviluppo Sostenibile 4 mira a garantire un'educazione di qualità per tutte e tutti, senza lasciare indietro nessuno. L'educazione, in particolare in contesti di marginalità, costituisce un fondamentale fattore protettivo e uno strumento di emancipazione, in grado di interrompere la dispersione scolastica e la trasmissione intergenerazionale della povertà educativa (WeWorld, 2021a).

L'abbandono scolastico precoce è un fenomeno complesso che ha radici profonde e conseguenze a lungo termine. La scelta di lasciare gli studi è collegata a una serie di fattori, tra cui la situazione socioeconomica e culturale della famiglia, l'attrattività dei programmi educativi offerti, e naturalmente le caratteristiche individuali e il contesto in cui si vive. Gli stessi fattori incidono sulla "dispersione implicita", ovvero il mancato raggiungimento del livello minimo di competenze, che è un'altra manifestazione della povertà educativa.

Abbandonare la scuola e/o non acquisire le competenze minime hanno conseguenze rilevanti sulle prospettive future di bambini/e e ragazzi/e e sul loro sviluppo umano. Per queste motivazioni WeWorld lavora da molti anni con studenti e studentesse, scuole, istituzioni, enti locali, realtà del Terzo Settore e con la società civile per contrastare dispersione scolastica e

povertà educativa. I Programmi più rilevanti implementati nel corso degli anni sono stati Frequenza200 e REACT, volti a prevenire e contrastare povertà educativa e dispersione scolastica attraverso l'attivazione e il rafforzamento delle comunità educanti nei territori d'intervento.

1. I Programmi di WeWorld volti alla prevenzione e al contrasto della dispersione scolastica e della povertà educativa

Nel 2012 WeWorld inaugurò il Programma Frequenza200, il cui obiettivo era realizzare un intervento volto a contrastare il fenomeno della dispersione scolastica, agendo in ottica preventiva con soggetti a rischio individuati in territori specifici. Nel dettaglio, il progetto intendeva aumentare la motivazione dei ragazzi/e di età compresa tra 11 e 14 anni verso la formazione scolastica attraverso la valorizzazione/promozione dei legami studente-scuola-famiglia-comunità. I ragazzi/e individuati erano studenti e studentesse che si trovavano in una fase di fragilità temporanea (visibile sotto forma di assenze, rendimento, comportamento, limitata conoscenza della lingua/cultura italiana, ecc.) che avrebbe potuto comprometterne il percorso formativo.

In quest'ottica WeWorld riteneva fondamentale realizzare una partnership forte tra scuola, famiglie e comunità locale, in modo da attivare tutti gli operatori/trici formali e informali per fornire un sostegno ai ragazzi/e in difficoltà con lo studio, l'apprendimento e la motivazione.

Il progetto REACT (Reti per Educare gli Adolescenti attraverso la Comunità e il Territorio), realizzato tra il 2018 e il 2021³, ha fatto tesoro dell'esperienza maturata con Frequenza200, sistematizzando ulteriormente l'intervento e operando su due livelli in maniera coordinata e complementare:

- da un lato, con un focus sul rafforzamento delle competenze degli e delle adolescenti, specie i più vulnerabili;
- dall'altro lato, con un'attenzione al rafforzamento della comunità educante, in particolare attraverso l'introduzione di una figura innovativa, il *Community Worker*⁴.

Già ai tempi di Frequenza200 era emersa con forza la necessità di istituire forti reti di connessione tra Terzo Settore, scuola e famiglie nei terri-

3. Si tratta di un progetto nazionale, selezionato dall'impresa sociale Con i Bambini nell'ambito del Fondo per il contrasto della povertà educativa minorile. Per approfondimenti sul progetto si veda WeWorld (2021b).

4. Si veda il paragrafo successivo.

tori per supportare la crescita di ragazze e ragazzi e prevenire il rischio di abbandono scolastico e/o la povertà educativa. Con REACT questo lavoro di rete è stato organizzato in maniera più strutturata, e con l'intento di creare e/o rafforzare delle comunità educanti ampie, aperte ai territori e in grado di coinvolgere i territori stessi e i loro abitanti nel contrasto alla povertà educativa.

2. Il ruolo del territorio nei processi educativi degli adolescenti

I territori coinvolti nel progetto REACT sono stati scelti accuratamente sulla base della presenza di problematiche analoghe, quali degrado urbano, povertà materiale, microcriminalità e migrazione. Le 10 aree di intervento, situate in 6 Regioni italiane (i quartieri Barona Sud e Bicocca Nord a Milano; San Salvario e Porta Palazzo a Torino; San Basilio a Roma; le periferie Nord e Sud di Aversa; Borgo Vecchio a Palermo; Borgo Sant'Elia, Pirri e Quartu Sant'Elena a Cagliari) presentano tutte una prevalenza di famiglie di estrazione sociale medio-bassa, che versano in condizioni di povertà economica, sociale e culturale; servizi pubblici e sociali carenti e spazi di aggregazione e offerte educativo-culturali scarse.

In questi contesti il progetto ha puntato ad attivare e coinvolgere tutti gli agenti educativi, sia quelli formali (insegnanti, operatori sociali, educatori) sia quelli informali (famiglie, volontari, cittadini, esercenti commerciali, i cosiddetti "operatori grezzi"), sulla base della considerazione che anche questi ultimi possano svolgere un ruolo importante nel supportare i processi educativi dei ragazzi e delle ragazze. In quest'ottica diventa rilevante realizzare azioni educative non solo nelle scuole e nei centri educativi territoriali, ma anche negli spazi pubblici e nei luoghi della cultura del quartiere, in un'ottica collaborativa e sinergica.

Per realizzare ciò, due elementi del progetto REACT meritano in particolare di essere valorizzati: la figura del *Community Worker* e lo strumento dei giochi urbani.

2.1. // Community Worker come risorsa per il territorio

Per facilitare connessioni e relazioni tra tutti gli agenti educativi presenti in un dato territorio, nel progetto REACT è stata introdotta una nuova figura, il *Community Worker* (CW).

Il CW è un facilitatore comunitario che sviluppa legami collaborativi tra gli attori della comunità educante sia formali sia informali, affinché diventino una risorsa per rispondere ai bisogni dei giovani. Il CW lavora per creare una rete capillare e coesa di adulti, che in questo modo diventano un riferimento positivo nel percorso di crescita degli adolescenti, coinvolgendo le famiglie e rafforzandole nelle competenze genitoriali, promuovendo occasioni di supporto, cura, animazione e socializzazione nel territorio. In quest'ottica il CW lavora sia con la comunità sia per la comunità. Con la comunità: aiuta la comunità a identificare i bisogni, a cooperare, focalizzare le forze e le competenze di ognuno sul raggiungimento di un obiettivo condiviso, e non su problemi e bisogni individuali che sono, specialmente in quartieri con un alto tasso di criticità e fragilità, potenzialmente infiniti. Per la comunità: si occupa di portare il discorso educativo al centro della vita pubblica, svolgendo azioni di advocacy, partecipando alla gestione di progetti con gli enti locali e con i decisori politici. Per fare ciò il CW lavora su territori circoscritti, a livello micro. Per questo motivo, in ciascuno dei 10 territori coinvolti nel progetto ha operato un CW, che ha modellato le proprie azioni a seconda delle esigenze del contesto, confrontandosi continuamente con le altre figure di progetto⁵.

2.2. I giochi urbani come occasione per sviluppare coesione territoriale

I giochi urbani si sono rivelati uno strumento particolarmente efficace per generare legami collaborativi tra tutti gli agenti educativi e per stimolare interesse, conoscenza e senso di appartenenza dei giovani nei confronti del proprio territorio. I giochi urbani sono pensati per la loro natura come eventi collettivi in grado di coinvolgere la città e i suoi abitanti. Nel progetto REACT l'obiettivo principale era coinvolgere i ragazzi e le ragazze con il fine di promuovere il loro protagonismo nella creazione, definizione ed elaborazione dei giochi⁶. Questi giochi dovevano avvenire nel primo anno di progetto nell'istituto scolastico, nel secondo anno nel centro territoriale REACT, nel terzo nel quartiere-città. In questo modo si delineava un percorso tramite cui i giovani potessero passare dal luogo sicu-

5. Una descrizione dettagliata di come il lavoro del CW si è articolato nei vari territori è contenuta in WeWorld (2021c).

6. I giochi urbani sono stati implementati dalle organizzazioni partner di progetto CLAC e U'Game. Per una panoramica più approfondita delle caratteristiche degli U'Game si può visitare la piattaforma accessibile su www.ugame.it/urban-game-3/.

ro della scuola a quello del centro territoriale, fino a diventare protagonisti del territorio.

Purtroppo nel secondo anno la pandemia e il conseguente lockdown hanno costretto a rivedere l'impianto generale dei giochi urbani, dal momento che lo spazio urbano e sociale in cui dovevano svolgersi i giochi aveva smesso di esistere. Questa condizione ha comportato una rimodulazione dell'approccio ai giochi, spostando le arene di gioco dalla realtà fisica della città alla simulazione virtuale su Google Earth. In questo modo si è riusciti a preservare il rapporto con lo spazio: infatti, attraverso la costruzione dei giochi sulla piattaforma virtuale, i ragazzi e le ragazze hanno avuto l'occasione di rivedere gli spazi urbani che appartenevano loro, costruendo una piattaforma di confronto con gli altri territori. L'avvio di questa modalità di lavoro ha condotto a risultati eccezionali, quali la creazione di 10 esperienze di gioco rappresentative dei differenti territori⁷.

Le esperienze di gioco hanno raccontato il vissuto dei ragazzi/e in relazione ai loro territori e costituito un'occasione di coesione territoriale tra i vari luoghi del progetto, perché si è stati liberi di scegliere di esplorare di volta in volta un diverso territorio. Inoltre, la virtualità del simulatore geografico ha consentito di andare a visitare anche luoghi lontani.

L'occasione generata dal Covid-19 ha condotto il progetto in territori inesplorati, comportando un generale arricchimento dei contenuti (per i ragazzi e le ragazze coinvolte nei disegni dei giochi) delle attività e delle realtà dei centri territoriali e delle expertise degli operatori.

Nel concreto, a tutti i centri territoriali è stato proposto un plot comune da cui partire: un "Poema Urbano", gioco laboratorio che parte con un'indagine sul territorio alla ricerca di scritte e poesie sui muri con lo scopo di proporre ai giocatori un'esperienza che li porti a esplorare lo spazio urbano. Questo stesso format è stato reinterpretato dai diversi centri territoriali e riadattato alle oscillazioni delle ondate pandemiche. È così che a Cagliari si è giocato presso la Galleria del Sale⁸, esplorando le opere di street art che vi sono custodite, e i giocatori hanno approfondito temi generali legati al linguaggio e alle pratiche della street art, cimentandosi anche in prima persona in opere di street art. A Torino sono stati prodotti due giochi urbani distinti: in uno, i giocatori sono stati chiamati a giocare con i mu-

7. Visibili all'indirizzo www.ugame.it/react/.

8. Nata nel 2014, la Galleria del Sale è una galleria d'arte contemporanea a cielo aperto. Il progetto, che continua a crescere e ad arricchirsi con gli interventi di nuovi artisti locali, nazionali e internazionali, è frutto dell'incontro tra Urban Center e una serie di *street artist* locali che inizialmente hanno realizzato 15 murali lungo un tratto della pista ciclabile cittadina.

rales dell'area limitrofa alla Dora, mentre nell'altro si è giocato con gli Obiettivi per lo Sviluppo Sostenibile dell'Agenda 2030. A Milano, i giochi hanno centrato la loro attenzione sulle scritte presenti sui muri della città, dando avvio a un processo di tematizzazione. Infatti, da un lato, il poema della Barona ha accompagnato i giocatori alla scoperta di scritte poetiche nel quartiere, tra De André e riflessioni sulla legalità, e dall'altro, il gioco a Niguarda si è concentrato sul tema dei Partigiani e sullo sforzo di liberazione dal nazifascismo, tra pietre d'inciampo e murali. A San Basilio a Roma, il gioco è stato elaborato insieme alla scuola di riferimento del progetto, costituendo la prima occasione di uscita sul territorio della scuola dall'inizio della pandemia e portando i giocatori a collezionare le scritte sui muri di un quartiere difficile, ma che racconta gran parte della propria storia, dei propri drammi e delle proprie gioie. Ad Aversa (NA), il gioco è stato incentrato sulla figura della strega Martuccia, personaggio della storia locale, sviluppandosi in una serie di prove attraverso le quali se ne è ricostruita la storia. A Palermo, il gioco è stato congegnato in una serie di prove che hanno consentito di esplorare il quartiere di Borgo Vecchio al fine della scrittura di un testo rap prodotto dai ragazzi e dalle ragazze del centro territoriale REACT.

Dunque, seppur in presenza di eterogeneità territoriali, il gioco si è dimostrato uno strumento educativo utile sia per liberare capacità e competenze sia per stimolare conoscenza del territorio, un senso di appartenenza allo stesso e di coesione territoriale.

Conclusioni

Dall'esperienza progettuale maturata da WeWorld in questi anni emerge con evidenza quanto sia fondamentale attivare la comunità educante nel contrasto e la prevenzione della dispersione scolastica e della povertà educativa. Con il termine si intendono non solo gli attori educativi formali ma anche quelli informali. In quest'ottica gli educatori informali presenti in un territorio specifico devono essere coinvolti nei processi educativi degli e delle adolescenti tanto quanto quelli formali.

Il *Community Worker* e lo strumento dei giochi urbani hanno consentito di attivare il contesto locale e i suoi attori. Il CW lavora infatti a livello micro con l'obiettivo di stabilire e rafforzare relazioni dense, creare un'alleanza forte per un obiettivo comune: il benessere e la formazione di ragazze e ragazzi. In questo senso attiva il territorio e i suoi abitanti portando al centro del discorso pubblico il tema educativo. Dall'altro lato i giochi urbani stimolano l'incontro e la relazione dei ragazzi e delle ragaz-

ze con il territorio, ne agevolano la conoscenza, lo sviluppo di un senso di appartenenza e dunque di coesione territoriale funzionale ai loro percorsi educativi.

Ciò è risultato (ed è tuttora) particolarmente importante durante la pandemia, dove questa forte alleanza territoriale ha consentito di accompagnare ragazze e ragazzi, monitorarli da vicino ed evitare di perderli lungo la strada.

Bibliografia

- WeWorld (2021a), *Mai più invisibili*, WeWorld, Milano, testo disponibile al sito: <https://back.weworld.it/uploads/2021/05/INDEX-mai piu invisibili 2021-preview-singole.pdf>.
- WeWorld (2021b), *Quando educa il villaggio*, WeWorld, Milano, testo disponibile al sito: <https://back.weworld.it/uploads/2021/10/REACT-Edu-5-web-singole.pdf>.
- WeWorld (2021c), *Il Community Worker nel progetto REACT*, WeWorld, Milano, testo disponibile al sito: https://back.weworld.it/uploads/2021/02/REACT_ricerca-azione-Com-Worker_bozza-7_singole.pdf.

3. Musei in dialogo: l'educazione al patrimonio attraverso la pratica interdisciplinare

di Lucia Cecio, Paola Rampoldi

I imagine the museum as an archipelago.
Édouard Glissant

Musei in dialogo (Mid) è un progetto ideato dalle autrici di questo contributo: Lucia Cecio, Responsabile dei Servizi educativi dell'Accademia Carrara (AC) di Bergamo, e Paola Rampoldi, Curatrice del Museo Popoli e Culture (MPeC) di Milano.

1. Prima ancora di iniziare a dialogare

Musei in dialogo nasce nel 2020, durante il primo confinamento, che ha corrisposto con la chiusura dei musei. Il contesto emergenziale ha evidenziato i punti deboli del sistema culturale italiano e al tempo stesso ha sollecitato riflessioni sul ruolo sociale dei musei e indagini sugli effetti della pandemia a loro carico, indirizzando le istituzioni museali verso una rimodulazione delle modalità di fruizione e di coinvolgimento dei pubblici. *Mid* si inserisce in tale scenario: nasce come proposta di visita per le scuole, in presenza o in modalità DaD, diventa un corso di Educazione al patrimonio⁹ e si apre a tutte e tutti come percorso guidato a due voci.

Punto di partenza imprescindibile è il patrimonio, rappresentato da una collezione di dipinti e sculture nel caso dell'AC e da una raccolta extraeuropea nel caso del MPeC, che *Mid* osserva privilegiando punti di

9. L'educazione al patrimonio culturale viene definita dalla RECOMMENDATION No. R (98) 5 OF THE COMMITTEE OF MINISTERS TO MEMBER STATES CONCERNING HERITAGE EDUCATION "una pedagogia basata sul patrimonio culturale, che includa metodi di insegnamento attivi, una proposta curricolare trasversale, un partenariato tra i settori educativo e culturale e che impieghi la più ampia varietà di metodi di comunicazione e di espressione".

vista più ampi rispetto a un tracciato monodisciplinare, indagando gli oggetti nella complessità di senso che ricevono dalla relazione con l'osservatore.

Il collante di questo singolare rapporto tra collezioni diverse e geograficamente distanti è una lettura interdisciplinare del patrimonio, che diventa strumento per indagare temi attuali, ritenuti significativi, rilevanti. Ci siamo sentite come l'antropologo Franco La Cecla e l'artista Luca Vitone alla ricerca della "oggettualità" che rende possibile la relazione tra l'oggetto e chi lo usa, operando una trasformazione su quest'ultimo (La Cecla, Vitone, 2013).

A guidarci l'idea di un patrimonio che è "insieme di beni in divenire" (Bodo, Mascheroni 2012, p. 10), che invita a essere pensato e vissuto in una logica circolare di scambio, aprendo alla creazione di nuove appartenenze, perché "le nostre collezioni saranno sempre un luogo dove le persone possono vedere qualcosa di sé" (Slack 2021)¹⁰. Si potrebbero rubare le parole al filosofo Remo Bodei per spiegare quale esperienza *Mid* porta avanti: "Le cose ci spingono a dare ascolto alla realtà, a farla 'entrare' in noi aprendo le finestre della psiche, così da aerare una interiorità altrimenti asfittica [...] paradossalmente, le cose parlano tanto più di noi, di ciò che ci costituisce, quanto più le lasciamo esprimere nel loro linguaggio. [...] Da ogni cosa, considerata con simpatica attenzione, possono allora diramarsi differenti percorsi di curiosità e di ricerca" (ivi, p. 49). *Mid* guarda il museo da dentro e da fuori, si chiede come raggiungere i suoi fruitori ascoltando le loro stesse istanze, coglie criticità tentando di trasformarle in opportunità ponendosi come obiettivi:

- sperimentare e offrire esempi concreti del potenziale della trasversalità delle discipline attraverso l'Educazione al patrimonio;
- partire da una prospettiva di diversità per farne lo spazio del confronto, del dialogo della conoscenza;
- suggerire una lettura degli oggetti come dispositivi narrativi, come metafora del vivere;
- incentivare un rapporto sistemico con la comunità e con il territorio, basato sul "fare insieme", sul partenariato museo-scuola.

10. Traduzione di chi scrive. Testo originale: *our collections will always be a place where people can see something of themselves*; p. 85.

2. Musei in dialogo per insegnanti e educatori al patrimonio

Destinatari privilegiati di *Mid* sono la scuola e gli insegnanti. Risultava infatti prioritario mantenere vivo questo legame durante due anni difficili, per continuare a garantire un'offerta educativa e per aprire la possibilità di considerare le istituzioni museali non come isole a sé stanti, ma come arcipelaghi interconnessi e come luoghi osmotici capaci di scambiabili circolazioni di idee. Crediamo infatti nel grande potere del lavoro in partenariato: "... in quanto il progetto educativo concertato e condiviso permette a Istituzioni e realtà con finalità e culture diverse sia di costruire insieme un percorso di apprendimento e di formazione con caratteristiche e requisiti specifici, sia di ideare proposte operative per perseguire esiti spendibili, concreti, verificabili... La complessità del patrimonio richiede infatti la partecipazione e la collaborazione di più soggetti, portatori ciascuno di una varietà di saperi specifici, ..." (Bodo, Mascheroni, 2012). In quest'ottica il corso è stato aperto alle educatrici e agli educatori al patrimonio immaginando lo spazio di *Mid* come un laboratorio "inteso come strumento metodologico, luogo mentale e fisico [...], pratica formativa, progetto di ricerca" (Zucchi, 2005), aperto alla sperimentazione di dinamiche conoscitive multidimensionali e trasversali.

3. L'arte di essere rilevanti

Quali sono i temi che caratterizzano il dibattito contemporaneo e sui quali la scuola è chiamata a intervenire fornendo strumenti per parteciparvi consapevolmente? Noi abbiamo trovato risposta nella selezione: natura e sostenibilità ambientale, cultura e tradizioni ed Educazione civica. Seguendo le riflessioni di Nina Simon, chiedendoci come il museo possa diventare luogo di partecipazione e generatore di senso, abbiamo dunque individuato tre temi rilevanti per gli *stakeholder* coinvolti: il museo, gli insegnanti, gli educatori e i visitatori dei due musei. I temi sono diventati le lenti attraverso le quali osservare le opere selezionate "evidenziando il ruolo dell'educazione e dell'interpretazione del patrimonio culturale per promuovere l'apprezzamento e il rispetto della diversità culturale", nonché la costruzione dei significati del patrimonio stesso come strumento per facilitare "la conservazione, la salvaguardia e la trasmissione di valori e *know-how* condivisi alle generazioni

future”¹¹, come suggerito nel 2005 dalla Convenzione di Faro recentemente ratificata dall’Italia.

4. La modalità e gli strumenti

Ci soffermiamo qui sulle modalità e gli strumenti utilizzati per il corso *Mid* destinato a insegnanti ed educatori/educatrici museali. Abbiamo costruito un percorso articolato su tre incontri, ciascuno dei quali focalizzato su uno dei tre temi scelti e per ogni incontro abbiamo messo in dialogo due opere: una dell’AC e una del MPEC. La collaborazione con ANISA¹² ha favorito la partecipazione degli insegnanti grazie alla possibilità di acquisire titoli formativi.

Abbiamo costruito gli incontri basandoci sullo stesso approccio dialogico che ha guidato la coprogettazione e il processo interpretativo delle due collezioni; abbiamo strutturato momenti frontali, momenti di confronto e spazi di partecipazione attiva grazie all’utilizzo della piattaforma Padlet¹³, che in tempo reale, su una parete digitale, permette di vedere e commentare i contributi (testo, immagine, audio, video) degli altri partecipanti. Tutte le schermate prodotte sono ancora aperte e ampliabili¹⁴, “palinsesto” del quale siamo molto fiere perché risponde, anche visivamente, all’elemento centrale delle azioni educative al, per e attraverso il patrimonio e cioè “... l’insieme di persone e di comunità – eterogenee per profili socio-culturali e generazionali – che, in presenza e on-line, vivono i territori e si relazionano, con motivazioni diverse, alle singole realtà patrimoniali. Il loro contributo apre alla costruzione di significati e contenuti in grado di generare nuova cultura, all’assunzione comune di responsabilità civili e a scelte gestionali condivise tra istituzioni e attori locali”¹⁵.

11. Dichiarazione di Roma dei Ministri della cultura G20 (29-30 luglio 2021).

12. ANISA per l’Educazione all’arte – Associazione Nazionale Insegnanti di Storia dell’Arte, Sezione di Milano (Ente qualificato per la formazione presso MIUR Direttiva 170/2016).

13. <https://it.padlet.com/>

14. I link delle attività svolte attraverso il Padlet sono consultabili ai seguenti indirizzi: Natura e sostenibilità ambientale: <https://padlet.com/rampoldi/2xnwo60rqbe0n955>; Raccontalo tu: <https://padlet.com/rampoldi/Bookmarks>; MiD virtual, il nostro Museo virtuale: <https://padlet.com/rampoldi/xgj7bgsr3yom5ppq>; Come si gioca?: <https://padlet.com/rampoldi/e536m6s1kj6n4up9>; L’opera in una parola: <https://padlet.com/rampoldi/xthkvwxp0xbnjw6y>; Hidden in plain sight: <https://padlet.com/museo16/Bookmarks>; Salva una produzione: <https://padlet.com/museo16/qbq2wsdbvmlwzdvx>.

15. Piano nazionale per l’Educazione al patrimonio culturale 2021-2022.

5. Gli esiti

A oggi (gennaio 2022), il corso è stato replicato in tre edizioni e ha visto il coinvolgimento totale di circa 600 persone. La terza edizione ha aperto ulteriormente il dialogo interdisciplinare che caratterizza la proposta con la partecipazione di Patrizia Berera, Architetta e Coordinatrice dei progetti della Rete degli Orti Botanici della Lombardia.

Ogni edizione del corso si è chiusa con la compilazione di una scheda di progettazione autonoma in cui i corsisti hanno calato nel proprio contesto lavorativo i temi di *Mid* e con l'invio ai partecipanti di un questionario, al fine di conoscerne il punto di vista, di comprendere come è stata vissuta l'esperienza e come ha modificato la percezione dei musei. Dai dati raccolti è emerso che le aspettative sono state rispettate e che la modalità interattiva è risultata efficace e apprezzata. Anche per i due musei il progetto è stato portatore di nuovi sguardi, aprendo a possibilità interpretative inedite; in tal senso gli approfondimenti nati dalla collaborazione con altre professionalità hanno generato conoscenze e hanno ampliato quella rete di relazioni fondamentale per ogni istituzione museale, secondo un'*armonizzazione*, come definisce Maryse Paquin un rapporto in cui diversità e obiettivi differenti alimentano confronto e cooperazione.

