

RICERCA - FORMAZIONE

Pedagogia della cittadinanza e formazione degli insegnanti

Un'alleanza tra scuola
e territorio

A cura di
Elisabetta Nigris
e Luisa Zecca

REF

FrancoAngeli 

R-F

Ricerca-Formazione

collana diretta da

Davide Capperucci, Roberta Cardarello, Bruno Losito, Ira Vannini

La Collana accoglie studi teorici ed empirico-sperimentali che indagano il rapporto tra ricerca e formazione degli insegnanti; essa nasce dalla comune volontà di un gruppo di studiosi e ricercatori di diverse università italiane interessati a questa tematica e con specifiche competenze di ricerca in ambito educativo.

I continui cambiamenti che attraversano il mondo della scuola e che coinvolgono direttamente coloro che operano al suo interno in qualità di insegnanti, dirigenti, educatori, necessitano di professionalità altamente specializzate e allo stesso tempo flessibili, in grado di interpretare le trasformazioni in atto e di gestire la complessità che oggi è presente nei contesti scolastici. Per questo è importante promuovere un rapporto sempre più stretto e sinergico tra la ricerca accademica e la scuola, affinché questa relazione possa essere letta in modo biunivoco e paritario.

La formazione iniziale e in servizio del personale scolastico, e degli insegnanti in particolare, rappresenta una leva decisiva per il miglioramento della qualità dell'offerta formativa, l'innalzamento dei risultati di apprendimento degli alunni e il funzionamento delle istituzioni scolastiche, in un'ottica di equità e di democrazia del sistema di istruzione. La ricerca educativa, con i suoi molteplici approcci teorici e metodologici, deve poter offrire nuovi ambiti di riflessione e strumenti d'intervento per formare competenze e sostenere lo sviluppo professionale degli insegnanti. La possibilità di progettare, realizzare e monitorare interventi e strategie efficaci, sul fronte sia della ricerca sia dell'educazione e dell'istruzione, nasce dalla capacità di far interagire competenze diverse e attivare processi didattici e organizzativi rispondenti ai bisogni di bambini, giovani e adulti. In tale prospettiva, si può parlare di metodologie orientate alla ricerca-formazione, da considerare soprattutto come una scelta metodologica per fare ricerca con gli insegnanti e per il loro sviluppo professionale e il miglioramento della scuola. Una scelta che caratterizza, accompagna e sostanzia (nelle sue finalità e procedure applicative) le specificità e il rigore dei vari approcci metodologici della ricerca empirica, nelle loro declinazioni di volta in volta quantitative, sperimentali, fenomenologiche e qualitative.

La ricerca-formazione pertanto, oltre a rappresentare un settore di studio interdisciplinare, che comprende molteplici apporti teorici ed epistemologici, viene considerata, all'interno della presente collana, soprattutto come un modo di fare ricerca insieme ai professionisti dell'insegnamento, inaugurando nuovi campi d'azione verso cui convogliare risorse e interessi comuni. In questo senso, la collana valorizzerà contributi capaci di evidenziare la contiguità tra insegnamento e ricerca, prestando particolare attenzione alle modalità di coinvolgimento degli insegnanti, al rigore procedurale, alla ricaduta formativa dei risultati raggiunti.

In particolare, gli aspetti presentati di seguito delineano l'idea di Ricerca-Formazione cui la collana si ispira; essi possono pertanto costituire un orientamento per gli autori.