Il lavoro in team, si è rivelato prezioso in ogni fase, sia per una distribuzione dei carichi di lavoro sia per attivare quel confronto continuo, cuore di *Musei in dialogo*.

Ci auguriamo adesso che le scuole tornino nei musei e che gli insegnanti, che hanno seguito il corso, desiderino sperimentare un percorso interdisciplinare con i propri studenti.

Conclusioni

Il progetto ha dimostrato nei fatti il grande potenziale dato dall'apertura a nuove chiavi di lettura, dalla costituzione di un gruppo di lavoro trans-istituzionale le cui ricadute sui partecipanti, diretti e indiretti, sono molteplici.

Attualmente è allo studio l'ipotesi di trasformare il corso in una proposta in presenza, in modo da rafforzare ulteriormente i legami in particolare con gli istituti scolastici e le realtà culturali del territorio incentivando il ritorno a un rapporto diretto con il patrimonio, in cui "si sviluppino riflessioni, pensieri e azioni che non ascoltano un punto di vista già definito, ma cercano di costruire nuove conoscenze e interpretazioni implicandosi direttamente, con le persone che si trovano di fronte" (Nigris, Teruggi, Zuccoli, 2016, p. 290).

Bibliografia

- Bodei R. (2009), *La vita delle cose*, Laterza, Roma-Bari.
- Bodo S., Mascheroni S. (a cura di) (2012), *Educare al patrimonio in chiave interculturale. Guida per educatori e mediatori museali*, Fondazione ISMU.
- Bodo S., Mascheroni S. (2022), *Educare alla cittadinanza plurale attraverso il patrimonio culturale*, Speciale R-Edu Civica. www.rizzolieducation.it/rivista/educare-alla-cittadinanza-plurale-attraverso-il-patrimonio-culturale/.
- Branchesi L., Iacono M.R., Riggio A. (a cura di) (2018), *Educazione al patrimonio Culturale in Italia e in Europa. Esperienze, modelli di riferimento, proposte per il futuro*, Italia Nostra.
- La Cecla F., Vitone L. (2013), *Non è cosa/Non siamo mai soli, Vita affettiva degli oggetti/Oggetti e disegni*, Elèuthera, Milano.
- Nigris E., Teruggi L.A., Zuccoli F. (a cura di) (2016), *Didattica generale*, Pearson, Milano.
- Simon N. (2016), *The Art of Relevance*, Museum 2.0.
- Slack S. (2021), *Interpretive Heritage. A guide to Planning and Practice*, Oxon, Routledge.
- Zucchi V. (2005), "I servizi educativi nei musei italiani", in Francucci C., Vassalli P. (a cura di), *Educare all'arte*, Mondadori Electa, Milano.

4. Il museo come luogo di istruzione permanente

di *Maria Fratelli*

1. *Comfort zone*

Dopo la scuola tocca ai musei proseguire il compito di formazione dei cittadini. È questo un mandato ben più ampio di quello affidato ai musei dell'istruire, perché include in sé il senso etico della capacità di essere parte della comunità.

Le collezioni pubbliche insegnano di per sé il valore del patrimonio condiviso come multiproprietà dell'intera società, siano opere di pertinenza statale, comunale o depositi privati, quello che conta è che la loro fruizione sia consentita a tutti; infatti, l'accessibilità del museo è la condizione che permette il libero accesso alle collezioni, in una casa, al museo, che dentro le proprie mura garantisce una *comfort zone* dove nulla è chiesto in cambio della partecipazione al sapere e del godimento della bellezza.

La vera sfida è nelle regole di ingaggio; al museo infatti arrivano gli "adepti", i cultori della materia, i turisti, coloro che già pregustano il piacere di questa esperienza. La sfida è rivolgersi a tutti gli altri, alle persone comuni, con un livello di istruzione elementare o con altri interessi, che non intuiscono a priori il vantaggio di dedicare tempo a queste visite. Tra la scuola e i musei esiste quindi una relazione biunivoca, la prima deve abituare gli alunni a fruire di questi ultimi e i musei devono saper offrire alle scuole le loro competenze per rendere comprensibile e condivisibile il valore degli oggetti da loro conservati e il senso della loro esposizione.

I giovani dovrebbero quindi avvertire l'esito di questa virtuosa relazione: il loro essere ammessi di diritto a luoghi dove le tentazioni del consumismo possono essere eluse, dove la parità è un diritto non solo acquisito ma insegnato e dove l'esercizio della ragione è la norma che alimenta il dubbio e il desiderio di conoscenza e nuovo sapere.

I musei diventano così luoghi di libertà, nelle loro sale è bandita ogni paura di insufficienza, sono messi in discussione tutti i limiti e viene aperto ogni spazio all'immaginazione, perché i giovani hanno il diritto di immaginare e costruire un futuro migliore.

Libertà è non avere paura, e nel museo la paura è bandita. Quello che nel museo è raccolto e proposto, anche quanto di peggio è stato fatto dall'umanità, viene presentato per essere esorcizzato, esposto in modo figurato per comprenderne la delittuosità e per evitare ogni possibile recrudescenza del male che incarna. Al museo si cercano le fondamenta della verità del sapere, i principi su cui rinnovare le utopie e la serenità della contemplazione.

Come può un luogo fare tutto questo? Esercitando dei principi con finalità chiare e non ponendo alcun limite alla condivisione.

Ho chiesto agli studenti quali parole non dovrebbero mancare nella definizione di museo e hanno risposto: testimonianza, comunicazione, ricerca, conservazione, coinvolgimento, accessibilità, umanità, responsabilità. Ho chiesto con quale finalità "raccolgere e ricercare le testimonianze dell'umanità per comunicarle in modo accessibile e coinvolgete" e la risposta elaborata è stata: "per essere liberi, per volare sopra le differenti culture e unirle in questo unico principio", possono infatti considerarsi culture tutte quelle forme di socialità che non si fondano sull'esercizio della paura.

Come fare? Ho messo in fila alcune attività realizzate nei musei che la Municipalità mi ha affidato in questi anni per illustrare concretamente alcuni tentativi di come si è provato a ingaggiare un confronto partecipato con il pubblico. Non esiste infatti una scienza esatta ma l'idealità del fine che ha mosso una serie di esperienze.

2. Alcuni esempi di partecipazione: quando il museo e la scuola lavorano insieme

Casa della Memoria è un museo sui generis, un istituto culturale dove lavorano le associazioni resistenziali: ANPI, ANED, Istituto Nazionale Ferruccio Parri e delle associazioni che hanno fronteggiato le derive antidemocratiche del Paese: AIVITER e l'Associazione Vittime di piazza Fontana. Qui, nel 2017 si è tenuta la mostra **Il paesaggio dei diritti. Fotografare la costituzione**, realizzata per l'annuale manifestazione di **cantierememoria** (4 dicembre 2017-6 gennaio 2018), ha esposto gli esiti di un laboratorio del Politecnico di Milano, condotto dall'architetta Maddalena D'Alfonso all'interno del corso di Storia e Critica della fotografia. Gli studenti avevano studiato gli articoli della costituzione e cercato nella dimen-

sione urbana di Milano immagini di luoghi, situazioni, persone, azioni per rappresentarli in mostra.

La ricerca dei valori della società civile nello spazio urbano quale teatro della vita della comunità è stata discussa da Salvatore Settis, che ha commentato il lavoro dei ragazzi, enfatizzando quanto avessero messo a fuoco i grandi dibattiti della costituente prima di trovare l'equilibrio che è nell'attuale stato costituzionale. Nello stesso tempo il *writer* Tazzletter animava gli spazi della Casa della Memoria scrivendo i primi 12 articoli della Costituzione in una grande parete, a partire dal primo giorno dell'inaugurazione con l'articolo 1.

Le foto in mostra hanno rivelato la capacità critica degli studenti e uno sguardo inedito che ci regala un nuovo punto di vista e testimoniano come i diritti umani sono integrati nello spazio in cui vengono applicati e col tempo ne costituiscono l'estetica.

La controprova che ogni museo possa e debba essere scuola è stata verificata da altre esperienze condotte in un museo molto più contemplativo come Casa Museo Boschi Di Stefano.

#museoinascolto è il progetto di stage di una studentessa del corso di specializzazione dell'Università degli studi di Siena, la dottoressa Elisa Isabella, che ha trascorso alcune settimane in Casa Boschi Di Stefano, con il compito di ingaggiare un confronto con il pubblico. Il visitatore veniva invitato a fermarsi e a esprimere la propria opinione sulla visita per dare suggerimenti migliorativi. Grazie ai commenti e agli spunti di riflessione dei visitatori è stato possibile conoscere e valorizzare sempre di più l'esperienza di visita e conservare la memoria del loro contributo chiedendo loro di dedicare del tempo a una restituzione concreta e partecipata. Si è da subito registrato quanto i visitatori abbiano mostrato maggior interesse nei momenti di condivisione con altre persone, ricercando ancora uno spazio distanziato ma da condividere. Tra gli incontri cari alla dottoressa Isabella quello di una professoressa alla sua prima visita nella Casa Museo, rimasta particolarmente colpita, le cui prime parole sono state: "Porterei subito i miei ragazzi qui, ora"; oppure quello di una signora milanese che torna al museo "una volta l'anno" per scoprire sempre nuovi dettagli. Il visitatore era libero di scegliere il materiale più adatto per esprimersi, le parole di una conversazione quanto matite, pastelli, pennarelli, in uno spazio accessibile, su uno dei tavoli della ex scuola di ceramica tenuto libero per questo scopo. Sedersi in uno dei tre diversi ambienti a loro disposizione, sostare e avere il tempo di pensare, diventava rispetto alla visita un processo totalmente inedito in cui azione e riflessione si sommarono in un'esperienza desueta.

Il materiale raccolto è ricco di spunti di riflessione sia al fine di una rimodulazione del progetto stesso sia per un'analisi più ampia sulla struttura muse-

ale. Molti hanno infatti rappresentato lo spazio del museo, qualcuno arrivando a memoria a disegnare dettagli di grande raffinatezza degli arredi, altri hanno enfatizzato gli allestimenti a quadreria svagandosi nella parodia delle diverse suggestioni dei dipinti, altri ancora hanno puntato a essere loro stessi autori di una restituzione grafica astratta ma palesemente riferita alle immagini che avevano di fronte, come si evince dalle fotografie di backstage del *setting* dell'esperimento, altri hanno anche scritto "vissi d'arte e un po' d'amore" o la frase da cui ho preso il sottotitolo di questo contributo "comfort zone".



3. Esperienze di didattica artistica e poetica, altri linguaggi per il museo

Altre esperienze non in presenza sono state condotte durante la chiusura dei musei imposta dalla pandemia, proprio perché una comunità si consolida nei momenti difficili.

Dopo la pubblicazione di un libro a puntate scritto per l'occasione da Eleonora Fiorani e commentato visivamente da Ugo la Pietra, il cui scopo

era invitare alla lettura e non al banale scrollo dei post su facebook, il museo ha avviato altre operazioni basate sul binomio lettura scrittura.

La dottoressa e poeta Cristina Filippi ha quindi pensato all'**ecfrasi** e alla sua storia millenaria, chiamando a raccolta nella descrizione verbale di un'opera d'arte, un quadro, una scultura o un'opera architettonica validi autori milanesi. Il progetto viceversa ha costruito un ponte tra Casa Museo Boschi Di Stefano e la poesia, dando alla parola il suo valore di strumento capace di dare senso alle cose e di indagarne forma e contenuto.

Queste relazioni serrate tra visitatore e museo sono esempi di una esperienza plurale che vede da anni Casa Museo Boschi Di Stefano impegnata nelle attività estive del **#museochesale**.

Dal secondo piano, dove è ospitata la collezione, ogni estate il museo sale al terzo piano, in spazi dismessi e non ancora recuperati ma di cui si vorrebbe l'affido definitivo al museo, per offrire al visitatore tantissime nuove iniziative gratuite, dibattiti, concerti e laboratori per un'estate all'insegna di arte, musica e bellezza.

Tra le varie problematiche affrontate nel tempo nel 2021 è stata proposta una riflessione sulla città e sull'arte per andar oltre all'esposizione di una splendida collezione e contribuire a ricreare un'atmosfera di serenità e partecipazione dopo i lunghi mesi di obbligata chiusura.

Era questa l'occasione per portare a termine un primo laboratorio situazionista proposto dall'artista Roberta Colombo che aveva animato la ex scuola di ceramica invitando il pubblico a realizzare in compartecipazione una grande mappa tridimensionale di Milano. Altro laboratorio situazionista era stato quello del dono che vedeva i visitatori impegnati a modellare un piccolo cubo di terra con una forma, un'impressione di un oggetto, un segno. Le opere di terra una volta modellate e cotte erano state dotate di un QRcode e disperse in città nel corso di una passeggiata collettiva che in una notte di luna aveva coinvolto il pubblico da Casa Museo Boschi Di Stefano a piazza Duomo. L'esito delle risposte di chi avesse poi trovato e reagito all'abban/dono fortunatamente trovato è diventato parte integrante della mostra dell'artista avvenuta alla riapertura delle sedi espositive.

4. Il Museo e le altre arti: teatro e cinema come veicoli di nuovi ingaggi e relazioni

A Casa della Memoria **cantierememoria** è dedicato ogni anno a un tema della contemporaneità che accomuna tutte le attività: la guerra, l'ecologia, l'emergenza libertà. Ogni edizione comprende una mostra a cui si affiancano performance musicali e teatrali, proiezioni cinematografiche, la-

boratori e letture che sviluppano il programma tematico, trasformando così la fruizione di opere d'arte in un festival partecipato con momenti di discussione e incontro. La sensibilizzazione al tema in un percorso di fidelizzazione a Casa della Memoria dettato dalla comprensione del presente è così il primo obiettivo del progetto.

L'anno successivo alla mostra realizzata con il Politecnico, un'altra esposizione **Transumanze** ha visto in scena un complesso allestimento di un percorso sensoriale/teatrale realizzato a cura del Teatro di Figura Pane e Mate. Tra le varie esperienze che volevano essere un invito a vivere nel mondo nel pieno rispetto delle risorse, esattamente come faceva il gregge che attraversava un campo nutrendosi della sua erba ma senza depreparne la forza vitale, primeggiava nell'allestimento delle molte stazioni teatrali una grande giostra, con tanto di tenda a strisce bianche e rosse sotto la quale giravano, animali, anatre, cavalli e mezzi di trasporto su cui il pubblico poteva prendere posto e divertirsi a patto di dare poi il cambio ad altri spettatori nel compito di muovere la giostra, spingendo di corsa di cavalli che erano posti sul suo perimetro. Era questo un altro divertente insegnamento per far sperimentare, al vero, che il mondo non può girare se non ci si dà il cambio nei momenti di fatica e nel piacere.

Sempre il Teatro di figura Pane e Mate ha partecipato a un bando di Fondazione di comunità, impiegando le risorse per realizzare un festival estivo all'aperto, nel cortile del CASVA, presso l'ex mercato rionale del QT8, dove arriverà a fine anno la sede dell'Archivio ora ancora ospitato in Castello Sforzesco. Il festival ha visto molti laboratori di produzione di arte e musica: la comparsa del bosco di Oberon grazie ai volti shakespeariani che hanno personificato gli alberi antistanti l'edificio, le attività per bambini dedicate a Munari in Giovannino Perdigiorno architetto, i *mobile* sonori appesi nella piazza e una ininterrotta successione di performance teatrali e musicali.

Con un'attenzione alla produzione partecipata, l'artista Nadia Pivetta ha invece tenuto sul piazzale del CASVA il suo corso di scultura dell'Accademia di Brera, un laboratorio finalizzato alla realizzazione di un lungo bassorilievo collettivo a cui hanno lavorato tutti gli studenti.

Dall'ideazione alla cottura, fino all'allestimento sulla balausta del CASVA, il bassorilievo è stato un esercizio di lavoro di gruppo aperto alla curiosità della cittadinanza che riscopriva nella presenza dei giovani uno spazio pubblico prima di allora considerato pericoloso e da evitare.

Un'altra scuola, la IULM, nell'ambito di un laboratorio di comunicazione, ha documentato questo progetto in una serie di cinque video installazioni, che non potendo trovare spazio nell'edificio interdetto dell'ex mercato rionale sono diventati argomento della mostra di Casa Museo Boschi Di Stefano negli spazi espositivi al terzo piano.

“Cerco CASVA al QT8” è infatti il frutto delle ricerche condotte da sei studenti dell’Università IULM di Milano – Melania Andronic, Sofia Cissotto, Debora D’Agostino, Lucia Sabino, Mirko Triglia e Lorenzo Vanda – con la supervisione del filmmaker Francesco Cusanno, in cui gli architetti, i cui fondi alimentano l’archivio CASVA, hanno parlato di loro e della città passata e futura rispondendo fundamentalmente a una domanda che è per tutti stimolo di riflessione: “di chi è la città?”.

Dalla ricerca è nato un film documentario che racconta il viaggio del CASVA verso l’ex mercato del QT8 proiettato presso il Cinema Beltrade. Il film è liberamente ispirato al cortometraggio del 1976 di Claude Lelouch, dove a Parigi, nelle prime ore del giorno, un’auto fa una folle corsa per il centro. Mentre il cortometraggio francese era completamente girato dalla macchina in corsa, con una ripresa altezza strada e aveva come audio solo il suono del motore e delle gomme, il film dei giovani studenti unisce due tempi simmetricamente opposti: quello pausato e lento delle interviste degli ospiti e quello di una folle corsa in bicicletta dal Castello sforzesco al QT8, ripresa da una GoPro montata sul casco del ciclista. È questo un omaggio alla velocità di matrice futurista che ha fatto di Milano la città in preda a questa frenesia di futuro che la spinge a cambiare a volte più velocemente dei desideri di chi la abita. Il percorso individuato dagli studenti è la memoria della ferrovia che legava il centro della città al QT8, dove erano trasportate le macerie dei bombardamenti che avevano messo Milano a ferro e fuoco. Quel cumulo di detriti è oggi il Monte Stella, la prima metafora di sedimentazione archivistica a cui il CASVA guarda con estremo rispetto.

A corollario della mostra sono stati realizzati gli incontri **Milano al centro** durante i quali una serie di ospiti speciali hanno dialogato con i visitatori di Casa Museo Boschi Di Stefano e del CASVA riuniti in Casa Boschi Di Stefano, per approfondire i temi della contemporaneità e parlare di musei e città.

Anche se le esperienze sono proseguite, quanto esemplificato rende conto dell’assunto di partenza, ovvero che i musei sono scuole di cittadinanza e che la costruzione di rapporti di continuità operativa tra museo e scuola sono modalità efficaci per dare al primo un ruolo nella società e alla seconda un riferimento dove scoprire fonti di studio e sperimentare modi di interpretazione. La continuità operativa apre una porta tra due luoghi imprescindibili del sapere: senza soluzione di continuità si insegna ai ragazzi che dopo la scuola rimangono altre realtà dove il sapere è per tutti un luogo sicuro.

Realtà necessarie dove riconoscersi come comunità per non lasciarsi sopraffare dalla sconfitta dell’essere solo e semplicemente consumatori di cose e non più produttori di idee.

5. Scuola, istituzioni e associazioni per la tutela del patrimonio locale

di *Federica Rendina, Cristiana Amoruso, Alberto Bacchetta*

L'attenzione alle tracce presenti sul territorio assume nella didattica un ruolo rilevante a partire dalle Indicazioni Nazionali (MIUR, 2012, p. 51) in cui viene evidenziato come il paesaggio italiano conservi una ricca sedimentazione di civiltà che racconta il nostro ambiente di vita. Bevilacqua definisce il territorio come *libro aperto* (2007, p. 100) nel quale è possibile leggere parte della nostra storia, aiutando il bambino a dare valore e dunque a rispettare ciò che lo circonda. Il percorso didattico svolto durante l'anno scolastico 2020-2021, che ha coinvolto una classe quinta della scuola primaria "San Domenico" di Melegnano, ha avuto come obiettivo primario quello di sviluppare consapevolezza e responsabilità nei confronti dei beni culturali attraverso la relazione con il proprio territorio. Il lavoro ha avuto come incipit la lettura di articoli riguardanti il ritrovamento di due reperti romani, un coperchio di sarcofago e un'ara con epigrafe, avvenuti alcuni anni fa nei territori circostanti Melegnano, a Sesto Ulteriano (2017) e San Donato Milanese (2019). I bambini si sono poi interfacciati con i soggetti coinvolti in questi ritrovamenti con lo scopo di chiarire gli interrogativi emersi. Secondo Bevilacqua (ibidem) la relazione con gli esperti educa lo sguardo del bambino a comprendere i preziosi segni dell'ambiente.

In primo luogo, è stata organizzata un'intervista alla volontaria di Italia Nostra Cristiana Amoruso che ha partecipato in entrambe le occasioni al recupero dei reperti.

Italia Nostra è la più antica associazione per la tutela e valorizzazione dei beni culturali e del territorio, mentre la sezione locale è presente nel territorio del Sud Milano dal 2009. Oltre alla tutela e alla valorizzazione, Italia Nostra si spende molto anche per la conoscenza del patrimonio culturale nel più ampio obiettivo che è l'educazione al territorio. Nell'art. 3 dello statuto di Italia Nostra viene infatti precisato che una delle principali attività istituzionali sia quella di "promuovere la conoscenza e la va-

lorizzazione del patrimonio storico, artistico e naturale del Paese mediante opportune iniziative di educazione ambientale nelle scuole, formazione e aggiornamento professionale dei docenti nonché mediante attività di formazione ed educazione permanente nella società”¹⁶.

Il lavoro del Settore Educazione, attivo dal 1971, propone un progetto educativo, sia a livello nazionale sia locale, che trasmetta cittadini la conoscenza delle potenzialità formative del Patrimonio Culturale, in grado di incidere su competenze e comportamenti relativi alla persona nel suo complesso (Branchesi, Iacono, Riggio, 2018, p. 213). La conoscenza dell'identità storica del territorio, dei beni culturali presenti e il paziente lavoro di comprensione della loro importanza ha come fine anche l'inclusione sociale e l'integrazione culturale.

Il progetto è diventato un'occasione importante per la sezione di Italia Nostra Milano Sud Est: collaborare con una scuola primaria di Melegnano è stata infatti una novità, avendo svolto la maggior parte delle iniziative didattiche in altri comuni del territorio di competenza.

I destinatari dell'azione educativa di Italia Nostra sono anche gli insegnanti della Scuola di ogni ordine e grado. L'iniziativa promossa ha dunque fornito la possibilità di creare un primo contatto con la scuola primaria “San Domenico” di Melegnano e mediante questa esperienza si è potuta concretizzare una delle attività istituzionali più importanti per le sezioni, più coerenti agli scopi associativi e, non meno importante, anche più soddisfacenti per chi vi ha partecipato.

Le domande dei bambini hanno riguardato diversi aspetti: riconoscere una fonte e le procedure corrette di segnalazione “Se una persona non esperta in questo hobby trova una pietra come fa a capire se si tratta di una pietra qualunque o se si tratta di un reperto storico?”, affrontare gli aspetti emotivi legati alla scoperta “Qual è stata la vostra reazione quando avete visto che c'era una parte di sarcofago sottoterra?”, manifestare curiosità verso le tracce del passato presenti sul territorio “Sono stati ritrovati altri reperti nel territorio oltre all'ara e al sarcofago?” e il valore attribuito a esse “Che cosa dà così valore al reperto storico?”.

L'intervista ha stimolato la classe a “farsi carico” del destino dei reperti archeologici e sull'onda di questa spinta anche emotiva è stato chiesto a ogni bambino di inviare una mail al funzionario della Soprintendenza Archeologia Belle Arti e Paesaggio, Alberto Bacchetta, che attualmente ha in carico la conservazione e tutela di questi beni, al fine di proporre un'eventuale collocazione sul territorio. Di seguito lo stralcio di una delle proposte:

16. www.italianostra.org/chi-siamo/struttura-statuto-regolamenti-italia-nostra/statuto/.

“Dall’intervista noi abbiamo capito che non è così semplice trovare un posto ideale per tenere al sicuro i reperti. Sarebbe bello lasciarli a San Giuliano invece di metterli dentro a un museo in modo che tutti i cittadini conoscano un po’ di storia”.

Il dottor Bacchetta ha accolto le sollecitazioni dei bambini rendendosi disponibile per un incontro con la classe via Zoom. In questa occasione gli interrogativi sono stati volti a chiarire i criteri nella scelta della collocazione in un museo, le modalità e le tempistiche nella presa in carico di un reperto e il ruolo della Soprintendenza.

Nel corso dell’incontro i bambini hanno avuto modo di porre domande e manifestare le proprie curiosità, presentando varie idee, proposte e suggerimenti che hanno rivelato il loro vivo interesse per l’argomento in tutti i suoi molteplici aspetti. Lo scopo è stato anche quello di cercare di “indirizzare” tutte queste istanze, così autentiche nella spontaneità dell’approccio, all’interno di un discorso più generale che consentisse di spiegare ai bambini, nel modo più semplice e diretto possibile, il quadro normativo attualmente vigente, con le norme e le procedure cui è necessario fare costante riferimento al fine di svolgere una corretta ed efficace azione di tutela, conservazione e valorizzazione del “bene culturale”. A questo riguardo, si è voluto evitare il più possibile una presentazione teorica e astratta di tale attività, cercando piuttosto di calarla nella realtà quotidiana da loro stessi vissuta e nel territorio da loro conosciuto: tale approccio implica un cambiamento di prospettiva incentrato sulle conoscenze degli allievi, intervenendo tramite il sapere esperto sui concetti consolidati dall’esperienza del loro vissuto. In questo modo si ha una sintonizzazione del progetto adulto con gli apprendimenti e le conoscenze dei bambini (Zecca, 2016, p. 17).

Nelle risposte date alle numerose domande si è quindi cercato di motivare in maniera pratica e concreta le ragioni di certe scelte a prima vista magari poco comprensibili – “Perché non mettete i reperti in un museo, così che tutti li possano vedere?”; “Perché non li lasciate nel posto dove sono stati rinvenuti?”; “Perché non li mettete in una scuola?” – sottolineando la necessità di trovare soluzioni ottimali alle primarie esigenze di sicurezza e adeguata conservazione dei reperti, anche in rapporto alle situazioni spesso problematiche in cui ci si trova a dover operare e per affrontare le quali si rende indispensabile l’apporto e il contributo di tutti. Da qui anche l’importante lezione di responsabilità e di senso civico che sempre si accompagna a qualunque discorso sulla tutela dei beni culturali, che vede necessariamente nei singoli cittadini i primi custodi e garanti di tali beni e nella scuola il principale presidio per la formazione, sin dall’infanzia, di cittadini consapevoli di questo ruolo (MIUR, 2012, p. 51).

Anche in questo caso è emerso il desiderio di approfondire la questione: “Sono ancora più curiosa dell’inizio di questa live, sono curiosa di scoprire cosa succederà all’ara e al reperto”.

A conclusione del percorso, è stata proposta la realizzazione di un testo narrativo che trattasse l’iter di ritrovamento e collocazione di un reperto. A seguire due estratti della stessa narrazione:

L’archeologo iniziò a elencare una dopo l’altra tutte le regole da rispettare quando si trova un reperto:

1. quando si trova un reperto non lo si deve mai toccare o prendere in mano perché potrebbe danneggiarsi e potrebbe ostacolare gli studi;
2. quando si trova un reperto bisogna subito chiamare una persona esperta.

Ciao, io sono il reperto, all’inizio mi trovavo sottoterra, poi all’improvviso uno strano signore mi ha sollevato da terra e mi ha guardato un po’ confuso come se non avesse mai visto un pezzo di vaso romano come me. Senza che me ne accorgessi mi son trovato prima chiuso in una scatola e poi in uno strano posto che hanno chiamato laboratorio (o almeno credo si chiami così) poi continuavano a parlare in quale posto mi avrebbero collocato. Finalmente quelle strane persone hanno deciso dove collocarmi. Mi avrebbero portato in un teatro, non vedevo l’ora! Mi piace molto vedere le scene di commedia e di tragedie romane.

[...] Ogni giorno vengono tante persone a guardarmi, ma alla fine mi piace perché mi fanno sentire importante.

I bambini hanno dimostrato di aver appreso i contenuti trattati durante il percorso, sviluppando consapevolezza e responsabilità nei confronti del patrimonio. Non da meno, in accordo con le nuove competenze chiave europee, hanno rafforzato la competenza personale, sociale e la capacità di imparare a imparare (MIUR, 2012, p. 14), sviluppando uno spirito critico sul percorso didattico.

Il valore aggiunto di un percorso così strutturato è stato la possibilità di collegare il sapere disciplinare al proprio territorio, attraverso compiti autentici in grado di coinvolgere i bambini in questioni complesse affrontate gradualmente grazie a una rete di relazioni e al confronto con gli esperti. Ponendo sempre al centro le loro domande è stato alimentato il loro interesse che, come sostenuto da Dewey (1916, p.140) nasce dall’attività mentale e dal coinvolgimento diretto nel processo di costruzione della conoscenza.

Bibliografia

- Bevilacqua P. (2007), *L'utilità della storia. Il passato e altri mondi possibili*, Donzelli, Roma.
- Branchesi L., Iacono M.R., Riggio A. (2018), *Educazione al Patrimonio Culturale in Italia e in Europa, esperienze, modelli di riferimento, proposte per il futuro*, mediaGEO, Roma.
- Dewey J. (1916), *Democrazia e educazione*, trad. it., La Nuova Italia, Firenze.
- MIUR (2012), *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*, Annali della Pubblica Istruzione LXXXVIII, Le Monnier, Firenze.
- Zecca L. (2016), *Didattica laboratoriale e formazione, bambini e insegnanti in ricerca*, FrancoAngeli, Milano.

6. **Generazione Greco.** **La scuola incontra il territorio**

di *Cristian Zanelli**

1. **Didattica innovativa per spazi flessibili**

Il rapporto tra scuola e territorio rappresenta, in molti contesti, un potenziale ancora del tutto inespresso. Il convegno “Scuola come bene di tutti. Scuola per il bene di tutti. Quale scuola vogliamo?” è stato colto da ABCittà come occasione per rileggere la propria mission specifica elaborando la presentazione di alcune progettualità in atto. In particolare, si è focalizzata l’attenzione su azioni territoriali prossime o coincidenti con il concetto di “Patti territoriali e percorsi didattici dentro e fuori la scuola”. In quest’ottica si è portata a esempio l’esperienza di “Generazione Greco”, non un approfondimento teorico, ma il racconto di una pratica in corso, di una sperimentazione su cui ABCittà sta investendo molto.

Generazione Greco si configura come un “Laboratorio permanente, educativo, ludico e creativo” rivolto a bambini/e e ragazzi/e volto a sviluppare senso di appartenenza al quartiere e al suo patrimonio culturale, sociale e intergenerazionale. Dal 2018 a oggi ABCittà ha delineato a Greco, quartiere del nord-est milanese, quattro linee di azione interconnesse:

1. **ambienti didattici flessibili** – per cui la trasformazione urbana è occasione di apprendimento;
2. **didattica per luoghi diffusi** – attraverso la quale gli apprendimenti possibili si disegnano attorno ai luoghi del quartiere e ne colgono le potenzialità in relazione alle aspettative dei cittadini più piccoli;
3. **comunità educante** – che si attiva sui bisogni dei bambini e delle bambine e spinge all’azione in chiave intergenerazionale;
4. **laboratorio territoriale** – lo strumento di informazione e partecipazione sociale e culturale sul medio e lungo termine.

* ABCittà.

2. Ambienti didattici flessibili

Il processo di riqualificazione urbana denominato “Piano Integrato di Intervento Cascina Conti” dal 2011 sta interessando una porzione estesa del quartiere di Greco, Municipio 2 di Milano. Il quartiere in generale e l’area specifica di intervento costituiscono lo scenario di azione di una serie di progetti e azioni locali che dal 2018 hanno vista ABCittà attiva su questo territorio. I due progetti principali attorno a cui si sono attivate e si attivano azioni e iniziative locali sono: *BinG Binari Greco* (finanziato dal Comune di Milano con il Bando Quartieri del 2018) e il progetto-servizio-residenziale *BiG | Borgo intergenerazionale Greco* (finanziato da Fondazione Cariplo e Fondazione Vismara e attivo dal 2020 con un orizzonte temporale di ben 20 anni di durata). Nell’ambito di BiG, ABCittà ha stabilito la sua sede operativa e oltre alle finalità del progetto per cui si rimanda al sito www.bigreco.it è qui che trovano applicazione le linee di azione territoriali che ruotano attorno al concetto di *Didattica innovativa per spazi flessibili*.

L’ascolto del territorio e delle sue trasformazioni è quindi il punto di partenza per immaginare una didattica diffusa capace di cogliere le occasioni concrete di informazione e coinvolgimento attivo di bambini/e, ragazzi/e e famiglie. In particolare sono cinque gli attuali luoghi di apprendimento scelti da ABCittà:

1. la restaurata **Cascina Greco Conti** (cascina del 1500 riqualificata dal PII Greco Conti, oggi sede di BiG);
2. le **arcate ferroviarie** che corrono lungo i confini dell’area interessata dalla riqualificazione e che sono oggetto di un possibile Comodato d’Uso gratuito concesso da RFI ad ABCittà;
3. l’**orto-giardino condiviso di via Rho**, realizzato dal progetto BinG nel 2018 e oggi gestito attraverso un Patto di Collaborazione da un gruppo di cittadini e associazioni locali;
4. il futuro **centro sportivo** di via delle Rimembranze di Greco, in corso di realizzazione;
5. il **cantiere del PII** Piano Integrato di Intervento Greco Conti giunto alla sua terza e ultima fase di realizzazione.

3. Didattica per luoghi diffusi

Con diverse velocità e finalità, ognuno di questi “cinque luoghi” ospitano/ospiteranno azioni e attività che – forti della sinergia tra soggetti locali e ABCittà e della collaborazione con l’IC Locatelli-Quasimodo – danno/

daranno vita a forme di didattica adattabile ai contesti. La “flessibilità” dei luoghi è quindi il punto di forza dell’insegnamento ed elemento facilitante dell’apprendimento. A titolo di esempio, per ognuno dei luoghi su esposti si riportano alcune delle esperienze in corso:

1. la **scoperta guidata del valore culturale e identitario** della Cascina Conti messa in campo dal progetto *MUBIG | Museo di Comunità* (finanziato da Fondazione di Comunità), con le sue mostre, i tour e gli eventi in programma nel 2022;
2. la **progettazione partecipata di spazi** di incontro e socializzazione presso alcune delle arcate ferroviarie limitrofe alla cascina, in cui nel 2019 è stata realizzata una serie di murali realizzati con il contributo dei bambini e dei ragazzi delle scuole e prossimamente troverà spazio l’installazione di una parete di arrampicata (progetto *ClimBinG – Crowd Funding* civico del Comune di Milano);
3. **incontri, lezioni all’aria aperta e laboratori** presso l’orto BinG in collaborazione con Legambiente e libera fruizione da parte di tutti dell’area in orario extrascolastico;
4. **uso temporaneo dell’area di cantiere** dedicata alla realizzazione del centro sportivo per la realizzazione nel giugno 2019 di un campo da calcio e green volley per le ore di educazione fisica durante l’orario scolastico e per libera fruizione al pomeriggio;
5. **l’osservazione del cantiere** e delle sue fasi come scoperta del mondo della trasformazione urbana e delle professioni che la rendono possibile (azione di prossima realizzazione).

4. Comunità educante

Se la didattica quindi si ispira ai tempi, ai luoghi e alle trasformazioni del quartiere, contemporaneamente la scuola si apre al territorio e alla relazione con la comunità. Si istaura una sinergia tra l’istituzione scuola e il suo intorno per cui, linearmente, a luogo corrisponde didattica e a didattica corrispondono occasioni di apprendimento per:

1. ri-scoprire il territorio e il suo **patrimonio culturale e artistico locale**;
2. sviluppare il senso critico, attenzione al **bene comune e ai bisogni della comunità**, per valorizzare luoghi abbandonati ed esposti a potenziale degrado;
3. promuovere la **sostenibilità ambientale** in ottica di recupero di aree urbane dismesse e promozione della cittadinanza attiva;
4. implementare le **attività motorie** anche extrascolastiche in chiave sportivo-inclusiva;

5. osservare, comprendere, studiare e vivere positivamente la **trasformazione urbana** in atto.

Conclusioni: l'importanza del “laboratorio territoriale”

Le esperienze di *Generazione Greco* sono ancora in corso e i campi di applicazione sono in continuo sviluppo, ma emergono chiaramente almeno tre elementi imprescindibili per la tenuta e la buona riuscita del processo nel tempo.

1. La valenza fisica e simbolica del “**presidio permanente**” rappresentato dalla sede operativa di ABCittà posta nel quartiere all'interno del servizio residenziale BiG | Borgo intergenerazionale Greco.
2. La costituzione e la continua **cura delle relazioni e delle reti** di collaborazione pro-attive tra i diversi attori del territorio (a tal proposito si elencano qui i partner di progetto che dal 2018 stanno collaborando con ABCittà in questa avventura: Municipio 2, IC Locatelli-Quasimodo, Gruppo FAS Ferrante Aporti Sammartini, Social Street Greco Positiva, ASD Greco San Martino, Circolo Legambiente Rete-ambiente).
3. La **centralità dei bisogni essenziali dei bambini e dei ragazzi**: coinvolgimento, apprendimento, movimento, autonomia, sicurezza, rapporto con l'ambiente naturale, creatività come continuo stimolo per la progettazione locale.

La reciproca implementazione di questi elementi conferisce sostanza alla imprescindibile necessità di una forma di “laboratorio territoriale” inteso come luogo e soggetto facilitante della relazione tra l'istituzione scuola e il territorio.

Generazione Greco dimostra che i tempi e gli scenari della riqualificazione urbana, se adeguatamente accompagnati, non solo offrono occasioni di crescita ai bambini e ai ragazzi, ma permettono esperienze concrete di coinvolgimento attivo per la comunità intera. Dalla lettura degli ambienti in trasformazione nasce la didattica diffusa attraverso la quale la comunità diventa soggetto attivo – insieme alla scuola – nell'educazione dei più giovani.

In altre parole, il continuo processo di “riqualificazione fisica degli spazi” dei quartieri e della città, spesso percepito come estraneo dagli abitanti, trova nella scuola e nel rapporto con le altre istituzioni e realtà locali, il modo di evolversi nel concetto più attuale di “rigenerazione urbana”. Il rapporto tra scuola e territorio realizza il suo potenziale e produce senso di appartenenza, coesione sociale e migliore qualità di vita.



Fig. 1 - Evento di lancio del progetto BinG | Binari Greco – 2018-19 (sullo sfondo le arcate ferroviarie e i murales realizzati)



Fig. 2 - Cascina Conti, sede del progetto-servizio BiG di ABCittà



Fig. 3 - Evento di festa nell'orto giardino di BinG, Via Rho – Greco

Orientamento e dispersione scolastica. Ruoli, azioni, progettualità fra Scuola e Terzo Settore per garantire il diritto all'istruzione

di *Franco Passalacqua, Valeria Cotza*

1. Orientamento e dispersione scolastica: due facce di una stessa medaglia

L'orientamento e la dispersione scolastica interessano processi distinti, ma certamente complementari, del sistema di istruzione. Per questo motivo, risulta assai proficuo indagarne le connessioni quando si intendono interrogare le condizioni di esercizio del diritto all'istruzione. Il presente capitolo, risultato dei lavori del Forum 5 dedicato a "Orientamento e contrasto alla dispersione", si propone di perseguire tale obiettivo mettendo a fuoco i fattori principali che influenzano l'esercizio del diritto all'istruzione nella delicata fase di transizione fra scuola secondaria di I e II grado. Nelle seguenti pagine, infatti, si proveranno a esplorare tali fattori di prevenzione e contrasto del fenomeno della dispersione scolastica attraverso la considerazione di interventi realizzati congiuntamente da Scuola e Terzo Settore, con il proposito di adottare uno sguardo sistemico nel concepire la sfida dei territori e delle comunità – e non già solo della Scuola – per garantire il diritto all'istruzione a tutte le studentesse e tutti gli studenti.

In questa sede, orientamento e dispersione sono intesi quali ambiti privilegiati entro cui interrogare la capacità del sistema di istruzione di rendere effettiva la finalità egualitaria che contraddistingue il diritto all'istruzione. Da più parti sono stati ormai evidenziati i persistenti limiti della scuola italiana e dell'intero sistema di istruzione nel garantire tale finalità, sia per il perdurante impatto dei tassi di abbandono scolastico nei primi anni della scuola secondaria di II grado (MIUR, 2021a), sia per la presenza di forti disuguaglianze nella scelta dei percorsi scolastici (Benvenuto, 2011) e nell'accesso alle università da parte degli studenti con cittadinanza non italiana (MIUR, 2021b; Contini, Azzolini, 2016) o prove-

nienti da situazioni di svantaggio dal punto di vista socio-economico e culturale (Ballarino, Checchi, 2006).

2. Le indagini nazionali e internazionali: le persistenti disuguaglianze socio-culturali nell'esercizio del diritto all'istruzione in Italia

Gli studi più recenti sulle transizioni fra ordini scolastici, con particolare riferimento al passaggio tra scuola secondaria di I e II grado, mettono in rilievo come le variabili che influenzano le scelte dei percorsi di istruzione superiore – e che ne condizionano la qualità – siano spesso determinate da fattori di natura socio-economica e culturale e non già delle capacità e dagli interessi mostrati dagli studenti e dalle studentesse nel percorso scolastico. Sono numerosi le ricerche nazionali (Mocetti, 2007; Checchi, 2010; Azzolini, Barone, 2013; Romito, 2014) e internazionali (Beach, Sernhede, 2011) che mostrano la tendenza degli studenti e delle studentesse delle famiglie appartenenti a categorie sociali svantaggiate dal punto di vista socio-economico (ceti popolari, famiglie di origine straniera) a preferire percorsi di istruzione secondaria di tipo tecnico e professionale, rispetto ai compagni e alle compagne con i medesimi risultati scolastici ma appartenenti ai ceti medi o alti di famiglie di origine italiana. I risultati di tali ricerche evidenziano, più nello specifico, che «un più alto livello di scolarità dei genitori è associato a una maggiore probabilità di scegliere i licei e una minore probabilità di scegliere gli istituti professionali e gli istituti tecnici» (Mocetti, 2007, p. 14). La scelta orientativa verso i licei è prevalentemente influenzata dal grado di istruzione dei genitori (Checchi, 2010) e per tale motivo diversi studiosi sottolineano che il «destino scolastico futuro degli alunni viene progressivamente segnato dalle origini sociali» (Checchi, 2008, p. 5).

In continuità con tali risultati, i diversi indicatori impiegati per rilevare il fenomeno della dispersione scolastica evidenziano l'incidenza statistica del background migratorio (di prima o seconda generazione) e pongono la situazione italiana in linea con i dati a livello internazionale (Heath, Brinbaum, 2007; Heath *et al.*, 2008). L'indagine MIUR sugli studenti con cittadinanza non italiana (2021a) mostra, da questo punto di vista, condizioni di profonda disuguaglianza fra studenti con origine familiare differente:

- gli studenti con cittadinanza italiana in ritardo nella frequenza scolastica erano nell'anno scolastico 2019/2020 l'8,9%, contro il 29,9% di

quelli con cittadinanza non italiana (il massimo divario si riscontra nella scuola secondaria di II grado, dove le percentuali erano rispettivamente 18,8% e 56,2%);

- l'indicatore ELET (Early Leavers from Education and Training) relativo al 2020 si attesta al 35,4% per quanto riguarda studentesse e studenti con cittadinanza non italiana, a fronte di una media nazionale del 13,1%;
- gli studenti con cittadinanza non italiana, con particolare riferimento a coloro che sono nati in Italia (seconde generazioni), rappresentano l'unico profilo di studenti in aumento nella popolazione scolastica (benché nella scuola dell'infanzia si assiste dopo anni a una lieve contrazione): nel quinquennio 2015/2016-2019/2020 il numero degli studenti nati in Italia ma non in possesso di cittadinanza è aumentato del 20% circa.

Se si allarga la prospettiva ai tassi di dispersione scolastica e si compara la situazione italiana a quella europea, non si può non rilevare il forte ritardo del nostro Paese nel garantire l'esercizio di pari diritti all'istruzione. L'indagine Eurostat più aggiornata (2021) mostra infatti che il dato italiano relativo all'indicatore ELET è tra i più elevati dei 27 Paesi dell'Unione Europea: 13,1% contro 9,9% della media comunitaria. Tuttavia, è bene osservare che l'andamento di tale dato è in lieve miglioramento negli ultimi anni, essendo passato dal 17,3% del 2012, al 14% del 2017 fino al 13,1% del 2020. Anche i dati dell'ultima rilevazione OCSE (2021) certificano la forte criticità della situazione italiana: l'indicatore relativo alla quota di popolazione tra i 24 e 35 anni che ha conseguito la licenza di scuola secondaria di I grado come livello massimo di istruzione si attesta infatti al 24%, mentre la media OCSE è del 15%. A confronto con altri Paesi partecipanti all'indagine, tale percentuale è, di nuovo, tra le più elevate (hanno valori più alti del nostro, per esempio, il Portogallo con il 25% e la Spagna con il 30%). Infine, i dati del Rapporto "Education at Glance" (OCSE, 2021) rimarcano come l'Italia presenti uno dei tassi europei più bassi relativamente alla mobilità educativa: solo l'8% dei giovani tra i 25 e i 34 anni con genitori privi di un diploma secondario superiore riesce a concludere il percorso universitario e a ottenere la laurea (la media OCSE è del 22%); tale percentuale aumenta notevolmente, fino a raggiungere il 32%, se si considerano i giovani con genitori che hanno ottenuto un diploma di scuola secondaria di II grado e arriva addirittura al 65% tra i giovani con genitori in possesso di una laurea. È lo stesso MIUR, in una recente pubblicazione, a parlare di «dati allarmanti» e di «lotteria della natura» (MIUR, 2018, p. 16).

3. L'alleanza tra scuola e territorio come leva per garantire l'esercizio del diritto d'istruzione

I contributi presentati di seguito si propongono di illustrare alcune progettualità educative che mirano a prevenire e contrastare le disuguaglianze appena citate, partendo tutte dal presupposto che le condizioni per l'esercizio del diritto all'istruzione non possono essere costruite e garantite unicamente dalla scuola, bensì da un intero sistema di istruzione, e dunque da tutti gli attori istituzionali e del privato sociale che svolgono un ruolo educativo e didattico all'interno delle singole comunità. Le condizioni di esercizio del diritto all'istruzione sono quindi considerate da una prospettiva dichiaratamente sistemica, che concepisce la scuola come una comunità di apprendimento aperta, strettamente interconnessa alla storia, al contesto locale e alle caratteristiche della comunità di riferimento, il cui ruolo dipende primariamente dalla qualità delle sue relazioni con le altre agenzie educative del territorio. È questa la prospettiva che risulta dagli interventi del presente capitolo, che guarda al ruolo del territorio nei termini di quel concetto di “comunità educante” che sempre più spesso trova spazio nei discorsi scolastici, ma che con assai minore frequenza è effettivamente osservabile nelle pratiche educative fra scuola e territorio, anche per la mancanza di studi empirici capaci di valutare sistematicamente tali progettualità e di delineare indicazioni da cui costruire strategie e azioni fondate su evidenze condivise.

I testi di Antonella Cutro e Maria Cristina Iovinella, posti in apertura di capitolo, offrono uno stimolante sguardo panoramico sulle strategie di prevenzione e contrasto alla dispersione scolastica elaborate sul territorio lombardo e milanese. Il contributo di Cutro, in particolare, illustra i principali risultati di un lavoro di ricognizione di buone pratiche realizzato dal gruppo di lavoro sulla dispersione e l'orientamento scolastico dell'Ufficio Scolastico Regionale per la Lombardia, con un interessante approfondimento che riguarda un'azione progettuale volta a supportare il passaggio dalla scuola secondaria di I a quella di II grado e, in senso più ampio, a prevenire l'abbandono scolastico. Analogamente, il contributo di Iovinella è dedicato a descrivere un'azione di prevenzione e contrasto alla dispersione scolastica, denominata “Spazio Arteducazione”, realizzata in forma integrata fra istituzioni pubbliche e privato sociale grazie alla collaborazione dell'Unità CODIS del Comune di Milano con l'Istituto Comprensivo “Italo Calvino” di Milano e la Cooperativa “Tempo per l'Infanzia”.

I contributi che seguono, di Dorotea Russo e Adriana Figurelli, Camilla Bianchi e Silvia Mastrotillo offrono alcune esemplificazioni origi-

nali e accuratamente contestualizzate del concetto sopra riportato di “comunità educante”. In particolare, Russo e Figurelli ritornano sul progetto “Spazio Arteducazione” ragionando sul ruolo della scuola e delle sue figure professionali, con uno specifico riferimento al tema della corresponsabilità educativa con le famiglie. Bianchi sviluppa invece una riflessione sulla collaborazione tra scuole e Terzo Settore, mettendo a tema la “comunità orientativa educante” e definendo anche un “sistema integrato di orientamento”, unitario e responsabile, tramite la presentazione del programma “Fuoriclasse” di Save the Children. Mastrorillo interroga poi l’esperienza del progetto “Comuni-CARE” realizzato nella periferia est di Napoli durante l’emergenza pandemica da Covid-19, per riflettere sul ruolo degli apprendimenti informali e delle relazioni costruite in contesti extrascolastici come condizioni fondamentali per garantire continuità ai percorsi di studio di ragazze e ragazzi.