Una Ricerca-Formazione, per essere tale, richiede:

1. una esplicitazione chiara della finalità della ricerca in termini di crescita e sviluppo della professionalità degli insegnanti direttamente coinvolti e un'attenzione a documentare e analizzare le ricadute in termini di cambiamento;
2. la creazione di un gruppo di R-F di cui facciano parte ricercatore/i e insegnanti, nel quale vengano chiariti i diversi ruoli dei partecipanti e in cui vengano negoziati e chiariti obiettivi e oggetti, scelte valoriali e metodologiche della R-F;

3. la centratura sulle specificità dei contesti - istituzionali e non - in cui si svolge la R-F, che si concretizza in tutte le fasi della ricerca attraverso un'analisi dei vincoli e delle risorse in essi presenti;
4. un confronto continuo e sistematico fra i partecipanti alla ricerca sulla documentazione dei risultati e dei processi messi in atto nei contesti scolastici e in quelli della formazione;
5. l'attenzione alla effettiva ricaduta degli esiti nella scuola, sia per l'innovazione educativa e didattica, sia per la formazione degli insegnanti.

La collana intende accogliere contributi di studiosi italiani e di altri paesi, sotto forma di monografie, volumi collettanei, rapporti di ricerca e traduzioni relativi a studi e ricerche che realizzino una sinergia tra università e scuola, compresi volumi che documentino percorsi di Ricerca-Formazione realizzati nelle scuole.

Una particolare sezione della Collana accoglierà inoltre volumi relativi a risultati di ricerche empiriche che affrontino specificamente le questioni della formazione alla/della professionalità docente.

La collana è diretta da un gruppo di quattro studiosi di diverse università italiane che condividono finalità e scelte metodologiche del progetto editoriale e che mantengono un rapporto di confronto e di scambio costante con il Comitato scientifico.

Attraverso la collana, la Direzione e il Comitato scientifico intendono promuovere un ampio confronto tra ricercatori, studiosi, insegnanti, educatori e tutti coloro che a diverso titolo sono coinvolti nei processi di istruzione e formazione.

Comitato scientifico

Lucia Balduzzi (Bologna); Anna Bondioli (Pavia); Cristina Coggi (Torino); Martin Dodman (Bolzano); Giuliano Franceschini (Firenze); Antonio Gariboldi (Modena e Reggio Emilia); Laurent Jeannine (Cergy Pontoise, Paris); Patrizia Magnoler (Macerata); Elisabetta Nigris (Milano-Bicocca); Loredana Perla (Bari); Graziella Pozzo (Torino); Raúl Ruiz-Cecilia (Granada).

Ogni volume pubblicato nella collana è sottoposto a *peer review* da parte di revisori anonimi.

Pedagogia della cittadinanza e formazione degli insegnanti

Un'alleanza tra scuola
e territorio

A cura di
Elisabetta Nigris
e Luisa Zecca

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.

Isbn digitale: 9788835150664

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

Pubblicato 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	Pag.	7
---------------------	------	---

Parte prima

Il curriculum transnazionale e la Ricerca-Formazione

1 Verso un curriculum europeo comune per l'educazione alla cittadinanza attiva , di <i>Ariane Richard-Bossez, Michel Floro, Alain Legardez, Jean-Luc Fauguet</i>	»	17
---	---	----

2 Lo sviluppo professionale degli insegnanti sull'educazione alla cittadinanza democratica: potenzialità della Ricerca-Formazione , di <i>Luisa Zecca, Elisabetta Nigris</i>	»	36
---	---	----

3 Formare cittadini. Sfide metodologiche: l'analisi degli studi di caso , di <i>Elisa Navarro-Medina, Nicolás de-Alba-Fernández, Francisco F. García Pérez</i>	»	57
---	---	----

Parte seconda

Gli studi di caso e il toolkit

4 Conoscere e abitare la comunità locale. Studio di caso dell'Università di Milano-Bicocca nella scuola dell'infanzia , di <i>Barbara Balconi</i>	»	83
--	---	----

5 Costruire una comunità accogliente. Studio di caso dell'Università di Milano-Bicocca nella scuola primaria , di <i>Claudia Fredella, Cristina De Michele</i>	»	103
---	---	-----