Infine, l’ultima sezione dei contributi è dedicata all’esplorazione, da punti di vista complementari, di forme scolastiche alternative a quella “tradizionale” giacché progettate con la specifica finalità di prevenire e contrastare il rischio di dispersione degli studenti. Tale forma-scuola è declinata da Simona Ravizza e Alessandra Bulzomì secondo le caratteristiche del progetto della Scuola Popolare “Antonia Vita” di Monza, strutturato in una classe di circa 12 alunni provenienti da diversi Istituti Comprensivi del territorio circostante, ai quali viene offerta una proposta educativa e didattica personalizzata di matrice laboratoriale e coordinata da un’equipe educativa che lavora in stretta sinergia con le scuole di provenienza. Padre Eugenio Brambilla, nel contributo successivo, illustra la realtà della Scuola della Seconda Opportunità “Sicomoro I CARE” e ne definisce la peculiarità educativa, sia relativamente alle condizioni organizzative di carattere sistemico, basate sulla collaborazione con le istituzioni scolastiche territoriali, sia rispetto alle caratteristiche della proposta didattica. L’ultimo contributo del capitolo, quello di Samuela Castellotti, è posto in chiusura poiché conduce un attento ragionamento sulle condizioni istituzionali di realizzazione delle scuole della seconda opportunità, attraverso l’analisi del coordinamento da parte della Fondazione Mission Bambini di tre realtà di “seconda opportunità” presenti nel Comune di Milano.

Il tema dell’alleanza tra scuola e territorio, per usare un’altra espressione assai frequentata, è di particolare rilevanza e significatività anche per la recente spinta normativa che il Ministero ha dato ai cosiddetti “Patti Educativi di Comunità”. Come ampiamente rilevato nel capitolo, il Piano Scuola 2020-2021, promosso in primo luogo per supportare il sistema scolastico a far fronte alle enormi difficoltà causate dalla pandemia di Covid-19, insiste fortemente sui principi di corresponsabilità educativa territoriale e sul-

lo strumento dei Patti Educativi di Comunità come strategia prioritaria per garantire il diritto all'istruzione e il suo esercizio effettivo a tutti i cittadini.

Si tratta, allora, di interrogare, come si leggerà nelle pagine che seguono, i nodi e le criticità che contraddistinguono la configurazione dei progetti territoriali di supporto all'orientamento scolastico e di prevenzione e contrasto alla dispersione scolastica. Nodi e criticità che riguardano almeno tre condizioni progettuali, le quali chiamano in causa la necessità delle singole comunità di curarne la progettazione e monitorarne l'andamento:

1. la struttura organizzativa e istituzionale delle azioni territoriali: quali ruoli, funzioni e coordinamento fra i diversi enti?
2. la definizione delle professionalità coinvolte e quindi la supervisione per le varie figure: come rendere effettivo il concetto di “équipe multi-professionale”?
3. la qualità della dimensione strettamente educativa e didattica di queste progettualità: quali si sono rilevate essere maggiormente efficaci? Quali condizioni le caratterizzano?

Bibliografia

- Azzolini D., Barone C. (2013), “Do they progress or do they lag behind? Educational attainment of immigrants’ children in Italy: The role played by generational status, country of origin and social class”, *Research in Social Stratification and Mobility*, 31: 82-96.
- Ballarino G., Checchi D. (a cura di) (2006), *Scelte individuali e vincoli strutturali. Sistema scolastico e disuguaglianza sociale*, il Mulino, Bologna.
- Beach D., Sernhede O. (2011), “From learning to labour to learning for marginality: School segregation and marginalization in Swedish suburbs”, *British Journal of Sociology of Education*, 32, 2: 257-274.
- Benvenuto G. (a cura di) (2011), *La scuola diseguale. Dispersione ed equità nel sistema di istruzione e formazione*, Anicia, Roma.
- Checchi D. (2008), *Il passaggio dalla scuola media alla scuola superiore*, INVALSI Report.
- Checchi D. (2010), “Il passaggio dalla scuola media alla scuola superiore”, *RicercaAzione*, 2: 215-236.
- Contini D., Azzolini D. (2016), “Performance and decisions: Immigrant-native gaps in educational transitions in Italy”, *Journal of Applied Statistics*, 43, 1: 98-114.
- Eurostat (2021), *Early Leavers from Education and Training*. Testo disponibile al sito: ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Early_leavers_from_education_and_training (data di consultazione: 25/04/22).
- Heath A., Brinbaum Y. (2007), “Explaining ethnic inequalities in educational attainment”, *Ethnicities*, 7, 3: 291-304.

- Heath A., Rethon C., Kilpi E. (2008), “The second generation in Western Europe: Education, unemployment, and occupational attainment”, *Annual Review of Sociology*, 34: 211-235.
- MIUR (2018, gennaio), *Una politica nazionale di contrasto del fallimento formativo e della povertà educativa*. Cabina di regia per la lotta alla dispersione scolastica e alla povertà educativa. Testo disponibile al sito: www.miur.gov.it/-/dispersione-scolastica-e-poverta-educativa-presentato-il-documento-finale-della-cabina-di-regia-fedeli-rossi-doria-serve-piano-nazionale-coinvolgere-t (data di consultazione: 25/04/22).
- MIUR (2021a, settembre), *Gli alunni con cittadinanza non italiana a.s. 2019/2020*, MIUR – Ufficio di Statistica e studi, Roma. Testo disponibile al sito: www.miur.gov.it/-/scuola-disponibili-i-dati-sulle-studentesse-e-gli-studenti-con-cittadinanza-non-italiana-relativi-all-anno-scolastico-2019-2020-nel-65-4-dei-casi-si-t (data di consultazione: 25/04/22).
- MIUR (2021b, maggio), *La dispersione scolastica aa.ss. 2017/2018-2018/2019, aa.ss. 2018/2019-2019/2020*, MIUR – Ufficio Gestione Patrimonio Informativo e Statistica, Roma. Testo disponibile al sito: miur.gov.it/pubblicazioni/-/asset_publisher/6Ya1FS4E4QJw/content/la-dispersione-scolastica-aa-ss-2017-2018-2018-2019-aa-ss-2018-2019-2019-2020 (data di consultazione: 25/04/22).
- Mocetti S. (2007), *Educational choice and selection process before and after compulsory schooling*, Banca d'Italia, Temi di discussione, n. 691.
- OECD (2021), *Education at a Glance 2021: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris. Testo disponibile al sito: www.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2021_b35a14e5-en (data di consultazione: 25/04/22).
- Romito M. (2014), “L’orientamento scolastico nella tela delle disuguaglianze? Una ricerca sulla formulazione dei consigli orientativi al termine delle scuole medie”, *Scuola Democratica*, 2: 441-460.

1. Contrastare la dispersione scolastica. Alcune esperienze in Lombardia

di *Antonella Cutro*

1. Alcuni possibili modelli

Nel 2019 presso l'Ufficio scolastico regionale per la Lombardia era stato costituito un gruppo di lavoro sulla dispersione e l'orientamento scolastico, formato da dirigenti Scolastici ed esperti, con il compito di fornire supporto alle scuole e raccogliere buone pratiche sulle attività di prevenzione e contrasto alla dispersione. Nel 2021 il gruppo ha avviato una ricognizione sulle progettualità messe in atto dalle scuole per arginare i possibili fenomeni di abbandono precoce, promuovere un recupero delle competenze perse durante i mesi del lockdown e recuperare gli studenti demotivati.

A livello regionale, sono emerse numerose esperienze virtuose. Il confronto con i referenti per l'inclusione degli Uffici Scolastici Provinciali di Bergamo, Brescia, Como, Cremona, Lecco, Lodi, Mantova, Milano, Monza-Brianza, Pavia, Sondrio e Varese ha evidenziato come, in tutti gli ambiti territoriali, le scuole hanno realizzato progetto per il recupero degli apprendimenti e per la ri-motivazione e l'orientamento degli studenti a rischio abbandono. A questo quadro vanno aggiunte le specifiche progettualità che le scuole hanno messo in atto per promuovere rapporti costruttivi per il territorio e con l'indotto produttivo.

Anche se in questa sede, per motivi di sintesi, non è opportuno elencare tutte le attività significative segnalate dai singoli ambiti territoriali, è tuttavia interessante per lo meno indicarne le tipologie:

1. attività di orientamento in ingresso nel passaggio dalla secondaria di primo grado alla secondaria di secondo grado;
2. reti di ri-orientamento tra Istituti Scolastici per la gestione degli studenti a rischio;

3. attività laboratoriali finalizzate a valorizzare i singoli talenti e a rimotivare gli studenti;
4. laboratori di sostegno allo studio e alla genitorialità;
5. progetti specifici di recupero delle competenze per studenti con background migratorio e inseriti nei percorsi IDA.

Vorrei ora soffermarmi su un'esperienza che potrà fornire spunti di riflessione.

2. Orientare efficacemente per contrastare la dispersione: il progetto “SOS Superare gli Ostacoli Scolastici”

Il progetto si concentra sul passaggio dalla scuola secondaria di primo grado alla secondaria di secondo grado, prendendo come target group gli studenti e le studentesse più fragili. L'accompagnamento strutturato – degli studenti e delle loro famiglie sia nella scelta della scuola secondaria di secondo grado sia durante il primo anno di inserimento – è la fondamentale strategia di prevenzione e contrasto della dispersione. L'obiettivo è, infatti, di accompagnare nella scelta consapevole e nell'inserimento nella scuola secondaria di secondo grado circa 380¹ studenti e studentesse delle classi prime degli 8 Istituti Scolastici, secondaria di primo grado, e 9 Istituti Scolastici, secondaria di secondo grado (tecnici e professionali) che hanno aderito al progetto². Di seguito la rappresentazione grafica della struttura del progetto.

1. I principali criteri individuati per la selezione degli studenti sono: 1. partecipazione al progetto SOS nell'annualità precedente (prosecuzione del percorso di accompagnamento); difficoltà a inserirsi nel contesto scolastico; 2. difficoltà e fragilità di apprendimento; 3. difficoltà evidenziate o incongruenze rispetto alla scelta della scuola secondaria di secondo grado effettuata, tra le quali si intendono: o difficoltà a focalizzare le proprie competenze e la relazione tra queste e la scelta della scuola secondaria di secondo grado; o scostamento tra la scelta e il Consiglio Orientativo della scuola; o mancanza di supporto da parte della famiglia nella scelta della scuola; o scelta effettuata in maniera poco consapevole; scarsa motivazione nella prosecuzione degli studi; 4. bocciature pregresse ed esperienze di “fallimento” scolastico.

2. Co-progettazione con il Comune di Milano, al RTI, Fondazione ISMU capofila, e numerosi partner: Amelinc Onlus, Comunità nuovo Onlus, Farsi prossimo Onlus, Minotauro Istituto di analisi dei codici affettivi, Zero 5 Società Cooperativa. Hanno partecipato al progetto le seguenti Scuole Secondarie milanesi di primo grado e secondo grado: IC Arcadia, IC Candia, IC Confalonieri-Pavoni, IC Console Marcello, IC Giacosa, IC Sant'Ambrogio, IC Tolstoj, IC Trilussa, IIS Caterina da Siena, IIS Frisi, IIS Galilei Luxemburg, IIS Kandinsky, IIS Lagrange, IIS Marignoni, IIS Maxwell-Settembrini, IIS Oriani Mazzini.

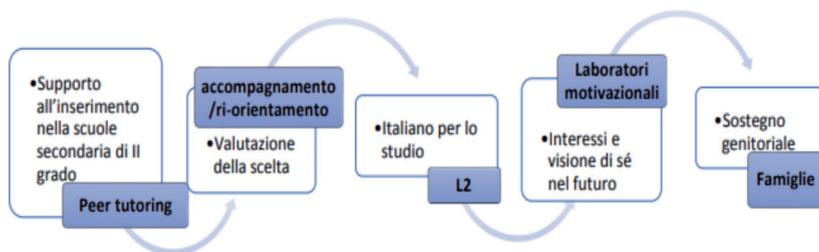


Fig. 1 - Fasi del Progetto “SOS – Superare gli Ostacoli Scolastici”

Le azioni previste sono differenti e vanno dall’orientamento al *peer tutoring*, ai laboratori di italiano L2 e motivazionali fino al sostegno genitoriale.

L’attività di orientamento e supporto rivolta agli alunni fragili si concentra sul primo quadrimestre della secondaria di secondo grado, con interventi di supporto mirati e, in caso di difficoltà eccessive, con percorsi di ri-orientamento condivisi con la famiglia e con la scuola. Punti cardine del percorso individuale sono: il riconoscimento della storia pregressa del minore e il coinvolgimento della famiglia; la valorizzazione delle competenze degli alunni coinvolti e delle risorse della famiglia; l’attivazione di una rete di collaborazione tra scuole e territorio.

Parallelamente a questo tipo di azione sono previsti attività laboratoriali strutturate in UDA e progettate secondo una logica integrativa rispetto alla didattica curricolare, in stretta collaborazione con i docenti e alunni *peer tutor*. L’attività di *peer tutoring* non è legata solo al supporto allo studio, ma a una strategia volta a promuovere l’inserimento degli studenti nel nuovo contesto scolastico. I *peer tutor* sono individuati tra gli studenti delle classi quarte e opportunamente formati.

I laboratori motivazionali sono invece pensati come forma di supporto all’inserimento nel nuovo contesto scolastico, con l’obiettivo di promuovere un lavoro sulla motivazione per indirizzare l’alunno verso una scelta consapevole. In questo modo lo studente prende coscienza delle sue capacità e accresce la sua motivazione comprendendo, tramite la concreta sperimentazione, il valore dell’apprendimento e dei contenuti delle singole discipline rispetto alla propria esperienza di vita (life skills). Infine, il progetto prevede anche la realizzazione di laboratori L2 per i bisogni specifici degli alunni con background migratorio, come forma di supporto alle difficoltà linguistiche.

Per concludere, è previsto anche un accompagnamento per le famiglie sia nella fase di scelta della scuola superiore sia durante il primo anno di

frequenza, attraverso incontri di gruppo o individuali. Gli incontri avranno l'obiettivo di sostenere le famiglie nel percorso orientativo dei figli, che rappresenta un momento particolarmente delicato nel rapporto genitori e figli, in particolare per le famiglie con background migratorio.

Il valore del progetto risiede nel suo articolato approccio alla dispersione scolastica centrato sulla personalizzazione dell'intervento in larga parte di natura preventiva. La scelta di puntare sull'orientamento nel passaggio dalla Secondaria di primo alla Secondaria di secondo grado, sia per lo studente sia per le famiglie, permette un accompagnamento degli alunni verso una scelta consapevole. Il secondo step di questo percorso orientativo si realizza nella scuola secondaria, durante i primi mesi di frequenza, dove lo studente è seguito da *peer tutor* interni, figure di supporto, e attraverso gli strumenti di una progettualità condivisa tra docenti e responsabili delle attività laboratoriali.

Conclusioni

Vorrei fare alcune riflessioni finali sui progetti presentati. La prima riguarda gli studenti coinvolti. Di quali studenti a rischio stiamo parlando? Se prendiamo come riferimento la classificazione di LeCompte e Dworkin (1991), possiamo inquadrare gli studenti tra i *turned out*, cioè tra quelli che frequentano la scuola ma non sono sintonizzati con la realtà scolastica, per differenti ragioni che vanno dalla storia personale, alle difficoltà di adattamento, a un non sufficiente bagaglio di competenze metodologiche e di conoscenza, fino alla mancanza di supporto familiare.

Nel passaggio verso le superiori sono più esposti al rischio di trovarsi in una situazione di disorientamento che accrescerebbe questo senso di disaffezione e la conseguente demotivazione allo studio. Analizzando i dati relativi al progetto SOS – Superare gli Ostacoli Scolastici, emerge l'identikit di questi studenti. Dei 280 studenti coinvolti nell'accompagnamento alla Scuola superiore, il 63% ha un background migratorio, con arrivo in Italia da 1 a 2 anni, e il 46% del campione presenta già una ripetenza. Non risulta una netta prevalenza di un genere sull'altro.

Il rischio di insuccesso scolastico per questi studenti, cioè la possibilità che non completino il ciclo di studio, è alto, come il rischio che le difficoltà linguistiche e di inserimento nel nuovo contesto scolastico possano determinare fenomeni di disaffiliazione. L'intervento si concentra sull'accoglienza in ingresso e sulla personalizzazione dei percorsi di contenimento del disagio, sostenuti da un percorso verticale che coinvolge diversi attori e le famiglie.

La seconda considerazione riguarda la multidimensionalità dell'approccio. La progettazione degli interventi è stata condivisa con soggetti esterni alla scuola: non solo professionisti di ambito psico-pedagogico, ma anche educatori ed esperti responsabili delle attività laboratoriali. L'impianto progettuale appare molto articolato, non solo per i numerosi attori coinvolti, ma anche per l'impostazione verticale dell'intervento, che attiva collaborazioni virtuose tra docenti e orientatori della Secondaria di primo grado e il contesto accogliente della secondaria di secondo grado.

Sarebbe utile avere l'occasione di presentare i progetti realizzati e i loro esiti, in contesti aperti alle scuole, nonché avere uno spazio virtuale di raccolta dei modelli realizzati, per supportare la formazione dei docenti e la disseminazione, seppure con adattamenti, dei format risultati efficaci.

Bibliografia

LeCompte M.D., Dworkin A.G. (1991), *Giving up on school: Students dropout and teacher burnout*, Corwin Press, Newbury Park, Calif.

2. Il progetto “DOORS”: un’azione integrata per contrastare la povertà educativa e la dispersione scolastica

di *Maria Cristina Iovinella*

1. L’Unità CODIS e gli interventi di contrasto alla dispersione scolastica e alla povertà educativa

L’Unità CODIS – Interventi di Contrasto alla Dispersione Scolastica ha come principale finalità la promozione del benessere e il contenimento della dispersione scolastica dei minori al fine di garantire a tutti i bambini il diritto allo studio e al successo scolastico. L’Unità esercita le sue azioni e offre i suoi servizi su diverse aree d’intervento in sinergia con gli obiettivi istituzionali dell’Area di appartenenza, che è quella dei Servizi Scolastici ed Educativi della Direzione Educazione del Comune di Milano.

Li possiamo classificare a grandi linee come segue.

L’Orientamento si distingue in “orientamento scolastico”, rivolto ai minori in uscita dalla scuola secondaria di primo grado e alle loro famiglie per accompagnarli nella scelta consapevole dell’indirizzo di studi da intraprendere in base alle proprie aspirazioni, e “orientamento con sostegno scolastico”, rivolto ai minori con certificazione per aiutarli a scegliere il percorso di studi che possa favorire la realizzazione personale nella scuola, sul lavoro e nella vita (Save the Children, 2018).

Particolare attenzione viene data agli alunni NAI (Neo-Arrivati in Italia) che maggiormente sono a rischio dispersione scolastica, attraverso il lavoro costante dei “**Poli Start**”, 4 presidi sul territorio che operano grazie a un accordo tra Comune di Milano, Ufficio Scolastico Regionale per la Lombardia – Ambito Territoriale di Milano e Scuole Milanese, rivolti ad accogliere gli alunni neo arrivati per aiutarli nel lungo processo d’integrazione insieme alle loro famiglie, favorendo l’iscrizione dei bambini nelle scuole primarie e secondarie di primo grado (anni 6-14), l’insegnamento dell’italiano come seconda lingua, la mediazione culturale, ecc.

Il “**Cerco-Offro Scuola**” si propone di offrire attività di orientamento a scuola ed extrascuola a bambine, bambini, ragazze e ragazzi di paesi terzi, con particolare attenzione ai neo-arrivati in città, per favorire l’integrazione dei giovani nella fascia di età da 0 a 21 anni coinvolti in processi di ricongiungimento familiare.

Altro servizio importante è il “**SeguiMI a Scuola**”: percorsi integrati di “ScuolaLaboratorio”, attraverso una presa in carico educativa da parte del nostro personale educativo, dei ragazzi con problematiche di carattere relazionale e scolastico a rischio di dispersione o già in stato di abbandono scolastico.

Lo “**Spazio Arteducazione**” è un presidio attivo da quasi 10 anni sul territorio del Municipio 2 di Milano, tra i quartieri di via Padova e via Adriano, che vedono la presenza di numerose famiglie di paesi terzi e alti indici di abbandono e segregazione scolastica. Lo spazio accoglie preadolescenti e adolescenti in situazione di fragilità e rischio di abbandono scolastico, per offrire loro un luogo dove possono esprimere la propria creatività attraverso attività educative di tipo espressivo, quali la musica, la danza e le arti visive, nonché attività educative di tipo cognitivo-manuale quali la costruzione e il restauro di strumenti musicali – ukulele e chitarre – e la progettazione ed esecuzione di piccoli oggetti manuali, il tutto sempre in collaborazione con le istituzioni scolastiche del territorio e le cooperative del privato sociale.

Per quanto riguarda l’“**Area Progettuale**”, alcuni progetti educativi promuovono interventi finalizzati a ridurre i fenomeni di dispersione e segregazione scolastica che incidono prevalentemente sui minori nella fascia di età 6-15 anni, al fine di garantire a tutti loro il diritto allo studio e al successo scolastico.

In questi anni, all’interno di quest’“**Area Progettuale**” e dello “**Spazio Arteducazione**”, si sta realizzando il progetto “**DOORS – Porte Aperte al Desiderio**”, insieme alla Cooperativa Sociale “Tempo per l’Infanzia”³ e al progetto “Axé Italia ONLUS”⁴: si tratta di un progetto nazionale triennale (aprile 2019 – aprile 2022), finanziato attraverso il Fondo per il Contrasto della Povertà Educativa Minorile e selezionato da Impresa Sociale con i Bambini (capofila CIES Roma)⁵, le cui finalità sono la prevenzione dell’abbandono scolastico, la lotta alla dispersione e il raggiungimento del successo scolastico e formativo.

3. Coop. Sociale “Tempo per l’Infanzia”: www.tempoperlinfanzia.it/progetti-territoriali.

4. Progetto “Axé Italia ONLUS”: www.projetoaxe.org.

5. Centro Informazione Educazione allo Sviluppo: www.cies.it/progetti/doors.

2. Il progetto “DOORS” e la Pedagogia del Desiderio

Il progetto “DOORS”, attraverso la Pedagogia del Desiderio, crea un modello sperimentale educativo integrato applicato all’Arteeducazione, per contrastare la dispersione scolastica e promuovere l’inclusione dei preadolescenti e degli adolescenti (11-18) appartenenti ai gruppi più vulnerabili e in condizioni di difficoltà (culturali, sociali, di disabilità, ecc.), al fine di favorirne processi virtuosi di miglioramento educativo e culturale che contribuiscano a rafforzarne l’autostima, il benessere e le capacità decisionali, che sono elementi fondamentali per contrastare la povertà educativa.

Il progetto fa riferimento alle teorie di Cesare de Florio La Rocca (Progetto “Axé” di Salvador, Bahia, Brasile), recentemente scomparso, che per molti anni ha insegnato ai bambini poveri del Brasile a imparare a desiderare le cose belle e a sognare, scoprendo l’arte, la danza, la bellezza, la cultura. A chi non ha nulla il processo di Arteeducazione porta a diventare più consapevoli della propria identità, ad avere più autostima, a cominciare a pensare che, nonostante tutte le difficoltà, è possibile “potercela fare” e raggiungere i propri obiettivi. L’arte ha il potere di educare (Giuseppetti, 2021).

Naturalmente, la realizzazione del progetto, in collaborazione con la Cooperativa Sociale “Tempo per l’Infanzia” e progetto “Axé Italia ONLUS”, è avvenuta in stretta sinergia con le scuole di appartenenza dei minori e delle loro famiglie e ha portato alla firma del Patto educativo tra famiglia, presidio territoriale e ragazzo/a.

Ciò ha contribuito a rafforzare il rapporto fra scuola e territorio, creando un presidio locale, baluardo nel contrasto alla dispersione, divenuto punto di riferimento per i minori, le famiglie, le scuole e il territorio.

Le attività realizzate all’interno del progetto si sono dovute scontrare, purtroppo, con la pandemia dovuta al Covid-19, che ha richiesto dei cambiamenti in corso, cioè la sospensione delle attività in presenza per alcuni periodi e la realizzazione di diverse attività anche on-line, ove possibile.

Da marzo 2020 a settembre 2020, infatti, gli educatori hanno preso in carico da remoto, in modalità individuale, i percorsi educativi di ragazze e ragazzi, i quali, chiusi in casa, non avevano più la possibilità di frequentare la scuola e lo “Spazio Arteeducazione”, aiutandoli anche con la Didattica a Distanza (DaD) e supportandoli nello svolgimento delle attività didattiche ma anche animative a distanza. In questo periodo vi sono stati anche nuovi ingressi di minori in condizione di fragilità, segnalati direttamente dalle scuole (Save the Children, 2020).

Dunque la pandemia, nonostante le difficoltà, non ha impedito lo svolgimento del progetto “DOORS”: anzi, ha rafforzato l’interesse dei ragazzi

e creato relazioni significative con le famiglie e rapporti privilegiati con gli insegnanti, determinando sinergie maggiori.

Dalla fine di settembre 2020 ad agosto 2021 le attività sono riprese in presenza con un rapporto 1:1 o 1:2, o a piccolissimi gruppi, per la natura dell'utenza, per esigenze legate alla sicurezza e per il rispetto dei protocolli. E finalmente i nostri educatori sono potuti rientrare nelle scuole.

Sono stati attivati “Tavoli Territoriali di Confronto” con la partecipazione di dirigenti scolastici, docenti, genitori delle scuole coinvolte nel progetto – l'IC Italo Calvino e l'IC Paolo e Larissa Pini di Milano – e i partners di progetto (progetto “Axé Italia ONLUS” e Cooperativa Sociale “Tempo per l'Infanzia”), sulle urgenze delle scuole, sul tema del “non lasciare indietro nessuno” e sulla costituzione della comunità educante del territorio; è stata inoltre costituita una task force anti-dispersione che ha coinvolto i ragazzi, gli insegnanti e i genitori.

Complessivamente, dall'inizio del progetto a oggi, le principali attività svolte, oltre naturalmente alla formazione rivolta agli educatori e agli incontri formativi rivolti alle famiglie, realizzati attraverso l'impegno di progetto “Axé Italia ONLUS” e “Projeto Axé” di Salvador, Bahia (Brasile), sono state:

- attività laboratoriali di arteeducazione: percussioni, musica d'insieme, arti visive, danza, scenografia, fumetto (presso lo spazio e le scuole), liuteria;
- sostegno allo studio: sostegno motivazionale, sviluppo dell'autonomia, rafforzamento dell'autostima, accompagnamento all'orientamento scolastico;
- azioni di orientamento e ri-orientamento: formazione/consulenza per gli insegnanti e i genitori, colloqui individuali per alunni, genitori e docenti (“Sportello di Orientamento”), incontri di prevenzione di comportamenti a rischio svolti nelle classi e sul territorio;
- eventi: performance di percussioni e danza, laboratorio di collage sul tema del ritratto (con il coinvolgimento di 14 studenti della Laurea in Scienze dell'Educazione dell'Università Cattolica di Milano), spettacoli di fine anno, incontri in presenza e on-line.

A oggi possiamo dire che nel progetto “DOORS – Porte Aperte al Desiderio” sono stati coinvolti 260 ragazzi della fascia di età 10-17 anni e le loro famiglie, per un totale di oltre 650 persone, più di 70 docenti.

Non sono numeri definitivi, perché mancano ancora alcuni mesi al termine del nostro progetto. Possiamo però affermare, senza ombra di dubbio, che l'esperienza portata avanti con il progetto “DOORS” ha dato un valido aiuto nel contenere la dispersione scolastica, specialmente in questo particolare periodo dove il disagio è stato maggiore e l'allontanamento dal-

la scuola è aumentato rispetto agli anni precedenti. Con DOORS, infatti, abbiamo contribuito a rafforzare il rapporto con le scuole e le famiglie del territorio, diventando un punto di riferimento per la zona e per tutta la città di Milano.

Bibliografia

- Giuseppetti D. (2021), “L’arte come motore di cambiamento”, *L’integrazione scolastica e sociale*, 20, 2: 96-108.
- Save the Children (a cura di) (2018, settembre), *Orientamento scolastico: una questione di adaptability*.
- Save the Children (a cura di) (2020, maggio), *L’impatto del Coronavirus sulla povertà educativa*.

3. La scuola, perno della comunità educante

di *Dorotea Maria Russo, Adriana Figurelli*

1. Nasce il rapporto tra scuola e famiglia



Il rapporto tra scuola e famiglia comincia nel primo anno della scuola dell'infanzia e va subito coltivato e nutrito per farlo crescere fino al termine del percorso scolastico.

Nei primi anni e fino al termine della primaria la relazione è più forte, perché le famiglie vivono concretamente la scuola, accompagnano ogni giorno i figli, si confrontano quotidianamente con i docenti e con gli altri genitori, iscrivono i ragazzi alle attività pomeridiane che si svolgono negli spazi scolastici e partecipano alle iniziative del comitato dei genitori.

In questa fase la scuola coltiva l'accoglienza delle famiglie e lavora per la costruzione di un rapporto di "fiducia" che richiede un notevole investimento di energie da parte di entrambi.

Si condividono gli obiettivi formativi, didattici ed educativi, e si lavora insieme affinché gli alunni possano raggiungerli. Questo rapporto di fiducia viene suggellato attraverso la condivisione del patto di corresponsabilità educativa, denso di contenuti concreti e di intenti comuni che devono essere costantemente richiamati alla memoria e posti all'attenzione reciproca per non restare lettera morta.

Si inizia così a costruire il ruolo della scuola come perno del dialogo e della cooperazione tra tutte le parti che entrano in gioco nella crescita educativa ed emotiva delle nuove generazioni e che diventa fautrice dello sviluppo del senso di comunità.

2. Cambia il rapporto tra scuola e famiglia



Con il passaggio alla scuola secondaria la presenza fisica delle famiglie nella scuola diminuisce di pari passo con la crescita dell'autonomia degli alunni. Le famiglie gradualmente si defilano, non vivono più gli spazi scolastici e spesso rinunciano al proprio ruolo educante.

La rottura del legame collaborativo e di condivisione tra famiglie e scuola è lo specchio della rottura del legame tra genitori e figli pre-adolescenti che contemporaneamente avviene nelle famiglie.

In questa fase la scuola deve aprirsi al territorio e cogliere in questo tutte le opportunità possibili; la scuola e la strada devono interagire anche per offrire agli alunni occasioni positive per inserirsi in una realtà che sempre più li vede protagonisti, ma talvolta senza i necessari strumenti per

leggerla e viverla in modo equilibrato. In questa fase la Scuola, se divenuta “Comunità Educante”, può rappresentare il punto di riferimento per i ragazzi e le ragazze come lo era in precedenza per i genitori, e può rassicurarli se è stata capace di far crescere il senso di appartenenza a una comunità che, per prima, vive il territorio.

La scuola si apre quindi alla collaborazione con i servizi sul territorio, facendosi interprete delle esigenze dei ragazzi e delle famiglie e indirizzandole verso le risorse che il territorio offre; così facendo, estende il patto di fiducia suggellato durante il percorso scolastico e lo trasforma in un patto più ampio, il patto territoriale, che crea una grande comunità impegnata sul fronte educativo coinvolgendo tutti i soggetti che sul territorio operano in tale ambito, in un grande sforzo migliorativo del tessuto sociale.

3. Il ruolo della Scuola nella Comunità Educante

IL RUOLO DELLA SCUOLA

I.C. "I. Calvino" - Milano

LA SCUOLA PREVIENE

- LA SCUOLA INVESTE NELLA CREAZIONE DEL RAPPORTO DI FIDUCIA CON LE FAMIGLIE
- LA SCUOLA AVVIA DEI PROGETTI DI PREVENZIONE IN COLLABORAZIONE CON I SERVIZI SUL TERRITORIO

LA SCUOLA CURA

- QUANDO IL FENOMENO DI DISPERSIONE E' PURTROPPO GIA' AVVIATO LA SCUOLA DIVENTA PERNO NEL RAPPORTO DI COLLABORAZIONE TRA FAMIGLIA-SCUOLA-SERVIZI SUL TERRITORIO.

LA SCUOLA, PERNO DELLA COMUNITA' EDUCANTE

15 SETTEMBRE 2021

La scuola non può più essere un recinto chiuso, avulso dal mondo globale, un'esperienza limitata alle poche ore trascorse a svolgere lezioni e attività spesso troppo lontane dal proprio vissuto e pertanto poco significative. La scuola deve essere ripensata come uno spazio e un momento di gioia e di pace interni al mondo globale. Bisogna rispondere all'esigenza dei ragazzi di trovare un luogo dove stare bene insieme ai loro pari e agli adulti che si occupano e si preoccupano di loro.

Lavorando in questa direzione la scuola co-progetta con gli educatori operanti sul territorio gli interventi educativi sulle classi, individua le fragi-

lità dei propri ragazzi, predispone azioni di intervento interne e si appoggia al territorio per trovare realtà educative che possano accoglierli e sostenerli. In questo modo essa assume il ruolo di *perno* nel rapporto di collaborazione tra famiglia-scuola-servizi sul territorio.

La scuola riconosce le proprie competenze, ma ammette anche le proprie difficoltà, date da resistenze interne che spesso rendono faticoso appoggiarsi anche alle realtà educative sul territorio per completare la propria offerta formativa.

4. La ricerca pedagogica

L'IMPORTANZA DELLA RICERCA PEDAGOGICA

I.C. "I. Calvino" - Milano

L'EDUCAZIONE AL CENTRO

- LA SCUOLA CONDIVIDE CON LE FAMIGLIE I VALORI FONDANTI DELLA CONVIVENZA PACIFICA
- LA SCUOLA PROMUOVE L'ALLEANZA EDUCATIVA

IL BENESSERE ALLA BASE DELL'APPRENDIMENTO

- LA SCUOLA METTE AL PRIMO POSTO LA SERENITA' E LA FIDUCIA
- LA SCUOLA RICONOSCE, L'AUTOVALUTAZIONE COME STRUMENTO DI CONSAPEVOLEZZA E DI CRESCITA

LA SCUOLA, PERNO DELLA COMUNITA' EDUCANTE

15 SETTEMBRE 2021

La scuola che vogliamo inizia a cambiare mettendo il benessere alla base dell'apprendimento e riconoscendo la necessità di ricercare e di sperimentare nuove forme di insegnamento, più democratiche e capaci di mettersi in ascolto delle urgenze emotive e degli interessi dei propri ragazzi. Una scuola in grado di raggiungere tutti gli alunni e di mettere ognuno di loro nella condizione di esprimere se stesso e di conoscere gli altri attraverso questa espressione.

Occorre partire dall'idea che una scuola è davvero efficace quando produce cambiamenti tangibili nella direzione dell'essere proprio e più profondo di ciascun ragazzo. L'attenzione alle discipline va riportata dunque nell'alveo del loro essere strumento per la scoperta di attitudini e nuovi interessi, attraverso esperienze di conoscenza da affrontare con la giusta delicatezza, dando a ciascun alunno il tempo di maturare una passio-

ne, superare un pregiudizio e lasciandolo libero, eventualmente, di restare indifferente ma capace di razionalizzare e comprendere l'importanza di "quel" sapere.

Ciò non è semplice se non si ritorna a mettere al centro delle azioni della scuola la **pedagogia**, la scienza dell'educazione, che può fornire un'equilibrata sintesi tra gli aspetti cognitivi e quelli formativi permettendo così di realizzare lo sviluppo delle fragili persone in crescita nel modo più equo possibile. Per fare questo, è necessario organizzare periodicamente tavoli di discussione e confronto tra le parti (docenti-genitori-educatori) e insistere con la formazione continua su nuovi modi di fare Scuola, per renderla quel luogo dove ognuno deve poter desiderare di tornare ogni giorno e dove si possa lavorare davvero per "Non lasciare indietro *nessuno*".

Nelle classi dell'Istituto cresce la sperimentazione della "Pedagogia del Desiderio", che privilegia i linguaggi "altri" come veicolo per le più comuni forme di insegnamento/apprendimento. Si diffondono dunque percorsi di Arteducazione, progettati e svolti in classe dai docenti e dagli educatori delle realtà presenti sul territorio, che mettono a disposizione dei ragazzi le proprie differenti competenze; cresce l'educazione alla comunicazione generativa, non-violenta e rispettosa della persona, quale che sia il suo ruolo.

La scuola che desideriamo coltiva la consapevolezza, impara a praticare l'autovalutazione a tutti i livelli, si interroga sulla propria identità e la propria *vision*, proprio come accade nei confronti degli alunni.

La consapevolezza del proprio sapere, saper fare, saper essere passa attraverso la scelta del collegio dei docenti di una valutazione formativa, con la quale si dimostra ai ragazzi che ciò che conta in un processo di crescita e apprendimento non è il risultato finale, ma il processo stesso e l'impegno speso in questo, e si insegna il valore dell'errore come principale risorsa per riprogettare e migliorare il processo di crescita di ciascuno.

Questo stesso approccio deve poter caratterizzare l'intera comunità educante, che deve mantenere vivo il dialogo mettendo sul tavolo ogni problema o situazione riguardante i ragazzi, affrontandola insieme con un'analisi dei reciproci interventi scevra dalla ricerca di colpe e mirata invece alla ricerca di nuove strategie da applicare in modo sinergico.

La promozione di un'alleanza educativa e l'apertura della scuola alla ricerca di nuovi modi di favorire l'apprendimento ci sembrano in questo momento storico l'unico argine per le derive educative cui spesso assistiamo e per un sensibile miglioramento del tessuto sociale nella realtà italiana.

4. Per una Comunità Orientativa Educante: il *Life Design* nell'esperienza del Programma “Fuoriclasse” di Save the Children

di *Camilla Bianchi*

1. Orientamento: *lifelong learning*

L'innalzamento della qualità dei sistemi di istruzione e la maggiore efficacia delle attività di orientamento e transizione al lavoro costituiscono due tra i più importanti obiettivi che l'Unione Europea si è data in campo educativo. Istruzione, formazione e apprendimento permanente sono considerati, infatti, elementi chiave di uno sviluppo che, se vuole essere davvero sostenibile, deve in qualche modo estendere alla totalità delle persone i suoi benefici. Con la Circolare Ministeriale n. 43/2009 sono state emanate le prime Linee guida nazionali per l'orientamento permanente. Successivamente il Ministero dell'Istruzione, Università e Ricerca ha emanato, con la nota prot. n. 4232 del 19 febbraio 2014, le nuove “Linee guida nazionali per l'orientamento permanente” (MIUR, 2014).

Nel documento si afferma: “Ancor di più che in passato, oggi l'orientamento assume una funzione centrale e strategica nella lotta alla dispersione scolastica e all'insuccesso formativo degli studenti” (in tema di dispersione scolastica si veda anche MIUR, 2018).

Nelle politiche europee e nazionali per la realizzazione degli obiettivi e delle strategie di “Lisbona 2010” e di “Europa 2020”, l'orientamento lungo tutto l'arco della vita (*lifelong learning*) è riconosciuto come diritto permanente di ogni persona, che si esercita in forme e modalità diverse e specifiche a seconda dei bisogni, dei contesti e delle situazioni.

L'**orientamento** non è più solo lo strumento per gestire la transizione tra scuola, formazione e lavoro, ma **assume un valore permanente nella vita di ogni persona**, garantendone lo sviluppo e il sostegno nei processi di scelta e di decisione, con l'obiettivo di promuovere l'occupazione attiva, la crescita economica e l'inclusione sociale, e incide quindi positivamente sul futuro di ciascuno. Orientare acquista quindi una dimensione più sistemi-

ca, attraverso cui coltivare quelle che l'Organizzazione Mondiale della Sanità ha definito tempo addietro le *life skills*, ossia quelle abilità personali e competenze relazionali che permettono agli individui di gestire efficacemente le varie situazioni della vita quotidiana: autoconsapevolezza, gestione delle emozioni, gestione dello stress, comunicazione efficace, relazioni efficaci, *decision making*, problem solving, pensiero creativo, pensiero critico, empatia. Secondo il MIUR, un progetto così ambizioso presuppone un cambiamento nei modi in cui fino a ora sono state pensate e proposte le attività orientative per i giovani: è necessaria, infatti, la collaborazione e l'integrazione fra tutti i soggetti e le istituzioni competenti, per definire **un sistema integrato di orientamento, unitario e responsabile**, centrato sulla persona e sui suoi bisogni, finalizzato a prevenire e contrastare il disagio giovanile, favorendo anche il dialogo interculturale. Esso deve garantire il successo personale e professionale dell'individuo inteso soprattutto come "soggetto di relazioni". Il Ministero, nel documento sopracitato, parla di comunità orientativa educante, sottolineando allo stesso tempo il ruolo centrale e nevralgico che occupa la scuola, ma anche la condivisione di tale ruolo con i vari attori istituzionali e della società civile presenti nel contesto comunitario.

Secondo i risultati della ricerca condotta da Gaetano Domenici e i suoi colleghi (2018), è possibile favorire il successo formativo generalizzato attraverso l'impiego coerente e sistematico nella scuola di specifici modelli di intervento di didattica laboratoriale e didattica modulare integrata, caratterizzata dall'impiego contestuale e coerente di strumenti, materiali e procedure di intervento provenienti da una pluralità di teorie interpretative del fenomeno educativo. Per cercare di garantire un futuro democratico e di maggiore benessere, si auspica una formazione con caratteri più influenzati dalle tradizioni culturali dei singoli Paesi e dalla difesa della biodiversità umana, ovvero delle differenze inter oltre che intra-individuali, multi e inter-culturali. È stato mostrato empiricamente (Vertecchi, 1978; Allulli, 2000) che si ha un'alta qualità dei processi e degli esiti educativi formali quando la proposta di istruzione, cioè di esperienze significative di apprendimento, è ben calibrata rispetto alle caratteristiche peculiari cognitive, culturali, emotive e relazionali di chi deve apprendere (cioè di un allievo storicamente determinato), con dei contesti appositamente allestiti e dei traguardi formativi esplicitamente desiderati (come quelli più sopra menzionati). Come ben descritto da Domenici (2010, p. 12):

Nella società della conoscenza, satura com'è di merci, linguaggi e interscambi simbolici, l'uomo diventa umano se acquisisce quella dotazione culturale e critico-conoscitiva che gli permette un adattamento dinamico e una capacità modificativa del mondo in cui gli è dato di vivere.

La Risoluzione del Consiglio d'Europa del 21/11/2008 afferma che è necessario “integrare maggiormente l'apprendimento permanente nelle strategie di orientamento”. Alla scuola è riconosciuto un ruolo centrale nei processi di orientamento in quanto è il luogo in cui si possono acquisire (nella fascia di età compresa fra i 3 e i 19 anni) le competenze di base e trasversali necessarie a sviluppare nell'individuo identità, autonomia, capacità decisionale e progettualità. Il fulcro delle attività orientative, a partire già dal primo ciclo, deve essere quello di aiutare i bambini e giovani ad approfondire precocemente la rappresentazione del mondo del lavoro, stimolare la curiosità, la risoluzione dei problemi, l'esplorazione professionale.

È **necessario un approccio olistico e sistemico** che metta al centro la persona, con i suoi valori, la storia, le aspirazioni e risorse. Come abbiamo visto, nelle “Linee guida nazionali per l'orientamento permanente” del MIUR (2014) si parla di “**comunità orientativa educante**”.

La scuola è chiamata a modificare l'approccio tradizionale all'orientamento, in genere basato sull'informazione e spesso delegato a operatori esterni (Soresi, 2007). Nello specifico, a essa spetta di realizzare autonomamente o in rete con altri soggetti pubblici e privati: una didattica orientativa per lo sviluppo delle competenze orientative di base; percorsi di accompagnamento e di sostegno alla progettualità individuale; e percorsi di sensibilizzazione e formazione alle famiglie.

2. Il modello del *Life Design*

Il modello del *Life Design* (Savickas *et al.*, 2009) nasce dal bisogno di ripensare la psicologia dell'orientamento scolastico-professionale, sia dal punto di vista teorico sia sul piano delle metodologie d'intervento. Si tratta di un paradigma che enfatizza la continua evoluzione dell'individuo, della società e dell'economia moderna: il mondo del lavoro di oggi si caratterizza per un alto livello di complessità, mutevolezza, incertezza verso il futuro e incapacità a prevedere quali professioni si svilupperanno maggiormente nel futuro. Lo sviluppo professionale di una persona non segue più traiettorie lineari e prevedibili, come succedeva in passato, e la società globale odierna rende necessario saper gestire incertezza e frequenti transizioni. Queste caratteristiche possono associarsi a una maggiore sensazione di vulnerabilità, soprattutto nei giovani, ai quali viene richiesta un'accentuata flessibilità, assunzione di responsabilità personali e sociali e capacità di far fronte ai cambiamenti. Per realizzare un progetto di vita soddisfacente è fondamentale integrare armoniosamente i diversi contesti di vita, lavo-

ro, i valori personali, le aspettative e i desideri e i molteplici ruoli ricoperti (Di Fabio, 2009).

Questo scenario ha spinto alcuni studiosi dei processi di orientamento a costituire il “Life Design International Research Group” per pensare nuovi sistemi di promozione personale, in virtù della complessità che caratterizza il mondo lavorativo del XXI secolo. Gli interventi di orientamento dovrebbero aiutare le persone a riflettere sui propri “beni chiave” (Parker, 2007), in relazione al contesto in cui vivono, per facilitare la risoluzione di difficoltà che nascono quando si costruisce la propria vita cercando di mettere insieme i propri bisogni con quelli del contesto.

Il paradigma del *Life Design* promuove un modello basato sul **costruttivismo sociale**, il quale sostiene che **la conoscenza e l'identità di un individuo sono il prodotto dell'interazione sociale** e che il significato è costruito con un approccio narrativo. Sottolinea in particolare l'importanza di **interventi preventivi**: se l'ottica è quella di lavorare sul progetto di vita, occorre interessarsi al futuro delle persone molto prima di quando queste dovranno affrontare le difficoltà delle transizioni, in modo che le loro effettive possibilità di scelta possano aumentare.

Il paradigma del *Life Design* propone specifiche attività di orientamento organizzate in percorsi di *career education* finalizzate a favorire lo sviluppo di credenze, atteggiamenti e competenze adeguati alla situazione che stiamo attraversando e che possono rendere pronte le persone ad affrontare condizioni di incertezza e insicurezza.

Per affrontare le sfide del nuovo Millennio, sono necessari costrutti complessi che rimandano a dimensioni quali *decision making*, motivazione, *adaptability*, autodeterminazione, autoefficacia. La *career education* si basa sulla convinzione che, tramite adeguati percorsi finalizzati su tali costrutti, sia possibile stimolare l'incremento delle abilità associate alla scelta e alla progettazione professionale, favorendo così la capacità delle persone di proiettarsi sul futuro anticipando ciò che potrebbe accadere (Santilli, 2013).

3. *L'adaptability* e le sue risorse

Uno di questi costrutti è quello dell'*adaptability* (“adattabilità”), definita come la **propensione ad affrontare i compiti evolutivi per costruire attivamente la propria vita professionale**, affrontando i cambiamenti e tenendo conto del contesto sociale in cui si è inseriti. Si riferisce ai compiti professionali e alle transizioni di ruolo che gli individui affrontano e alle strategie di *coping* che utilizzano per affrontare questi cambiamenti. Alcune ricerche dimostrano che le persone con maggiori livelli di *adaptability*

sono più realiste, si conoscono meglio e hanno maggiore fiducia in se stesse, cercano più opportunità, sono più decise e raggiungono i loro obiettivi, hanno un maggiore livello di controllo e riescono ad assumersi maggiori responsabilità della loro vita. Secondo Savickas (2009), l'adattabilità si esplica lungo quattro risorse per autoregolare il proprio comportamento in modo adattivo e affrontare le fasi di cambiamento e transizione durante la costruzione della propria vita professionale.

Le quattro risorse sono: preoccupazione, controllo, curiosità, fiducia.

1. **Preoccupazione.** Letteralmente vuol dire “occuparsi prima”, prima che qualcosa si verifichi, ovvero essere orientati positivamente verso il futuro e preoccuparsi per esso, con un atteggiamento e uno stato d'animo di ottimismo e consapevolezza necessari per prepararsi al domani assumendo una propensione alla pianificazione.

Possedere un atteggiamento ottimista ed essere propensi alla pianificazione permette all'individuo di preoccuparsi positivamente, cioè di diventare consapevole dei compiti professionali, delle transizioni formative e lavorative da affrontare e delle scelte da compiere in futuro.

2. **Controllo.** Il controllo si riferisce al convincimento, perché per le persone è vantaggioso non solo essere in grado di utilizzare delle strategie di autoregolazione per adattarsi alle necessità dei diversi ambienti, ma anche sviluppare la consapevolezza di poter determinare e in parte controllare il proprio futuro, considerandosi il principale artefice della propria carriera professionale. Credere il contrario spesso fa sì che le persone lascino al destino, alla fortuna, alle circostanze o ad altri la possibilità di scegliere e determinare il proprio sviluppo professionale.

È possibile promuovere l'acquisizione del controllo già a partire dall'infanzia, attraverso lo sviluppo di capacità decisionali e l'individuazione di obiettivi educativi e professionali, che sono facilitati dalla presenza di relazioni interpersonali positive con gli adulti di riferimento.

3. **Curiosità.** La curiosità relativa ai possibili sé e alle opportunità sociali incrementa i comportamenti esplorativi attuati dalle persone. Viene intesa come la propensione ad apprendere maggiori informazioni su di sé e sui propri interessi, a esplorare l'ambiente e le proprie prospettive di vita. Si associa alla possibilità di compiere scelte professionali maggiormente realistiche, che soddisfino la corrispondenza tra il sé e le situazioni della propria vita.
4. **Fiducia.** Riguarda la capacità di attivarsi per perseguire le proprie aspirazioni e i propri obiettivi, per affrontare positivamente le fasi di transizione; chi ha fiducia nelle proprie capacità di riuscita riesce ad

anticipare il successo di fronte a sfide e ostacoli e generalmente affronta positivamente i compiti di sviluppo e le transizioni occupazionali, compiendo le scelte e gli adattamenti necessari.