6 Essere cittadini. Studi di caso dell'Università di Bologna nella scuola dell'infanzia , di <i>Beatrice Borghi, Mirella D'Ascenzo, Michela Schenetti</i>	»	122
7 Essere cittadini. Studi di caso dell'Università di Bologna nella scuola primaria , di <i>Beatrice Borghi, Mirella D'Ascenzo, Michela Schenetti</i>	»	141
8 Imparare a essere cittadini lavorando su problemi sociali e ambientali. Studi di caso dell'Università di Siviglia nella scuola dell'infanzia , di <i>Fátima Rodríguez Marín, María Puig Gutiérrez, Alicia Guerrero, Fernández, José Antonio Pineda Alfonso</i>	»	161
9 Imparare a essere cittadini lavorando su problemi sociali e ambientali. Studi di caso dell'Università di Siviglia nella scuola primaria , di <i>Mario Ferreras Listán, Olga Moreno Fernández</i>	»	177
10 Studi di caso dell'Inspé di Aix-Marseille nella scuola dell'infanzia , di <i>Jean-Luc Fauguet, Michel Floro, Alain Legardez, Ariane Richard-Bossez</i>	»	195
11 Studi di caso dell'Inspé di Aix-Marseille nella scuola primaria , di <i>Jean-Luc Fauguet, Michel Floro, Alain Legardez, Ariane Richard-Bossez</i>	»	205
12 L'applicazione del curriculum transnazionale in Canton Ticino attraverso i paesaggi sonori , di <i>Lorena Rocca e Alberto Crescentini</i>	»	219
13 Il toolkit: uno strumento didattico formativo , di <i>Beatrice Borghi, Mirella D'Ascenzo, Michela Schenetti</i>	»	257
Allegato. Disseminazione del progetto STEP	»	275

Introduzione

di *Elisabetta Nigris, Luisa Zecca*

La forte astensione al voto registrata negli ultimi 30 anni in Europa, il tragico lungo elenco di attentati terroristici degli ultimi vent'anni, la percezione diffusa della distanza tra scelte politiche e istanze della cittadinanza, oltre all'idea di perseguire una visione comune poggiata su valori e diritti condivisi, hanno orientato il Consiglio dei ministri europei a istituire nel 2005 l'anno europeo della cittadinanza attraverso l'educazione. Da allora, in Italia e in Europa abbiamo assistito sia a riforme nelle politiche scolastiche sull'educazione civica e alla cittadinanza che a modifiche negli ordinamenti, la più recente nel nostro Paese è la legge del 2019 n. 92 per l'Introduzione dell'insegnamento scolastico dell'educazione civica la cui sperimentazione è partita nell'anno scolastico 2020/21. Nel panorama italiano l'attenzione all'Educazione alla cittadinanza è stata recentemente ribadita dal documento del 2018 Indicazioni Nazionali e Nuovi Scenari. Nella nota del MIUR n. 3645/18 si evince che «scopo del documento è di rilanciare le Indicazioni Nazionali, ponendo il tema della cittadinanza e quello, ad esso connesso, della sostenibilità come sfondo integratore e punto di riferimento di tutto il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione».

La focalizzazione, che appare oggi ancor più dirimente per affrontare la profonda crisi istituzionale e politica in cui versa l'Europa, sin dalla prima indagine ICCS del 2009 (Schulz et al., 2010) verteva su tre dimensioni di sviluppo:

- sviluppo di una cultura politica (studio delle istituzioni sociali, politiche e civiche e dei diritti umani; studio delle condizioni in cui gli individui possono vivere in armonia; preparazione dei giovani all'esercizio di diritti e doveri definiti dalle costituzioni nazionali; promozione del riconoscimento dell'eredità culturale e storica; promozione del riconoscimento della diversità culturale e linguistica della società);
- sviluppo di un pensiero critico e di certe attitudini e valori necessari alla partecipazione attiva alla vita pubblica come cittadino responsabile e critico; sviluppo del rispetto di sé e degli altri per una maggiore

comprensione reciproca; acquisizione della responsabilità sociale e morale, consolidamento dello spirito di solidarietà; costruzione di valori che tengano conto della pluralità dei punti di vista dentro la società; imparare a ascoltare e risolvere pacificamente i conflitti; imparare a contribuire a un ambiente sicuro; sviluppo di strategie efficaci per lottare contro razzismo e xenofobia;