Conclusioni

Una comunità orientativa educante presuppone quindi un efficace sistema integrato di orientamento che metta al centro lo studente e una forte responsabilità sociale di tutti gli attori coinvolti (famiglie, istituzioni, associazioni, aziende), al fine di favorire lo sviluppo sociale ed economico del territorio, l'occupabilità dei giovani e l'inclusione sociale (Rossi Doria e Tabarelli, 2016). La scuola svolge un ruolo importante dal momento che contribuisce al processo di socializzazione dell'individuo e in quanto rappresenta ancora, insieme alla famiglia, la principale fonte di orientamento per i giovani. La scuola è l'ambiente di apprendimento nel quale occorre prevenire e contrastare la dispersione scolastica e il disagio giovanile e l'orientamento costituisce per l'individuo un'importante opportunità per costruirsi il proprio futuro.

Il modello “Fuoriclasse”⁶ (Save the Children, 2015 e 2016) nasce con il principale obiettivo di sostenere la scuola per garantire un'istruzione di qualità per tutti, senza discriminazioni, lavorando insieme a tutta la comunità educante. Alcune sue peculiarità – come l'ottica preventiva, la possibilità di seguire gli studenti per più anni, il focus sulla motivazione e il benessere, l'attenzione al creare reti sul territorio oltre che con la scuola, la ricerca della corresponsabilità della famiglia – ci permettono di affermare che è un modello che lavora sulle quattro risorse dell'*adaptability* (Save the Children, 2018).

Dalle intuizioni pedagogiche e dalle buone prassi sviluppate si è scelto poi di lavorare su scala attraverso la creazione e lo sviluppo dal 2017 di “Fuoriclasse in Movimento”⁷. Il Movimento, composto da oltre 170 scuole presenti su tutto il territorio nazionale, ha come obiettivo il benessere scolastico a garanzia del diritto all'istruzione di qualità per tutti (Save the Children, 2017), con l'ambizione di contribuire al rinnovamento di metodologie e strumenti con cui si affronta il fenomeno della dispersione scolastica in Italia. È caratterizzato a livello trasversale dall'attività del “Consiglio Fuoriclasse”, percorso di consultazione gestito da rappresentanze di docenti e studenti, volto a individuare soluzioni condivise

6. Per “Fuoriclasse”: www.savethechildren.it/cosa-facciamo/progetti/fuoriclasse.

7. Per “Fuoriclasse in Movimento”: bibliotecaeuropa.it/fuoriclasse-in-movimento.

e a concretizzare un'azione di cambiamento stabile nella scuola, permettendo di sviluppare tutte quelle risorse per prendere decisioni e orientare le proprie scelte.

Bibliografia

- Allulli G. (2000), *Le misure della qualità*, SEAM, Roma.
- Di Fabio A. (2009), *Manuale di psicologia dell'orientamento e Career Counseling nel XXI secolo*, Giunti, Firenze.
- Domenici G. (2010), "Editoriale", *ECPS Journal*, 1: 9-21.
- Domenici G. (a cura di) (2018), *Successo formativo, inclusione e coesione sociale: strategie innovative*, Armando, Roma.
- MIUR (2014), *Linee guida nazionali per l'orientamento permanente*. Testo disponibile al sito: www.istruzione.it/allegati/2014/prot4232_14.pdf (data di consultazione: 28/03/2022).
- MIUR (2018), *Una politica nazionale di contrasto del fallimento formativo e della povertà educativa*. Testo disponibile al sito: www.miur.gov.it/documents/20182/0/Rapporto+sul+contrasto+del+fallimento+formativo/7575f155-63f9-479a-a77f-1da743492e92?version=1.0 (data di consultazione: 28/03/22).
- Parker D. (2007), *The self in moral space. Life narrative and the good*, Cornell University Press, Ithaca, NY.
- Rossi Doria M., Tabarelli S. (a cura di) (2016), *Reti contro la dispersione scolastica. I cantieri del possibile*, Erickson, Trento.
- Santilli S. (2013), *Three steps into the future. An on-line intervention program for life designing*, Atti della Conferenza Internazionale "Life Design and Career Counseling: Building Hope and Resilience" (Padova, 20-22 giugno).
- Save the Children (2015), *Fuoriclasse: un modello di successo per il contrasto alla dispersione scolastica*. Testo disponibile al sito: www.savethechildren.it/sites/default/files/files/uploads/pubblicazioni/fuoriclasse-un-modello-di-successo-il-contrasto-alla-dispersione-scolastica.pdf (data di consultazione: 28/03/22).
- Save the Children (2016), *Scuole Fuoriclasse*. Testo disponibile al sito: issuu.com/savethechildrenit/docs/scuole_fuoriclasse_def (data di consultazione: 28/03/22).
- Save the Children (2017), *Lettera alla scuola. Il Futuro è già qui*. Testo disponibile al sito: atlante.savethechildren.it/index.html (data di consultazione: 28/03/22).
- Save the Children (2018), *Orientamento scolastico: una questione di adaptability*. Testo disponibile al sito: www.scatti.org/wp-content/uploads/2019/12/KIT_Orientamento_Scolastico.pdf (data di consultazione: 28/03/22).
- Savickas M.L. et al. (2009), "Life Designing: A paradigm for Career Construction in the 21st century", *Journal of Vocational Behaviour*, 75, 3: 239-250.
- Soresi S. (a cura di) (2007), *Orientamento alle scelte*, Giunti, Firenze.
- Vertecchi B. (1978), *La qualità dell'istruzione*, Loescher, Firenze.

5. Interventi educativi di strada durante l'emergenza sanitaria da Covid-19. L'esperienza del Progetto Comuni-CARE a Napoli

di *Silvia Mastrorillo*

Introduzione

Gli interventi educativi di strada nell'ambito del "Progetto Comuni-CARE" nascono come sperimentazione pedagogica durante l'emergenza sanitaria da Covid-19. Il Progetto Comuni-CARE, finanziato dal POR Campania FSE 2014-2020, è stato realizzato da un'ATS composta da quattro istituti scolastici e cinque realtà territoriali, di cui l'associazione "Maestri di Strada" è stata capofila. La finalità del progetto era quella di diffondere la cultura della legalità e contrastare la dispersione scolastica, attraverso la realizzazione di interventi tesi a potenziare l'apprendimento sociale e culturale di giovani appartenenti a nuclei familiari in condizione di svantaggio.

Le condizioni di isolamento imposte dalla pandemia, durante il primo lockdown, hanno reso necessaria una riconfigurazione del lavoro educativo che ha richiesto agli operatori di tracciare delle strade inedite di lavoro. Il presente contributo intende restituire i processi attraverso i quali gli interventi educativi di strada attivati nel quartiere di Ponticelli, periferia est di Napoli, hanno ridescritto la geografia delle relazioni tra servizi educativi, scuola, famiglia e territorio.

1. "Pacchi viveri per la mente" e Progetto "Panchina"

Durante il primo lockdown la Didattica a Distanza (DaD), come unica forma possibile di fare scuola, ha aumentato il numero di studenti *dispersi*; inoltre, per le famiglie e i ragazzi che già in tempi ordinari vivono condizioni di fragilità, l'isolamento fisico si è presto trasformato in isolamento psichico e ritiro sociale. Come "Maestri di Strada" abbiamo dunque pensato che fosse necessario tornare a incontrare i ragazzi e le loro famiglie: è

nata così l'idea di consegnare porta a porta i “Pacchi viveri per la mente”, contenenti materiali educativi e favole per nutrire cuore e mente.

Rilevando il potenziale di questa iniziativa, l'équipe educativa del Progetto Comuni-CARE ha scelto di tornare a incontrare i bambini e le loro famiglie in prossimità delle loro abitazioni, dando avvio a un percorso di interventi educativi in strada, man mano sempre più strutturati. Piccoli gruppi sono stati costruiti in base alla vicinanza territoriale: in questo modo i bambini hanno attraversato i confini del proprio palazzo/parco per raggiungere quello del proprio compagno di classe; un confine che, pur fisicamente vicino, era stato fino a quel momento invalicabile, perché spesso accompagnato da narrazioni che vedono la periferia come un luogo pieno di insidie. Tornando ad abitare la strada in modo nuovo, i giovani allievi hanno iniziato a condividere con gli educatori le storie di questi luoghi, gli avvenimenti più significativi, a tracciare i profili delle persone che lo abitano, a narrarne le leggende e al contempo a *immaginarli come oggi non sono*. Gli educatori hanno trasformato i desideri e i racconti dei bambini legati ai loro territori in percorsi di cura del bene comune, come nel caso del soprannominato Progetto “Panchina”. Infatti, quando una delle bambine ci ha raccontato che la panchina del suo parco era stata più volte oggetto di atti vandalici e ci ha condiviso il desiderio di poterla sistemare, gli educatori hanno coinvolto bambini e adulti residenti in un progetto comune di rigenerazione urbana.

Abitare gli spazi di vita quotidiana dei ragazzi ha permesso agli educatori di incontrare anche le loro famiglie in uno spazio informale, vissuto in modo più autentico e meno persecutorio rispetto a come spesso è vissuto l'incontro con i genitori quando avviene esclusivamente all'interno dell'istituzione scolastica.

Il progetto “Panchina” ha dunque rappresentato per l'équipe educativa, un'importante occasione di riflessione in merito alla riscoperta della strada come spazio educativo di possibilità, incontro e crescita delle giovani persone e della comunità. Incontrare i giovani allievi fuori dal contesto scolastico permette l'apertura a narrazioni altre del sé e dei propri luoghi; incontrarli fuori dalle urgenze scolastiche ha permesso di operare su nuovi aspetti della loro esistenza e prendersi cura del loro più ampio processo di crescita; incontrarli in prossimità dei loro contesti di vita ha permesso di esplorarli ed entrare più in contatto con il loro quotidiano e con chi lo abita – genitori, fratelli, nonni, altre persone significative –, rendendoci meno estranei ai loro occhi; incontrarli in presenza dei loro genitori – e in particolare delle mamme – ha permesso di dedicare uno spazio di confronto informale, non strutturato, quindi più aperto al racconto di sé, dove le mamme si sono potute raccontare non solo in quanto madri, ma anche come

donne, mogli, figlie, lavoratrici; incontrarli in uno spazio pubblico e comunitario ha permesso infine di investire quello spazio di nuovi significati e narrazioni.

2. Le ricadute nel rapporto con la scuola e le famiglie

La qualità delle relazioni costruite in questi contesti informali non ha tardato ad avere ricadute positive anche su aspetti più formali. La scuola, resa partecipe della potenzialità di questo intervento, ha scelto di avventurarsi in una simile sperimentazione proponendo la lettura animata di alcune favole in uno dei cortili adiacenti la scuola. Inoltre, la scuola ha riconosciuto le attività di apprendimento informale svolte dagli allievi dentro e fuori la scuola con gli educatori come parte integrante del percorso scolastico dell'allievo, anche ai fini della valutazione scolastica.

Gli interventi informali hanno permesso di rafforzare anche le alleanze con le famiglie, in particolare con le giovani donne. Abbiamo potuto considerare che la dispersione, nella sua forma più ampia di disorientamento esistenziale, non riguarda solo i ragazzi ma anche i genitori. Questo ci ha interrogato profondamente rispetto alle modalità con cui si tenta di coinvolgere i genitori nei percorsi educativi dei figli o nei vari percorsi di sostegno alla genitorialità: l'idea che il disperso non sia colui che sfugge e si nasconde, ma *colui che aspetta di essere ritrovato* può valere non solo per i bambini e per i ragazzi, ma anche per i genitori. Ciò non significa porre i giovani e i genitori in un atteggiamento di attesa messianica, ma accogliere le motivazioni profonde della disaffezione alla scuola da parte di entrambi, coglierne le resistenze. Incontrare i genitori in spazi per loro neutrali e meno giudicanti ci ha permesso di coinvolgerli in esperienze che hanno inteso valorizzare i loro ruoli genitoriali, anche nell'ottica di una *genitorialità sociale diffusa*, ossia di occasioni in cui mettere le loro competenze genitoriali al servizio della comunità.

Negli interventi di strada le madri sono state le garanti della strada come luogo protetto nel quale poter svolgere attività educative. Inoltre, alcune di queste donne hanno preso parte a un laboratorio di sartoria sociale attraverso la quale sono stati realizzati sia gli arredi per gli spazi del centro educativo sia la "Grande Madre", un grande pupazzo che in occasione del rito di chiusura del progetto è stato accompagnato in parata nelle strade della città e nelle scuole. Se immaginiamo questi eventi collettivi come occasioni per costruire la città e ridescrivere la geografia dei territori e delle relazioni, è significativo che una madre, simbolo del grembo sociale, di una comunità generatrice e accogliente, giunga alle porte della

scuola in abito da festa, accompagnata da un sentimento di gioia e condivisione. Nello spazio traslato di un rito comunitario, si possono allora intravedere le premesse per una trasformazione del rapporto fra scuola, famiglia e territorio.

3. Una pedagogia pendolare e itinerante

Nell'approccio educativo che ha guidato gli interventi di strada vi è l'idea che la città sia un luogo fisico e mentale, specchio della geografia interiore dei giovani e degli adulti che lo abitano. Carla Melazzini (2011) racconta di questo dialogo possibile con la città, proponendo una possibile postura educativa implicata in una *pedagogia pendolare e itinerante*. Nell'ottica di un movimento pendolare, fuori e dentro la scuola, si moltiplicano le possibilità di significare in modo integrato e non contrapposto questi due spazi fisici e psichici. Spesso le storie familiari per i ragazzi sono accompagnate da vissuti di vergogna e rifiuto, motivo per cui non di rado si attua una netta separazione tra la vita familiare e la vita scolastica: il vissuto familiare è occultato da un tacito accordo di segretezza, che non può essere condiviso nella vita scolastica per pregiudizio, mancanza di fiducia o perché la scuola non sempre riesce ad allestire appositi spazi di condivisione, nei quali anche vissuti dolorosi e contraddittori possano avere diritto di racconto. Accade che il vissuto familiare irrompa nella vita scolastica sotto forma di agito, ma senza essere accompagnato da una narrazione capace di elaborare questi vissuti in un racconto integrato di sé.

Andare a trovare i ragazzi “fuori” e prenderli per mano, incontrarli in prossimità dei loro luoghi di vita abituali, apre alla possibilità di accorciare le distanze tra questi due mondi. Se questo incontro non si fa sporadico ma l'adulto riesce a so-stare nei luoghi più prossimi alla quotidianità del ragazzo, si aprono infinite possibilità che abbattono muri apparentemente invalicabili, anche con le famiglie.

In questo approccio ritroviamo quella specificità dell'educatore che Bertolini definisce come “quel vivere con il ragazzo” (Bertolini, Caronia, 2016, p. 113) che non è vivere semplicemente accanto a lui, ma trasformare una prossimità spaziale, temporale e anche affettiva in un rapporto di comunicazione tendente alla conoscenza autentica dell'altro. Nell'autenticità, Bertolini ci indica, quindi, anche quale possa essere la cifra delle esperienze che l'educatore e il ragazzo condividono: l'educatore dovrebbe far in modo di partecipare a esperienze o a spaccati di vita del ragazzo il più possibile autentici, ossia ritagliati all'interno del mondo della vita.

Conclusioni

Nell'approccio proposto, la strada, il quartiere diventano occasioni per la conoscenza reciproca: da un lato, il ragazzo condividerà i racconti dei propri luoghi; dall'altro, l'educatore, in virtù dell'esperienza nuova e condivisa, restituirà al ragazzo uno sguardo nuovo del territorio. In contesti così violenti e degradanti, come educatori ci chiediamo se è possibile supportare i giovani nella costruzione di un'immagine della propria città come una madre accogliente, riconvertendo l'emarginazione primaria, che li confina nella propria nicchia antropologica, in una tensione trasformativa verso un cambiamento sostenibile. Sappiamo che l'unica possibilità per uscire dall'insensatezza e dalla noia esistenziale consiste nella possibilità di riattivare nei giovani la loro capacità desiderante. Per fare questo occorre che gli operatori riescano a produrre quotidianamente configurazioni di lavoro in cui un pensiero "bonificato" faccia sperimentare ai giovani la possibilità concreta di altre relazioni e di altre narrazioni di sé e del mondo circostante.

Bibliografia

- Bertolini P., Caronia L. (2016), *Ragazzi Difficili. Pedagogia interpretative e linee di intervento*, FrancoAngeli, Milano.
- Melazzini C. (2011), *Insegnare al principe di Danimarca*, Sellerio, Palermo.

6. Diretti al Diritto: l'educazione popolare per contrastare il disagio giovanile

di *Simona Ravizza, Alessandra Bulzomi*

1. L'esperienza della Scuola Popolare “Antonia Vita” di Monza

L'Associazione Antonia Vita – Carrobiolo si occupa di contrastare il disagio giovanile attraverso la lotta alla dispersione scolastica, l'accoglienza delle famiglie, il sostegno e l'attività educativa per i ragazzi e le ragazze. L'associazione dal 1993 sostiene percorsi di crescita attraverso progetti a diversa intensità educativa in grado di accogliere ogni anno fino a 150 persone di minore età. Nel nostro centro educativo convivono servizi ad accesso libero e spontaneo, con servizi, strutturatisi nel tempo, a invio esclusivo di enti territoriali per dare risposte il più possibile flessibili, e articolate in una pluralità di soluzioni. Occorre saper leggere velocemente i mutamenti dei contesti sociali e familiari di riferimento dei singoli ragazzi che incontriamo per poter dare la risposta giusta, al momento giusto, nel minor tempo possibile. Per far questo occorre attingere sia alle risorse interne del nostro centro, sia alla varia e ricca offerta delle risorse e delle competenze del nostro territorio.

Il progetto di Scuola Popolare, dedicato al contrasto alla dispersione scolastica, prevede l'accoglienza all'interno della nostra struttura di una classe di circa 12/15 alunni provenienti da diversi IC del territorio di Monza e Brianza, la cui collaborazione è centrale nel nostro progetto. Gli studenti restano infatti iscritti nelle scuole di provenienza e i loro consigli di classe vengono coinvolti in tutto il percorso dell'alunno fino allo svolgimento dell'esame finale. Obiettivo del progetto non è infatti solo il conseguimento della licenza media ma anche la riappacificazione con l'istituzione scolastica e il reinserimento dei ragazzi nel sistema formativo e di avviamento al lavoro. Il sistema di accoglienza è composto da un'équipe di 3 educatori e circa 30 docenti volontari.

Essere parte di un centro educativo non solo garantisce quell'esperienza collettiva e sociale che rappresenta un passaggio evolutivo fondamentale per i giovani, ma ci permette di attingere a ulteriori risorse non solo economiche, necessarie a garantire la sostenibilità del progetto, ma anche formative. Infatti, siamo in grado di attivare, intercettare e mettere a disposizione dei nostri studenti quella pluralità di esperienze necessarie a comporre un sistema di apprendimenti pratici, ripresi dalla tradizione del saper fare, di potenziamento delle soft skills – attraverso attività quali *poetry slam*, giochi di ruolo, scrittura creativa – e delle *hard skills*, soprattutto nel settore informatico, che stiamo sviluppando anche grazie a collaborazioni con il mondo profit.

Il tema dell'orientamento è molto presente nei nostri servizi, perché è evidente che c'è una criticità nel passaggio dalla scuola secondaria di I grado alla scuola secondaria di II grado, e più in generale nel passaggio tra i vari gradi e ordini scolastici. La nostra esperienza si focalizza evidentemente sul passaggio post secondaria di I grado. L'esperienza di questi anni ci ha dimostrato che, nonostante ottimi percorsi, il prosieguo del percorso di studio non è semplice, neppure nella formazione professionale, anche semplicemente per questioni anagrafiche. Quando incontriamo i nostri ragazzi, spesso hanno già una o due bocciature alle spalle, per cui raggiungono il traguardo della licenza della scuola secondaria di I grado quando hanno ormai compiuto 16 anni. Terminato il loro obbligo scolastico, immaginare davanti a sé altri tre anni di scuola è davvero difficile, perché hanno esigenze sociali, familiari ed economiche che non consentono loro di immaginarsi nuovamente impegnati sui banchi di scuola per un tempo che a loro appare lunghissimo. Tuttavia, non possiamo accontentarci del conseguimento della licenza e dell'adempimento, quindi, del solo obbligo scolastico. Il nostro obiettivo di lavoro, coerentemente a ciò che prevede il nostro ordinamento, è trasferire l'esperienza di successo che ogni ragazzo sperimenta durante l'anno in Scuola Popolare, nei contesti che dovrà affrontare successivamente, formativi o lavorativi. Solo allora potremmo ritenere adempiuto quell'obbligo formativo che per i ragazzi rappresenta non solo un'occasione, ma il pieno compimento del Diritto all'Educazione così come definito dall'Articolo 29 della Convenzione ONU sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza (*Convention on the Rights of the Child*: UN, 1989; si veda anche: UN, 2016), ovvero “lo sviluppo delle sue (di ogni persona di minore età) facoltà e delle sue attitudini mentali e fisiche, in tutta la loro potenzialità”⁸.

8. UN Doc. A/RES/44/25, *Convention on the Rights of the Child* (di seguito, CRC), adottata a New York in seno all'Assemblea Generale il 20 novembre 1989.

2. Il nuovo Progetto “A Scuola per Mare”

Abbiamo fatto della definizione della CRC il nostro obiettivo di lavoro. Per questo, a partire dall’a.s. 2020/2021, abbiamo attivato un nuovo progetto, “A Scuola per Mare”, che prevede una nuova classe dedicata ai giovani del primo biennio delle superiori a rischio di dispersione scolastica. Ogni ragazzo usufruisce di un Progetto Educativo Concordato con la famiglia, i servizi sociali territoriali, la scuola di appartenenza e l’équipe educativa, le cui azioni e obiettivi possono essere riassunti in queste cinque aree tematiche:

1. riattivazione di una sana routine quotidiana che porti a essere produttivi per se stessi, al fine di lenire il senso di *inadeguatezza e frustrazione*;
2. partecipazione a un percorso di *riorientamento* verso percorsi formativi adeguati alla propria età anagrafica, al fine di creare agganci con il mondo del lavoro;
3. partecipazione a *laboratori pratici ed educativi* e lezioni curriculari di classe con un sostegno ai compiti individualizzato, al fine di superare l’anno scolastico in corso, qualora ciò sia nelle possibilità e nei desideri dello studente;
4. acquisizione di competenze volte a rafforzare le soft skills per arricchire il proprio curriculum vitae (*competenze trasversali*), che permettano di aumentare l’autostima e l’autonomia necessaria ad affrontare la fase post progetto;
5. offerta di un *viaggio per mare e per terra come esperienza di cambiamento* di prospettiva dello sguardo su di sé e sul mondo circostante.

Il viaggio è una delle chiavi di lettura vincenti di questo progetto, perché vivere in un contesto come la barca a vela – nel quale la risoluzione dei problemi è “all’ordine del minuto”, come ci hanno insegnato a dire i ragazzi – è una di quelle competenze che si possono acquisire solo in contesti fattuali.

A un mese dall’inizio del secondo anno di “A Scuola per Mare”, così recita lo scritto di un ragazzo della classe 2021/2022, prodotto in uno dei primi lavori del laboratorio di scrittura creativa e collettiva (Scuola di Barbiana, 1967): “A scuola per mare puoi prendere, o lasciare che le emozioni escano, guardando l’orizzonte nella notte buia: è giustizia per uscire all’aperto e costruire la pace, riportando tutto a casa prima che il tempo finisca”.

Bibliografia

Scuola di Barbiana (1967), *Lettera a una professoressa*, Libreria Editrice Fiorentina, Firenze.

UN (1989), *Convention on the Rights of the Child*, A/RES/44/25. Testo disponibile al sito: www.ohchr.org/EN/ProfessionalInterest/Pages/CRC.aspx (data di consultazione: 28/03/22).

UN (2016), *General comment No. 20 on the implementation of the rights of the child during adolescence*, CRC/C/GC/20, Committee on the Rights of the Child, New York. Testo disponibile al sito: www.refworld.org/docid/589dad3d4.html (data di consultazione: 28/03/22).

7. Scuola “Sicomoro I CARE” – Scuola della Seconda Opportunità

di *Eugenio Brambilla*

1. Il contesto in cui operiamo

La storia della Scuola della Seconda Opportunità è la storia di quartieri periferici, dove è sempre più riconosciuta la necessità di fornire a chi si disaffeziona alla scuola, o tenta di abbandonarla, in età precoce, percorsi di seconda occasione, interventi compensativi per ciascun soggetto in difficoltà, sulla base del principio di “dare di più” a chi parte svantaggiato o vive una situazione di sofferenza e affaticamento.

2. Intervento sistemico

Nel corso di venti anni di lavoro abbiamo maturato la consapevolezza che la prevenzione alla dispersione scolastica richiede una risposta sistematica che abbia il suo nucleo centrale in un intervento strutturato, permanente, continuo e differenziato nei confronti delle difficoltà che impediscono agli alunni di vivere positivamente la scuola (Triani, Ripamonti, Pozzi, 2015).