- partecipazione attiva degli alunni, che può essere incoraggiata in questi modi: permettendo loro di essere coinvolti maggiormente nella comunità in senso lato (a livello internazionale, nazionale, locale e scolastico); offrendo loro un'esperienza pratica di democrazia a scuola; sviluppando la capacità individuale a impegnarsi gli uni verso gli altri; incoraggiando gli alunni a sviluppare iniziative in collaborazione con istituzioni e comunità presenti sul territorio.

L'educazione alla cittadinanza è quindi intesa come un'area disciplinare, che viene promossa nelle scuole «per favorire la convivenza armoniosa e lo sviluppo reciprocamente costruttivo delle persone e delle comunità di cui esse fanno parte. Nelle società democratiche, l'educazione alla cittadinanza aiuta gli studenti a diventare cittadini attivi, informati e responsabili, desiderosi e capaci di assumersi responsabilità per loro stessi e le loro comunità a livello locale, regionale, nazionale e internazionale» (Eurydice, 2017, p. 11). Al fine di raggiungere tali obiettivi, l'educazione alla cittadinanza dovrebbe aiutare gli studenti a sviluppare conoscenze, competenze, atteggiamenti e valori in quattro macroaree:

1. interazione efficace e costruttiva con gli altri;
2. pensiero critico;
3. agire in modo socialmente responsabile;
4. agire democraticamente.

In che modo sono state valutate le prassi scolastiche e gli apprendimenti degli studenti? Con quali strumenti?

Le più importanti indagini sulle politiche educative e scolastiche e sugli approcci didattici dell'educazione civica e alla cittadinanza sono curati in Italia da Indire, i rapporti Eurydice (2002, 2012, 2017), e a livello europeo la valutazione è realizzata dallo IEA. Nel 2009 lo IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement) promosse il Progetto ICCS 2009 (International Civic and Citizenship Education Study), la terza indagine internazionale sull'educazione civica e alla cittadinanza. Il quadro concettuale di riferimento poggiava su tre pilastri, riconducibili ai punti di attenzione sanciti dal Consiglio d'Europa nel 2005 (Eurydice, 2005):

- la dimensione del contenuto (i saperi disciplinari): società e sistemi civici, principi civici, partecipazione civica, identità civiche;

- la dimensione emotivo-comportamentale: le convinzioni valoriali, gli atteggiamenti, le intenzioni di comportamento, i comportamenti;
- la dimensione cognitiva, vale a dire i processi di pensiero: sviluppo di pensiero critico (analisi e ricerca di informazione, decodifica dei messaggi, costruzione di un punto di vista, capacità di conoscenza ragionamento e argomentazione).

L'aspetto più interessante di quell'indagine fu la visione eco-sistemica entro cui venne concepita:

I modi in cui gli studenti sviluppano disposizioni e competenze relative alla dimensione civica e acquisiscono la comprensione del loro ruolo di cittadini sono fortemente influenzati da variabili presenti a livello di Paese. Quando si interpretano i risultati di un'indagine internazionale sull'educazione civica e alla cittadinanza, occorre prendere in considerazione il contesto storico, il sistema politico, la struttura del sistema di istruzione e i curricula. (Schulz et al., 2010, p. 34).