Questa risposta sistematica chiama in causa la scuola e le famiglie, ma porta con sé la necessità di una stretta collaborazione e sinergia con il territorio, l'insieme delle sue istituzioni e delle sue risorse educative. La scelta alla base dell'intervento della Scuola “Sicomoro I CARE” è stata quella di coinvolgere l'istituzione scolastica sin dalla sua principale emanazione territoriale. Con cadenza triennale viene quindi siglato un Accordo Quadro fra l'ente del Terzo Settore promotore (Fondazione “Sicomoro”) e l'Ufficio Scolastico Regionale. Tale accordo definisce il quadro normativo di riferimento e crea le condizioni formali affinché gli Uffici Scolastici Provinciali siano nelle condizioni di distaccare i docenti nelle varie aule della Scuo-

la “Sicomoro I CARE”. È essenziale comprendere, come più avanti meglio descritto, quanto questa compartecipazione e – soprattutto – la messa a disposizione di docenti e locali della scuola pubblica non siano un elemento accessorio dell’intervento, bensì una *conditio sine qua non*, resa possibile da anni di sperimentazione e negoziazione con l’istituzione stessa. Oltre alla collaborazione stabile con gli uffici scolastici, l’intervento ha previsto un ruolo specifico per l’Ente territoriale competente. Nella fattispecie, il Comune di Milano è oggi uno dei tre soggetti protagonisti (oltre al sistema scolastico e al privato sociale, come detto) nel dare continuità e sostenibilità, non solo economica, all’intervento.

3. Opportunità e occasione di...

a) *Luogo*

Dare una seconda occasione per noi significa ripartire, non ricominciare da capo. Significa prendere in mano ciò che non ha funzionato, analizzarlo insieme a ciascun alunno e alunna, cercando di ristabilire il rapporto con la scuola di appartenenza, con gli adulti che hanno rappresentato dei punti di riferimento prima di noi e cercare di gettare le basi perché il percorso futuro possa essere più lineare di quello precedente. Cerchiamo di fare tutto questo attraverso un percorso scolastico, perché il nostro è un progetto che si occupa di scuola e riteniamo che la cultura e l’istruzione siano fondamentali nel processo evolutivo dei ragazzi di oggi, necessari per sviluppare qualsiasi altro percorso individuale. Attraverso lo strumento didattico cerchiamo di focalizzare l’attenzione su un recupero dell’autostima, sulla consapevolezza di sé e dell’altro, sulle regole, su ciò che accade intorno a noi. Cerchiamo di vivere insieme ai ragazzi l’esperienza dell’essere cittadini del mondo. Non salviamo e non vogliamo salvare nessuno e se qualcuno è “condannato al fallimento” lo guidiamo a muoversi con consapevolezza. I ragazzi si salvano da soli, ma se nel loro percorso qualcuno tenta di *lasciare il segno* loro se lo ricordano. Cerchiamo, in tal senso, di non essere anonimi. Avremmo potuto scegliere un altro strumento, differente dalla scuola, ma il fine sarebbe stato lo stesso: porre al centro l’individuo con i suoi bisogni. E quello di ricevere un’istruzione adeguata è un punto nodale. La nostra scuola, quindi, vuole essere innanzitutto una “opportunità di luogo”, dove gli alunni e le alunne possano stare bene. Un luogo per imparare e generare apprendimenti nuovi. Desidera soprattutto essere un luogo di cura, un luogo dove si viva con serenità la relazione tra l’alunno e l’insegnante. Una relazione seria con gli adulti, ma nello stesso tempo ferma e rigorosa, capace di fornire punti di riferimento per affiancare gli alunni e le alunne nel loro percorso di vita.

b) *Relazioni*

Al centro dell'attenzione progettuale c'è il benessere delle ragazze e dei ragazzi e il loro diritto all'apprendimento, quale elemento fondante della costruzione della persona e del suo possibile benessere. La storia di questi ragazzi e il loro rapporto con l'apprendimento esigono che sia ricostruito un legame di interesse, fiducia e motivazione rispetto al proprio percorso formativo, che non può che passare dalle relazioni a loro offerte all'interno del progetto.

La centratura sull'aspetto relazionale del processo di apprendimento ha portato all'intuizione, poi confermata dalla pratica, della necessità di offrire loro una precisa competenza educativa professionale, a garanzia e presidio di una dinamica capace di ritrovare percorsi di accesso al sapere e all'amore per la conoscenza. Se "insegnare" deriva da *in-signum*, traducibile come "lasciare il segno", è essenziale una disponibilità reale da parte dei ragazzi all'accoglienza di questo segno, realizzabile solo attraverso un riconoscerli "là dove sono", educandoli, ovvero restituendo loro quella personale stima nel proprio sé e nella propria competenza, necessaria per fare spazio al sapere quale opportunità che li riguarda e concreta possibilità per la loro crescita. Questa intenzionalità educativa si traduce concretamente nella definizione di alcune aree d'intervento e compiti operativi che accomunano educatori e insegnanti, definiscono il mandato loro affidato e ne tracciano la missione, ancor prima che l'azione.

Come già accennato, la Scuola "Sicomoro I CARE", fin dalla sua nascita, ha ritenuto primaria e fondamentale una stretta collaborazione con le scuole secondarie di primo grado dalle quali provengono i ragazzi e le ragazze inserite nel progetto. Senza questa stretta collaborazione il progetto non avrebbe senso di esistere. Una collaborazione costruita nel tempo, che ha generato rapporti di reciproca fiducia e che si fonda su alcune scelte essenziali: innanzitutto, un efficace dialogo, per evitare che il progetto sia solo un intervenire nell'emergenza. Con la scuola desideriamo ragionare e riflettere sui contenuti dell'istruzione scolastica, sulle diverse pedagogie, sulle attenzioni che è necessario perfezionare riguardo al problema della dispersione scolastica. In quest'ottica la Scuola "Sicomoro" ha realizzato percorsi di formazione congiuntamente con gli insegnanti delle diverse scuole, sia con chi insegna nel progetto sia con docenti esterni ma interessati.

In secondo luogo, la concreta collaborazione con le Scuole nel realizzare il percorso, attraverso la dislocazione sul progetto di insegnanti di materia, oltre alla possibilità di partecipare a pieno titolo ai Consigli di Classe di provenienza degli alunni e alla disponibilità dei dirigenti Scolastici di costituire un "tavolo permanente" con il responsabile del progetto.

Infine, una valutazione comune e condivisa nella fase di selezione degli alunni e delle alunne che parteciperanno al progetto. Scuola “Sicomoro”, in prima battuta, ha come scopo esplicito quello di aiutare a conseguire il diploma di scuola secondaria di primo grado a quei ragazzi che, faticando a stare all’interno dell’offerta scolastica, non riescono ad assumerla come esperienza di crescita. Ha poi come propria finalità, più ampia, quella di accompagnare questi alunni in un processo che consenta una loro progressiva “riscolarizzazione”. Il progetto, infatti, parte dalla certezza che solo nella misura in cui questi ragazzi saranno formati a usare correttamente parole e numeri, e saranno stati educati ad articolare pensiero e azione, potranno intravedere una valida via alternativa a quella della vita di strada.

c) *Parola*

È solo la lingua che fa eguali. Eguale è chi sa esprimersi e intende l’espressione altrui. Che sia ricco o povero importa meno. Basta che parli (Don Lorenzo Milani).

Da tutto ciò abbiamo percepito l’importanza di costruire questo progetto attorno ad alcuni principi, punti fermi della concreta azione educativa:

- è necessaria, innanzitutto, un’azione adulta e competente, tesa a far sì che i ragazzi possano riprendere un percorso di studio di base e di formazione, ma soprattutto tesa a ridare loro dignità, e dunque rispetto, in un mondo di diseguali;
- in secondo luogo, si è già sottolineata l’importanza della costante attenzione alla relazione educativa, che costituisce condizione per affrontare le difficoltà di apprendimento. La costruzione e la tenuta di un luogo accogliente sono da noi considerate parte dell’offerta di relazione e favoriscono lo sviluppo del senso di appartenenza;
- essenziali sono la cura della ricostruzione del senso di sé e il costante sostegno alla motivazione – danneggiata nelle storie di dispersione scolastica – con proposte di esperienze autentiche di apprendimento dalla e per la vita. Il lavoro per rafforzare l’autostima della persona è costante, orientato a promuovere la capacità di assunzione di responsabilità della ragazza o del ragazzo, che diventa protagonista del percorso scelto attraverso un atto volontario e avviato grazie a un contratto formativo, nel quale sono coinvolti tutti gli alleati adulti possibili: i familiari, la scuola di provenienza, gli adulti della Scuola “Sicomoro”, l’alunno e l’alunna stessi;
- la realizzazione di un luogo educativo e di riconoscimento sociale degli apprendimenti e delle potenzialità, dove i ragazzi riscoprono e accreditano quel che sanno, lo rafforzano sulla base di interessi e prospettive e apprendono saperi per la cittadinanza attiva;

- l'affiancamento ai ragazzi nella crescita della consapevolezza dei propri saperi e dei propri obiettivi possibili e desiderati, attraverso anche la proposta di esperienze di vita rilevanti.

Il nostro quotidiano sforzo sta nell'impegno a insegnare la parola a chi ne è privato. Ecco perché riteniamo importante insistere sulla lettura, sulle etimologie greche e latine, sulle lingue straniere, sull'apprendimento e sull'uso del linguaggio simbolico o mimato.

Ci piace pensare a una scuola capace di formare cittadini uguali e maturi, dare gli strumenti per combattere le storture e le ingiustizie, per aprire e liberare la mente e il cuore per raggiungere gli altri. Tutto ciò passa anche attraverso lo studio e l'approfondimento della Costituzione Italiana, su come funziona lo Stato con i suoi diritti e doveri, e attraverso il recupero di una cultura positiva del fare politica. Una scuola, quindi, capace di dare dignità e di rendere protagonisti, di far crescere i ragazzi liberi e consapevoli, una scuola severa, capace di dare valore al tempo, senza perdere tempo, dove il "tutto m'interessa" deve prevalere sul "chi se ne frega"! Una scuola che desidera essere una finestra seria sui problemi della vita, del lavoro, della politica, della città vivibile e sicura, non perché presidiata dalle forze dell'ordine, ma perché abitata da persone adulte, mature ed educate. Una scuola che guarda avanti: se ci fermassimo sul passato dei nostri ragazzi, forse non avremmo grosse speranze! Una scuola che interroga il passato quel tanto che consente di affrontare il presente e prepararsi al futuro (Reggio, 2020).

Bibliografia

- Reggio P. (2020), *Lo schiaffo di Don Milani. Il mito educativo di Barbiana*, Edizioni La Meridiana, Molfetta, BA.
- Triani P., Ripamonti E., Pozzi A. (2015), *Centra la scuola, interventi di sistema per la grave dispersione scolastica*, Vita e Pensiero, Milano.

8. Scuola di Seconda Opportunità: uno strumento di contrasto alla precoce dispersione scolastica per gli studenti della scuola secondaria di I grado

di *Samuela Castellotti*

1. Il Progetto “Scuole della Seconda Opportunità”

La Fondazione Mission Bambini promuove dal 2006 interventi contro la dispersione scolastica e collabora attivamente con la Fondazione “Maria Anna Sala”, la Fondazione “Aquilone” e la Società Cooperativa “La Strada” per l’avvio e il sostegno del progetto di “Scuole della Seconda Opportunità” all’interno del Municipio 4 e del Municipio 9 del Comune di Milano (Triani, Ripamonti, Pozzi, 2015)⁹.

L’intervento delle Scuole della Seconda Opportunità nasce dalla consapevolezza di quanto il fenomeno della dispersione scolastica sia rilevante per le giovani generazioni, e di come esso produca impatti significativi (in termini di disorientamento, perdita di motivazione e di autostima) sui percorsi di vita di ragazzi e ragazze (Bonini, Santagati, 2018). Il progetto si rivolge in particolare ad adolescenti di età compresa tra i 14 e i 17 anni, segnalati dagli Istituti Scolastici, dai Servizi Sociali territoriali, dalle famiglie o da altri soggetti dei territori, perché a forte rischio di abbandono scolastico. Generalmente, presentano almeno una delle seguenti situazioni critiche: difficoltà comportamentali che rendono faticosa la permanenza in classe; frequenza scolastica fortemente irregolare per periodi di tempo significativi; assenza dalla scuola, pur in presenza di iscrizione; reiterate bocciature.

In seguito alla segnalazione da parte dei soggetti sopracitati, i ragazzi vengono inseriti in percorsi paralleli (al di fuori della scuola) o complementari (alternanza scuola-progetto) al percorso scolastico formale, al fine di essere supportati, sia dal punto educativo che didattico, nel con-

9. Si vedano anche gli articoli del numero 277 (2013) della rivista *Animazione Sociale*: www.animazione sociale.it/portfolio_item/277.

seguimento del diploma conclusivo del primo ciclo d'istruzione (“licenza media”), necessario per l'iscrizione alla scuola secondaria di secondo grado.

2. Peculiarità del progetto e dell'offerta formativa

Il progetto si caratterizza per il forte raccordo e la collaborazione tra operatori del progetto e referenti dell'Istituto Scolastico di provenienza, sia nella definizione degli obiettivi individuali del ragazzo sia di scambio di informazioni sul percorso durante l'anno scolastico. Il progetto viene proposto a gruppi di dimensioni ridotte (massimo 15 ragazzi) e condotto da un'équipe multidisciplinare composta da figure differenti per ruolo e competenze (psicologi, educatori, esperti di laboratorio). Innovativo risulta essere l'approccio metodologico applicato, capace di integrare obiettivi didattici ed educativi, che punta a offrire ai ragazzi accolti attività in prevalenza pratiche e operative, svolte attraverso un lavoro di gruppo coadiuvato da momenti e attenzioni individuali da parte degli operatori.

La messa al centro della relazione e l'individuazione del gruppo come fattore di successo rendono inoltre importanti, soprattutto nella fase iniziale di avvio dell'anno scolastico, le attività di approfondimento della conoscenza reciproca tra i ragazzi accolti e la creazione di un rapporto di fiducia con gli educatori. Le attività educative proposte alternano momenti strutturati in cui vengono affrontate tematiche sociali ed educative (come legalità, affettività, dipendenze), uscite sul territorio e momenti di socialità spontanea e scambio libero, come la condivisione dei pasti. Le attività didattiche affiancano, al normale insegnamento delle materie previste dai programmi ministeriali vigenti, attività laboratoriali e pratiche per applicazione di nozioni apprese in aula e valorizzazione di competenze pratiche e manuali, grazie a specifici laboratori (falegnameria, giardinaggio, cucina, sport). Durante la seconda metà dell'anno scolastico vengono svolte – se possibile in accordo e in condivisione con la scuola – attività preparatorie al superamento della prova di esame finale, come l'elaborazione di una tesina da presentare all'esame e le prove di esposizione “efficace” dei suoi contenuti. Al fine di agevolare l'iscrizione dello studente a percorsi scolastici successivi, vengono inoltre portate avanti all'interno del progetto azioni di orientamento di gruppo e supporto pratico alle procedure burocratiche necessarie per l'iscrizione alla scuola secondaria di secondo grado per le famiglie con maggiori difficoltà.

3. Efficacia dello strumento di contrasto alla precoce dispersione scolastica per gli studenti della scuola secondaria di I grado

Negli ultimi cinque anni di attività sono stati coinvolti dal progetto un numero complessivo di 232 alunni che presentano interessanti aspetti e caratteristiche comuni:

- età compresa fra i 13 e i 17 anni, con problemi di apprendimento, ritardi e difficoltà nell'acquisire le competenze di base;
- provenienza da famiglie con problematiche e fragilità diverse, che non erano in grado non solo di condividere con la scuola un progetto educativo, ma anche di assicurare la regolare frequenza alla scuola dei figli;
- situazioni di devianza e/o coinvolgimento in procedimenti penali per minori;
- situazioni di ragazzi che sono "minori stranieri non accompagnati", collocati con decreti della Magistratura Minorile in strutture comunitarie, con bisogni ancora più complessi.

Ragazze e ragazzi, dunque, per i quali la scuola rappresenta un ambiente estraneo, un luogo che per come è strutturato non riesce a rispondere ai loro bisogni e che viene vissuto come luogo di fallimento; ragazze e ragazzi che hanno bisogno di una proposta dedicata e più intensa, di un impianto didattico più flessibile che tenga conto della loro situazione di partenza e di un contesto che sappia accoglierli prima di tutto come individui e poi come parte di un gruppo.

La tabella che segue presenta i dati più significativi di quanto realizzato negli ultimi 5 anni di attività (settembre 2016-giugno 2021) all'interno dell'intervento di "Scuole di Seconda Opportunità":

Tab. 1 - Risultati nel breve e medio termine degli interventi di "Scuola Seconda Opportunità" avviati negli ultimi 5 anni

<i>Ente</i>	<i>N. beneficiari</i>	<i>N. promossi</i>	<i>N. iscritti al percorso successivo</i>
La Strada	102	93	68
F. Sala	63	59	56
F. Aquilone	67	55	47
Totale	232	207	171

Ne risulta, quindi, che l'89% dei beneficiari totali ha conseguito il diploma conclusivo del primo ciclo d'istruzione ("licenza media") e di questi l'82,6% si è iscritto al percorso scolastico successivo.

Conclusioni

Alla luce dei risultati presentati, possiamo concludere che l'intervento delle "Scuole della Seconda Opportunità" risulta un efficace mezzo di contrasto alla dispersione scolastica non solo per il completamento del primo ciclo di istruzione, ma anche perché capace di favorire un percorso di consapevolezza dello studente e della famiglia rispetto all'importanza della propria formazione scolastica.

Dagli anni di esperienza sul campo possiamo concludere che, per il conseguimento di questi risultati, appare fondamentale la gestione delle relazioni con tutti i soggetti coinvolti. In primis, con le scuole secondarie di primo grado invianti, per il mantenimento di un legame forte con le istituzioni pubbliche, per un monitoraggio condiviso della regolare frequenza del ragazzo (nel caso di alternanza progetto-scuola) e per condividere assieme i risultati didattici ed educativi raggiunti dal ragazzo durante l'anno scolastico. In secondo luogo, con i servizi comunali, al fine di garantire la soluzione giusta per i problemi identificati (servizi sociali, centri di istruzione dell'adulto, Unità di Interventi di Contrasto alla Dispersione Scolastica), che spesso possono essere più ampi rispetto al tema dell'istruzione. Da ultimo, ma non meno importante, con le famiglie dei beneficiari, per affiancarle nel superamento di ostacoli che favoriscano la dispersione scolastica e per aiutarle a supportare adeguatamente il ragazzo durante tutto il suo percorso scolastico.

Emerge inoltre la necessità di un rafforzamento della relazione degli enti del Terzo Settore e delle scuole secondarie di primo grado con le scuole secondarie di secondo grado, al fine di rendere più efficace l'orientamento dei ragazzi, agevolare il passaggio al ciclo di istruzione successivo ed esercitare quindi un intervento di prevenzione di livello più alto.

Bibliografia

- Bonini E., Santagati M. (2018), *Prevenire l'abbandono scolastico. Strumenti di analisi e di intervento*, Rapporto dell'Osservatorio sulla dispersione scolastica nelle scuole secondarie del Comune di Milano a.s. 2017/18.
- Triani P., Ripamonti E., Pozzi A. (2015), *Centra la scuola, interventi di sistema per la grave dispersione scolastica*, Vita e Pensiero, Milano.

Autori

Autori del gruppo di coordinamento del Laboratorio di Scuola e Cittadinanza Democratica

Barbara Balconi è ricercatrice presso il Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione “Riccardo Massa” dell’Università degli Studi di Milano-Bicocca, dove insegna Progettazione didattica e valutazione. È referente scientifico del tirocinio per il Corso di Laurea di Scienze della Formazione Primaria. I suoi interessi di ricerca riguardano il processo di documentazione, la progettazione didattica, l’educazione alla cittadinanza e la formazione degli insegnanti.

Valeria Cotza è Dottoranda di ricerca presso l’Università di Milano-Bicocca, Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione “Riccardo Massa”, e Assistant Researcher nel Progetto C4S, “Communities for Sciences”. I suoi interessi di ricerca riguardano la dispersione scolastica, le scuole popolari e della seconda opportunità e i processi di insegnamento-apprendimento di tipo inclusivo.

Claudia Fredella, archeologa e ricercatrice, si occupa di didattica della storia, educazione alla cittadinanza e al patrimonio e di formazione insegnanti. Assegnista di ricerca presso il Dipartimento di scienze umane per la formazione “Riccardo Massa” dell’Università degli Studi di Milano Bicocca con un progetto dal titolo *Pedagogia della cittadinanza e educazione al patrimonio per la formazione degli insegnanti*.

Valentina Pagani è ricercatrice presso il Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione “Riccardo Massa” dell’Università degli Studi di Milano-Bicocca, dove insegna Metodologia della Ricerca Pedagogica. I suoi interessi di ricerca riguardano l’uso di metodologie qualitative e quantitative in ambito educativo e la ricerca partecipata con bambini e ragazzi.

Giulia Pastori è professoressa ordinaria e docente presso il Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione “Riccardo Massa” dell’Università degli Studi di Milano-Bicocca. Insegna Pedagogia del contesto scolastico e Pedagogia

Interculturale. è responsabile scientifica di progetti nazionali e internazionali di student voice, di ricerca e progettazione partecipata con adulti, bambini e ragazzi, di educazione alla cittadinanza globale, di metodologie di ricerca valutativa sulla qualità dei contesti educativi e scolastici.

Franco Passalacqua, ricercatore in ambito didattico presso il Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione “Riccardo Massa” dell’Università degli Studi di Milano-Bicocca e docente di Metodologia della Ricerca Pedagogica. Si occupa di sviluppo professionale degli insegnanti e di progettazione didattica, con particolare riferimento al rapporto tra sapere e inclusione.

Francesca Linda Zaninelli è professoressa associata di pedagogia generale e sociale presso il Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione “Riccardo Massa” e docente di Pedagogia generale e Pedagogia interculturale. Ha partecipato a progetti di ricerca nazionali e internazionali su temi legati all’intercultura e svolge attività di formazione e di ricerca su temi educativi relativi all’infanzia collaborando con Enti pubblici e privati.

Luisa Zecca è professoressa ordinaria presso il Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione “Riccardo Massa” dell’Università degli Studi di Milano-Bicocca. Insegna Progettazione e Valutazione di servizi e interventi educativi, Mediazione didattica e strategie di gruppo. È responsabile scientifico in progetti di ricerca nazionali e internazionali nell’ambito della pedagogia della cittadinanza, di metodologia di ricerca-formazione e didattica laboratoriale e inclusiva.

Franca Zuccoli è professoressa ordinaria e docente di Didattica Generale, Educazione all’immagine presso l’Università di Milano-Bicocca, Dipartimento di scienze umane per la formazione “Riccardo Massa”. È presidente dell’Opera Pizzigoni, che annovera un archivio legato alla pedagogista. Molte le sue collaborazioni con musei, patrimoni materiali e immateriali, volte alla valorizzazione di una partecipazione attiva nei confronti della vita culturale.

Autori plenaria

Milena Santerini è professoressa ordinaria di Pedagogia generale, presso l’Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano, dove insegna: Pedagogia sociale e interculturale, Modelli e progetti nei servizi alla persona e Pedagogia delle età della vita. È Direttrice del *Centro di ricerca sulle relazioni interculturali*, Direttrice scientifica del Master in “*Formazione interculturale. Competenze interculturali e integrazione dei minori*”, Coordinatrice Nazionale per la lotta contro l’antisemitismo, Vicepresidente della *Fondazione Memoriale della Shoah* di Milano. È stata deputato alla Camera nella XVII Legislatura nel gruppo Demos-Centro Democratico e coordinatore scientifico nazionale di Programmi di Ricerca e membro di vari comitati del Ministero per l’Istruzione e la Ricerca.

Autori ed Enti Forum 1

Pietro Calscibetta è membro del CTS del CIDI di Milano. Già dirigente scolastico dell'istituto sperimentale Rinascita A.Livi di Milano e formatore su tematiche dell'autonomia organizzativa, di ricerca e sviluppo dell'istituzione scolastica.

Il **CIDI Centro di Iniziativa Democratica degli Insegnanti** è un'associazione accreditata dalla Regione Lombardia e riconosciuta dal MIUR come ente di formazione. Da oltre 30 anni promuove attività di ricerca, formazione, sostegno alla professionalità di docenti e dirigenti.(www.cidimi.it/).

Margherita Di Stasio, presso INDIRE, è responsabile della Struttura di Ricerca Didattica laboratoriale e innovazione del curricolo – Area linguistico-umanistica e referente scientifico del progetto Formazione sulle competenze di base. Si occupa di didattica curricolare con una particolare attenzione alla dimensione laboratoriale e ai linguaggi naturali e codificati nell'acquisizione di competenze base e di cittadinanza; di valutazione e valorizzazione sia degli apprendimenti sia dello sviluppo professionale docente.

INDIRE *L'Istituto Nazionale di Documentazione, Innovazione e Ricerca Educativa* accompagna, da quasi 100 anni l'evoluzione del sistema scolastico italiano. Sviluppa nuovi modelli didattici, sperimenta l'utilizzo delle nuove tecnologie nei percorsi formativi, promuove la ridefinizione degli ambienti di apprendimento; vanta una consolidata esperienza nella formazione in servizio del personale scolastico ed è parte del Sistema Nazionale di Valutazione in materia di istruzione e formazione.

Federica Fiore ha conseguito il dottorato di ricerca in Qualità dell'Ambiente e Sviluppo Economico Regionale presso l'Università di Bologna. Già assegnista di ricerca presso il Dipartimento di Storia dell'arte, della Musica e dello Spettacolo dell'Università degli Studi di Milano, ha collaborato con la cattedra di Geografia dell'ambiente e del paesaggio. Dal 2008 è docente di lettere nella scuola secondaria di I grado e, dal 2015, insegna nei corsi ILab dell'Istituto Ciresola di Milano.

Adriana Fiorenzo è specializzata nella didattica speciale per l'integrazione di alunni con BES all'Università di Pavia. Docente di Lettere presso l'Istituto Comprensivo Arcadia di Milano dove coordina le sezioni Montessori. Si occupa di Didattica differenziata e strategie didattiche per alunni con DSA.

Valentina Garzia, Maestra di scuola primaria presso l'IC A. Scarpa di Milano, delegata del Movimento di Cooperazione Educativa del Gruppo Territoriale di Milano, collabora con l'Università degli Studi di Milano Bicocca, corso di Pedagogia Speciale. Il **Movimento di Cooperazione Educativa** (MCE) è un'associazione professionale collegata alla Federation internationale de l'Ecole Moderne ovvero il movimento delle scuole che si rifanno all'attivismo e alla pedagogia popolare; è nato in Italia nel 1951 sulla scia del pensiero pedagogico e sociale di Célestin ed Elise Freinet.

Ginetta Latini lavora come docente in una scuola primaria a Milano. Da sempre interessata alla materialità educativa e agli ambienti formativi, collabora dal 2013 con la Rete scuole Senza zaino come referente regionale e formatrice.

Laura Messini, in INDIRE dal 2011, ha collaborato a numerosi progetti dedicati alla formazione docenti, sia su scala nazionale sia su piccole realtà. Il focus delle ricerche cui partecipa è lo sviluppo della professionalità docente e la sperimentazione di modelli e metodi di didattica laboratoriale.

Emiliana Murgia è insegnante e collaboratrice del dirigente presso l'IC Antonio Stoppani di Milano dove, tra gli incarichi, ricopre quello di coordinatrice dei tirocini. Formatrice specializzata in metodologie e tecnologie innovative per la didattica, collabora a progetti di ricerca relativi allo sviluppo del pensiero computazionale e al design di *information retrieval* per gli studenti con il gruppo F4K (www.fab4.science/). È socia di SIREM (www.sirem.org/) Società Italiana di Ricerca sull'Educazione Mediale dal 2019.

Milena Piscozzo è dirigente scolastico dell'Istituto Comprensivo “Riccardo Massa” di Milano. Ex dirigente tecnico presso USR Lombardia, membro di diversi gruppi di lavoro del Ministero dell'Istruzione (Valutazione Scuola Primaria O.M. 172/2020 – Metodi di Differenziazione didattica – Supporto ai dirigenti Scolastici), membro del Consiglio Superiore della Pubblica Istruzione, del Comitato Tecnico FAMI, dell'Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'intercultura (Coordinatore gruppo periferie). Capofila della rete nazionale per la sperimentazione scuola secondaria di primo grado a indirizzo Montessori.

Anna Polliani è dirigente scolastica del IC Teodoro Ciresola dal 2014/2015; laureata in Lettere antiche; docente di lettere nelle istituzioni secondarie di I e II grado dal 2003, si è sempre occupata di formazione degli adulti. Ha promosso e sostenuto la rete di scuole “Eccellenza Clil Primo ciclo” e la rete “Modi: per la differenziazione didattica”; ha coordinato il progetto di rete Fami “Misura per misura” realizzato nel 2015/16.

Lucilla Sanguini ha svolto esperienze di docenza come professore a contratto, presso la Facoltà di Biologia dell'Università di Modena. Vincitrice dei concorsi a cattedra per le scuole secondarie, insegna Scienze matematiche, chimiche, fisiche e naturali dal 1987 interessandosi particolarmente alle nuove metodologie didattiche e all'uso delle tecnologie, promuovendo l'inserimento del tablet nelle classi iLab dell'Istituto Ciresola di Milano.

Sonia Sorgato, maestra di scuola primaria presso l'IC G.B. Perasso di Milano, delegata del Movimento di Cooperazione Educativa del Gruppo Territoriale di Milano e del Gruppo di ricerca sulle Creazioni matematiche, è cultore della materia di Progettazione didattica e valutazione per Scienze della Formazione Primaria di Milano-Bicocca.

Valeria Vismara, maestra di scuola dell'infanzia presso l'IC Don Milani di Vimercate (MB), Gruppo Territoriale di Lecco, Gruppo Nazionale 0/6 e Segreteria Nazionale di MCE, Tutor Organizzatore del Tirocinio Scienze della Formazione Primaria di Milano Bicocca, è cultore della materia in materia di Mediazione didattica e strategie di gruppo per Scienze della Formazione Primaria di Milano-Bicocca.

Autori ed Enti Forum 2

Roberta Bonetti è docente di Antropologia dell'educazione e Antropologia Applicata presso l'Università di Bologna. Sul tema dell'apprendimento e dei processi di comunicazione ha condotto una serie di esperienze e ricerche, sia nei contesti educativi sia nel mondo delle imprese. Tra le pubblicazioni concernenti il tema dell'apprendimento ha pubblicato *La trappola della normalità*, SEID, 2014 e le recenti monografie *Apprendimento a KmZero*, CISU, Roma, 2018; *Etnografie in bottiglia. Apprendere per relazioni nei contesti educativi*, Meltemi, Milano, 2019 e *Far Volare i banchi. Ripensare l'apprendimento in un'aula universitaria*, BUP, Bologna, 2020.

Elena Caneva è la coordinatrice dell'Area Advocacy nazionale, Policy e Centro Studi di WeWorld. Svolge attività di ricerca e advocacy su vari temi: diritti e inclusione di bambini e donne, violenza contro le donne e i bambini, educazione, empowerment femminile, migrazioni.

Ilaria Martini è project manager ed esperta nel campo dell'educazione alla cittadinanza globale. Dal 2019 è coordinatrice del progetto di dibattito "Exponi le tue idee!" promosso da WeWorld, che ogni anno coinvolge studenti e docenti di scuole e università di tutta Italia.

Stefano Piziali da trent'anni opera nel mondo della cooperazione internazionale e dell'aiuto umanitario. Responsabile del Dipartimento Advocacy Policy partnership e Programmi in Europa ed Italia di WeWorld, una delle primarie organizzazioni italiane per la promozione dei diritti dei bambini e delle donne.

WeWorld è un'organizzazione italiana indipendente impegnata da 50 anni a garantire i diritti di donne e bambini in 25 Paesi, compresa l'Italia. WeWorld lavora in 170 progetti raggiungendo oltre 10,5 milioni di beneficiari diretti e 71,8 milioni di beneficiari indiretti.

Autori ed Enti Forum 3

Giacomo Belvedere è studente del quinto anno del Liceo Classico Tito Livio Milano. È stato per due anni rappresentante alla Consulta Provinciale degli Studenti di Milano e Presidente della relativa Commissione Ambiente. Nel 2020 ha creato www.mascherinasociale.com/ per favorire la libera circolazione di idee e pensieri degli studenti; attualmente fa anche parte di www.editaitalia.com/ una realtà editoriale giovanile, con lo scopo di fornire informazione dai ragazzi per i ragazzi.

Antonella delle Fave, medico specialista in psicologia clinica, è professoressa ordinaria di Psicologia generale all'Università degli Studi di Milano. Le sue ricerche vertono sullo studio degli indicatori positivi di salute mentale e sulle risorse psicologiche e relazionali in condizioni di avversità. È stata Presidente della International Positive Psychology Association ed è Editor in Chief del Journal of Happiness Studies.

Francesca Giolivo è laureata presso l'Orientale di Napoli in Scienze Internazionali e Diplomatiche con indirizzo Politiche di Sviluppo, specializzandosi nel campo delle migrazioni e dell'educazione. Esperta di partecipazione e dispersione scolastica, dal 2011 lavora nell'Unità Scuola di Save the Children. Dal 2017 coordina la rete di scuole Fuoriclasse in Movimento attiva in oltre 150 scuole italiane.

Franca Locati è responsabile dell'Ufficio Progetti della Direzione Educazione (Area Infanzia); si occupa di progetti di innovazione finanziati con fondi europei e nazionali. Temi principali a oggi sviluppati: progettazione e realizzazione di servizi per l'infanzia sperimentali, promozione della comunità educante, contrasto alla povertà educativa, benessere, tutela, promozione della lettura, sostenibilità. Chair del Working Group Children and Young People di Eurocities, membro del Project Management Team del progetto Wish Mi: Wellbeing Integrated System of Milan.

Emanuela Losito è responsabile dell'unità Sviluppo Progetti della Direzione Welfare e Salute del Comune di Milano, si occupa di progetti di innovazione sociale sui temi dei diritti, della promozione del benessere, dell'inclusione sociale e della rigenerazione urbana fondati sulla collaborazione tra il pubblico e il privato sociale. Project manager del sistema di Servizi WeMi e del progetto Wish Mi: Wellbeing Integrated System of Milan.

Paola Meardi è architetta specializzata in Pianificazione urbana e territoriale applicata ai Paesi in Via di Sviluppo. Da vent'anni socia di ABCittà, coordina processi di partecipazione che coinvolgono i bambini e la comunità negli ambiti della rigenerazione urbana, dell'educazione, dell'intercultura.

ABCittà società cooperativa sociale è costituita da un gruppo interdisciplinare di professionisti, esperti in progettazione partecipata e progettazione sociale. Si avvale delle seguenti competenze: scienze umane e sociali, comunicazione sociale, sviluppo sostenibile, organizzazione e gestione di sistemi complessi, pianificazione e progettazione urbana, pedagogia interculturale, accessibilità e mediazione museale, psicologia dello sviluppo.

Daniela Melucci è laureata in Lettere moderne presso l'Università Federico II di Napoli. È docente di Lettere nella scuola secondaria di primo grado e dal 2016, docente supporter della Rete Fuoriclasse in movimento di Save the Children.

Elena Mosa è primo ricercatore INDIRE e docente IUL (MPED/04). Si occupa di innovazione scolastica e di alcune metodologie didattiche attive in relazione alla configurazione dell'ambiente di apprendimento e all'adozione di forme di flessibilità oraria. È membro del Senato Accademico di IUL, presidente del corso di studi magistrale LM57 Laurea online Innovazione educativa e apprendimento permanente nella formazione degli adulti in contesti nazionali e internazionali e Direttrice del Master Universitario di I livello "Expert teacher" (in collaborazione con il Centro Studi Erickson). È autrice di contributi in volumi e in riviste scientifiche.

Maurizio Murino è sociologo dell'infanzia, si occupa di progetti per la promozione dei diritti delle bambine e dei bambini, progettazione partecipata, rigenerazione urbana. Ideatore di progetti come A Piccoli Patti; Ideebambine Pensieribambini; ConsigliaMI. Milano città anche dei bambini e delle bambine; Vedo non vedo... differenze di genere attraverso gli occhi delle bambine e dei bambini. Co-autore di Scuola Sconfinata (Fondazione Feltrinelli 2021).

Silvia Sanzò, dottoressa in psicologia, è assegnista di ricerca presso l'Università degli Studi di Milano. La sua attività di ricerca attualmente si concentra sugli stili di vita e sulla salute mentale degli studenti, con un focus particolare sulle risorse psico-sociali di cui dispongono.

Save the Children, fondata nel 1919, Save the Children è la più grande organizzazione internazionale indipendente a difesa dell'infanzia, che opera in Italia e nel mondo per garantire che ogni bambino abbia un futuro, possa crescere sano, ricevere un'istruzione ed essere protetto. Dal 1999 in Italia è impegnata su alcuni temi ritenuti prioritari: tra questi, il contrasto alla povertà minorile – in particolare la povertà educativa – e i programmi per migliorare la qualità della scuola, contrastando la dispersione scolastica attraverso azioni di prevenzione rivolti alle scuole primarie e secondarie di I grado.

Parallelamente all'intervento diretto sul campo, per produrre cambiamenti significativi e durevoli nelle condizioni dell'infanzia e dell'adolescenza in Italia e nel mondo, Save the Children prevede un approccio multidimensionale e una forte integrazione tra programmi e Advocacy, sia a livello nazionale che internazionale. Attraverso questo lavoro presso le Istituzioni nazionali e locali, Save the Children contribuisce al raggiungimento degli Obiettivi di Sviluppo Sostenibile e persegue il fine di conformare norme, politiche e prassi a livello locale, nazionale e internazionale ai principi della Convenzione ONU sui Diritti dell'Infanzia e dell'Adolescenza (CRC), affinché i bambini siano sempre al centro delle politiche e della programmazione, quali soggetti di diritto (Child Right Programming).

Autori ed Enti Forum 4

Cristiana Amoruso, vicepresidente della sezione di Italia Nostra Milano Sud, docente di lingue straniere presso scuole secondarie di secondo grado.

Alberto Bacchetta è funzionario archeologo presso la Soprintendenza Archeologia, Belle Arti e Paesaggio per la città metropolitana di Milano.

Riccardo Campanini è responsabile dei Servizi educativi (ambito scientifico) dei Musei Civici di Reggio Emilia e del C-lab, lo spazio dedicato all'innovazione didattica e tecnologica.

Lucia Cecio è una storica dell'arte esperta in Educazione al patrimonio, Responsabile dei Servizi educativi dell'Accademia Carrara di Bergamo e

dottoranda in Education in the Contemporary Society presso l'Università degli Studi di Milano-Bicocca.

L'*Accademia Carrara*, fondata dal conte G. Carrara nel 1796, è oggi una Fondazione di diritto privato a partecipazione pubblica riconosciuta da Regione Lombardia. Il patrimonio, costituito da dipinti, sculture, stampe, disegni e arti applicate, spazia dalla fine del Trecento alla fine dell'Ottocento e proviene da donazioni e lasciti.

Maria Fratelli dal 2014 è direttrice del CASVA, istituto inserito nell'Unità a lei affidata dal Comune di Milano che comprende la Casa Museo Boschi di Stefano, lo Studio Museo Francesco Messina e Casa della Memoria. Impegnata da oltre vent'anni, come conservatore da prima e poi direttore, nei musei civici milanesi. È storica e critica d'arte; si è laureata a Milano e specializzata a Siena con una specifica preparazione sul periodo moderno e una passione per la contemporaneità. Per il CASVA ha promosso la realizzazione di una nuova sede presso il quartiere sperimentale del QT8 a Milano (legato alla VIII Triennale del 1947). In questi anni ha così concorso, con la collaborazione e supervisione della Soprintendenza archivistica e l'affiancamento del Politecnico di Milano, alla progettazione di una nuova idea di "archivio del progetto a Milano".

Alessandra Landini è dirigente scolastico dell'IC A. Manzoni di Reggio Emilia, PHD in Scienze Umane e Culture di Materia di Didattica Generale presso Unimore. È formatore nazionale AID e collabora col centro di ricerca "Metaphor and Narrative in Science".

Chiara Pellicciari è responsabile dei Servizi educativi (ambito storico/artistico) dei Musei Civici di Reggio Emilia; del Museo del Tricolore e del Centro di Documentazione sulla didattica dell'arte contemporanea Didart.

Paola Rampoldi è curatrice del Museo Popoli e Culture di Milano e museologa indipendente esperta in accessibilità museale, interpretazione e coinvolgimento dei pubblici.

Il *Museo Popoli e Culture del PIME* è dedicato alla conoscenza delle culture extra-europee con una collezione di beni che provengono da Asia, Africa, Oceania e America Latina ed è riconosciuto da Regione Lombardia. Le collezioni sono organizzate in filoni tematici che spaziano dalle grandi tradizioni filosofiche e religiose asiatiche agli oggetti di uso quotidiano.

Federica Rendina, laureata in Scienze della Formazione Primaria all'Università degli Studi Milano Bicocca, insegnante di scuola primaria presso il Centro Scolastico Giovanni Paolo II di Melegnano.

Cristian Zanelli è vicepresidente di ABCittà e responsabile del progetto BiG Borgo intergenerazionale Greco. Laureato in Architettura, dal 2000 con ABCittà è impegnato nella promozione e progettazione di processi partecipati in ambito urbanistico, ambientale e sociale.

Autori ed Enti Forum 5

Camilla Bianchi dal 2011 collabora con Save the Children per la promozione e la diffusione dei diritti dell'infanzia e dell'adolescenza, coordinando progetti di contrasto alla dispersione scolastica, e a oggi riveste il ruolo di Expert Scuola. Dal 2018 lavora in licei e scuole professionali come docente sia di storia e filosofia sia di sostegno. Dal 2019 è Assessora a Cultura, Istruzione e Servizi Sociali del Comune di Bovezzo (BS) e presiede il Coordinamento degli Enti Locali per la Pace e la Cooperazione Internazionale.

Padre Eugenio Brambilla è Sacerdote Barnabita, fondatore nel 2001 della "Scuola Popolare I CARE" nella periferia Sud di Milano. Presiede la *Fondazione "Sicomoro I CARE*, nata nel 2012 allo scopo di rendere replicabile la sperimentazione milanese, progressivamente divenuta modello di intervento strutturato, riconosciuto dalle Istituzioni locali e scolastiche. L'intervento, ora denominato "Scuola Sicomoro I CARE", rientra nel più ampio ambito europeo delle Scuole della Seconda Opportunità. Padre Eugenio collabora con la Caritas Ambrosiana, in qualità di Responsabile di Zona, e insegna Cittadinanza e Costituzione nelle aule milanesi e lodigiane della Scuola Sicomoro I CARE.

Alessandra Bulzomì è coordinatrice della Scuola e gestisce l'area della dispersione scolastica. È anche operatrice teatrale formata presso la Scuola "Quelli di Grock" di Milano.

Samuela Castellotti è projects development manager presso la Fondazione "Mission Bambini".

La *Fondazione "Mission Bambini"* è nata nel 2000 con la missione di "aiutare e sostenere i bambini poveri, ammalati, senza istruzione o che hanno subito violenze, dando loro l'opportunità e la speranza di una vita degna di una persona". Sostiene in Italia e nel mondo progetti di assistenza sanitaria, educazione ed emergenza: in 20 anni di attività sono stati aiutati più di 1.400.000 bambini, con il finanziamento di 1.800 progetti di aiuto in 75 Paesi.

Antonella Cutro è dirigente tecnico presso l'Ufficio Scolastico Regionale per la Lombardia. In qualità di dirigente scolastica ha diretto scuole ad alta complessità. Svolge attività di formatrice del personale docente su diverse tematiche, fra le quali inclusione, BES, disabilità, dinamiche interculturali e tecnologie didattiche.

Adriana Figurelli, architetto, è docente presso la scuola secondaria di I grado dell'IC "I. Calvino" di Milano e insegna da 15 anni Tecnologia, dopo un'esperienza arricchente nel sostegno agli alunni in difficoltà. Da qualche anno si occupa della prevenzione del fenomeno della dispersione scolastica e si adopera per promuovere la collaborazione tra la scuola e le realtà educative presenti sul territorio.

Maria Cristina Iovinella presso il Comune di Milano è responsabile dell'Unità Interventi di Contrasto alla Dispersione Scolastica – CODIS, dell'Area Servizi Scolastici ed Educativi della Direzione Educazione. Il Comune di Milano, in linea

con le sue finalità istituzionali, si occupa di programmare, coordinare e gestire servizi per l'integrazione scolastica di minori e adolescenti e servizi preventivi di sostegno educativo, tra cui l'Orientamento, nonché di promuovere e partecipare attivamente a progetti e interventi atti a ridurre i fenomeni di segregazione scolastica.

Silvia Mastrorillo è pedagoga. Dopo esperienze nella cooperazione internazionale in Africa, Sri Lanka e nell'accoglienza rifugiati a Milano, si è trasferita a Napoli, dove si occupa di contrasto alla dispersione scolastica e alla povertà educativa e di promozione e tutela dei diritti dell'infanzia e dell'adolescenza. Per l'Associazione "Maestri di Strada" si è occupata del coordinamento pedagogico del Progetto Comuni-CARE, con funzioni di progettazione e formazione di educatori e insegnanti. L'Associazione "Maestri di Strada" si occupa nella periferia est di Napoli di ricerca e sperimentazione educativa per il contrasto alla dispersione scolastica, con un approccio orientato all'educazione di comunità e una pratica educativa fondata prevalentemente sull'Arteeducazione e sulla narrazione.

Simona Ravizza dal 2011 è Direttrice dell'Associazione "Antonia Vita" – Carrobiolo, la cui mission è contrastare il disagio giovanile con la lotta alla dispersione scolastica, l'accoglienza delle famiglie e l'attività educativa per i ragazzi. L'Associazione comprende diversi servizi e progetti, tra cui la Scuola Popolare, gestita da un'équipe composta da docenti ed educatori e dedicata ai ragazzi già in dispersione scolastica o fortemente a rischio di entrare nella fascia dei giovani NEET.

Dorotea M. Russo è dirigente Scolastica presso l'IC "I. Calvino" di Milano e promuove la creazione della comunità educante attraverso pratiche di innovazione, inclusione, educazione alla non-violenza e interazione con le risorse socioculturali del territorio. Laureata in Giurisprudenza, ha una specifica formazione in Didattica della Musica e ha all'attivo 34 anni di docenza nella scuola secondaria di I grado, durante i quali ha sempre coltivato con gli allievi la pratica musicale di gruppo.



Il presente volume è pubblicato in open access, ossia il file dell'intero lavoro è liberamente scaricabile dalla piattaforma **FrancoAngeli Open Access** (<http://bit.ly/francoangeli-oa>).

FrancoAngeli Open Access è la piattaforma per pubblicare articoli e monografie, rispettando gli standard etici e qualitativi e la messa a disposizione dei contenuti ad accesso aperto. Oltre a garantire il deposito nei maggiori archivi e repository internazionali OA, la sua integrazione con tutto il ricco catalogo di riviste e collane FrancoAngeli massimizza la visibilità, favorisce facilità di ricerca per l'utente e possibilità di impatto per l'autore.

Per saperne di più:

http://www.francoangeli.it/come_publicare/publicare_19.asp

I lettori che desiderano informarsi sui libri e le riviste da noi pubblicati possono consultare il nostro sito Internet: www.francoangeli.it e iscriversi nella home page al servizio "Informatemi" per ricevere via e-mail le segnalazioni delle novità.



SCUOLA e CITTADINANZA
DEMOCRATICA
FrancoAngeli

Questo volume raccoglie gli atti del primo convegno internazionale, organizzato dal Laboratorio di ricerca e formazione “Scuola e Cittadinanza Democratica”, dal titolo *La scuola come bene di tutti. La scuola per il bene di tutti. Quale scuola vogliamo?* svoltosi il 15 settembre 2021 a Milano, presso l’Università di Milano-Bicocca.

La finalità primaria del Laboratorio non è solo quella di produrre ricerca rigorosa e offrire occasioni formative, ma di fare rete delle innumerevoli esperienze che in questi anni sono state sviluppate da colleghi dell’accademia, da operatori del terzo settore e del mondo della scuola, da istituzioni e grandi organizzazioni (fondazioni, associazioni, onlus), nazionali e internazionali, che desiderino con intelligenza e generosità condividere conoscenze, esperienze e strategie educativo-didattiche, organizzative, e di politica culturale ed educativa. Nel dialogo, nello scambio e nell’impegno condiviso abbiamo la speranza di poter non solo trovare strumenti e chiavi di interpretazione della nostra contemporaneità complessa, ma anche di poter incidere e dare una direzione di cambiamento concreto verso una società (e scuola) sempre più solidale e “fraterna”. Da questa ispirazione di fondo nasce l’idea di un convegno - che vogliamo diventi un appuntamento annuale - per offrire occasioni di confronto sulla scuola e sui grandi temi che legano la scuola e la democrazia, dando concretezza ai valori portanti della nostra Costituzione.

Giulia Pastori è professoressa ordinaria e docente presso il Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione “Riccardo Massa” dell’Università degli Studi di Milano-Bicocca. Insegna Pedagogia del contesto scolastico e Pedagogia interculturale. È responsabile scientifica di progetti nazionali e internazionali di *student voice*, di ricerca e progettazione partecipata con adulti, bambini e ragazzi, di educazione alla cittadinanza globale, di metodologie di ricerca valutativa sulla qualità dei contesti educativi e scolastici.

Luisa Zecca è professoressa ordinaria presso il Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione “Riccardo Massa” dell’Università degli Studi di Milano-Bicocca. Insegna Progettazione e valutazione di servizi e interventi educativi, Mediazione didattica e strategie di gruppo. È responsabile scientifico in progetti di ricerca nazionali e internazionali nell’ambito della pedagogia della cittadinanza, di metodologia di ricerca-formazione e didattica laboratoriale e inclusiva.

Franca Zuccoli è professoressa ordinaria e docente di Didattica generale ed Educazione all’immagine presso l’Università di Milano-Bicocca, Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione “Riccardo Massa”. È presidente dell’Opera Pizzigoni, che annovera un archivio legato alla pedagogista. Molte le sue collaborazioni con musei, patrimoni materiali e immateriali, volte alla valorizzazione di una partecipazione attiva nei confronti della vita culturale.