I risultati, pubblicati in italiano nel 2010, mettono in evidenza come più variabili incidano sulla formazione del cittadino, in particolare variabili di contesto. Tra i risultati più significativi emergono le correlazioni tra gli apprendimenti e le attitudini degli studenti e le variabili di contesto e socio-familiari (Losito, Agrusti & Damiani, 2021). L'impatto delle variabili scolastiche specifiche sembra invece essere poco rilevante, mentre il ruolo dei genitori e, più in generale, il background socio-economico hanno un'influenza decisamente superiore sugli atteggiamenti e sulla partecipazione attiva degli studenti. Nell'indagine ICCS del 2016 (Schulz et al., 2018) l'interesse dei genitori per le questioni civiche appare uno dei più forti predittori dell'impegno civico dichiarato dagli studenti, mentre le caratteristiche e il retroterra sociale predicono la qualità delle loro conoscenze nell'ambito dell'educazione civica.

Inoltre, l'estrema eterogeneità delle pratiche educative e didattiche non consente di inferire regole generali sull'efficacia delle metodologie d'insegnamento (Losito, Agrusti & Damiani, 2021). Questo è uno dei motivi per cui la ricerca non è stata in grado di identificare chiaramente un insieme di caratteristiche dell'insegnante e di pratiche d'aula che promuovano un apprendimento significativo in termini di:

- saperi connessi alla vita democratica,
- relazione tra globalizzazione e dimensione locale,
- capacità di assumere responsabilità,
- capacità di decidere collettivamente

a livello micro e macrosistemico, nonostante le indicazioni internazionali e nazionali (Losito, 2021). Il gap marcato riguarda il livello politico che si traduce in prescrizioni (curricoli nazionali e linee guida internazionali) da un

lato, e, dall'altro, la pratica agita dagli insegnanti, su cui influiscono le personali biografie formative, i valori e le ideologie oltre al contesto di vita comunitario e della società attuale e alle sue forme di acculturazione e inculturazione informale e non-formale sin dall'infanzia.

Il progetto *STEP - Pedagogia della cittadinanza e formazione degli insegnanti: un'alleanza tra scuola e territorio*, finanziato dalla Comunità Europea e realizzato dal 2015 al 2018 (Erasmus Plus KA202 Partenariati strategici), nasce nell'ambito di tale dibattito mettendo in risalto il ruolo che le scuole dei bambini e delle bambine (scuola dell'infanzia e scuola primaria) possono giocare come perno della vita sociale in una prospettiva di interazione e coprogettazione con le comunità (quindi le istituzioni politiche, culturali, aggregative, i luoghi dello spazio pubblico, le forme di solidarietà e di cura) su temi che pongono dubbi – quando non conflitti aperti – nella società e su esperienze dirette che formano valori e atteggiamenti.

Sebbene concluso nel 2018, il progetto STEP è in linea con l'attuale *Strategia italiana per l'Educazione alla Cittadinanza Globale* (Consiglio Nazionale per la Cooperazione allo Sviluppo, 2018) nella quale si ritrovano i tre filoni della convivenza civile, dell'educazione alla sostenibilità e del rapporto con il territorio e il patrimonio culturale in una dimensione locale e globale, e una corrispondenza con l'approccio pedagogico in essa declinato (Surian, 2019). Il documento rimanda esplicitamente al Goal 4 dell'Agenda 2030, in particolare al Target 4.7 sull'istruzione di qualità:

Garantire entro il 2030 che tutti i discenti acquisiscano la conoscenza e le competenze necessarie a promuovere lo sviluppo sostenibile, anche tramite un'educazione volta ad uno sviluppo e uno stile di vita sostenibile, ai diritti umani, alla parità di genere, alla promozione di una cultura pacifica e nonviolenta, alla cittadinanza globale e alla valorizzazione delle diversità culturali e del contributo della cultura allo sviluppo sostenibile.

Il volume illustra metodologie, processi e risultati del progetto internazionale la cui ideazione nasce quindi per colmare il divario tra ricerca e pratiche didattiche scolastiche e per conoscere, interagendo in processi ciclici di ricerca-azione, quali siano le condizioni contestuali favorevoli a una crescita collettiva (ricercatori, insegnanti, studenti, famiglie) e a una maturazione di consapevolezza e di saperi su fenomeni sociali e ambientali, questioni socialmente vive nella società.

Il progetto si è posto l'obiettivo di mettere al centro la formazione iniziale e continua degli insegnanti attraverso una ricerca collaborativa tra Scuola e Università in quattro Paesi, Italia, Spagna, Francia, Svizzera, centrata sullo sviluppo delle competenze di cittadinanza attraverso metodi innovativi, sul rafforzamento della professionalità insegnante, sulla qualità della ricerca e

della formazione tramite lo scambio di *best practices* e la cooperazione transnazionale. Muove dalla necessità di sviluppare e implementare moduli didattici interdisciplinari che mettano in relazione l'esperienza scolastica dei bambini con l'educazione informale, a partire da problemi sociali rilevanti inerenti la sostenibilità ambientale, la convivenza civile e il patrimonio culturale. L'educazione alla cittadinanza comporta il dialogo e l'integrazione fra i diversi saperi disciplinari, il coinvolgimento diretto di bambini e insegnanti in esperienze autenticamente rilevanti per la difesa e lo sviluppo della cultura dei territori e la stretta connessione tra formazione iniziale e continua degli insegnanti. Il modello di ricerca e formazione proposto si configura quindi come laboratorio per l'esercizio della cittadinanza stessa da parte di una pluralità di attori che agiscono nelle istituzioni politiche, scolastiche, universitarie e nelle organizzazioni sociali che si occupano di questi temi. Le finalità del progetto sono state:

- costruire strumenti di conoscenza e d'interpretazione delle differenti culture del territorio attraverso l'incontro e la cooperazione tra saperi esperti dei diversi settori disciplinari;
- sviluppare un modello di Ricerca-Formazione sul tema dell'educazione alla cittadinanza;
- elaborare pratiche didattiche innovative per favorire le competenze di cittadinanza attraverso l'educazione alla sostenibilità e al patrimonio;
- sviluppare la collaborazione interregionale e internazionale in modo strutturato.

Il partenariato nasce da collaborazioni pregresse nell'ambito di progetti sull'educazione alla cittadinanza nelle scuole dell'infanzia e primaria (Università di Bologna e di Siviglia); lo sviluppo della professionalità insegnante (Università di Milano-Bicocca e di Bologna) all'interno del centro di ricerca CRESPI (www.crespi.edu.unibo.it); l'educazione allo sviluppo durevole nel rapporto tra scuola e territorio (Università di Milano-Bicocca e INSPE dell'Università di Aix-Marseille) nell'ambito dei seminari ADEF. Tutti i partner vantano importanti expertise sui temi in oggetto e reti consolidate con associazioni, enti territoriali e autorità politiche competenti in materia di istruzione e formazione. Sono stati coinvolti nel progetto 21 tra docenti, ricercatori e tecnici delle Università partner e 20 insegnanti, tra studenti in formazione, insegnanti sperimentatori e tutor. I beneficiari indiretti (1260) del progetto sono insegnanti, insegnanti tutor supervisor dei tirocini, studenti futuri insegnanti, dirigenti scolastici di scuole dell'infanzia e primaria, altri stakeholder istituzionali e di associazioni sul territorio e bambini dai 3 agli 11 anni, tra cui bambini in contesti multiculturali e di svantaggio sociale. Il management del progetto, in capo all'Università di Milano-Bicocca, comprende la programmazione, il monitoraggio e la valutazione quantitativa e

qualitativa delle attività previste per il raggiungimento degli obiettivi prefissati.

Il progetto si è articolato in quattro macro-azioni:

1. costruzione di un curriculum transnazionale;
2. sperimentazione didattica e Ricerca-Formazione;
3. disseminazione e diffusione dei risultati agli stakeholders a livello nazionale e internazionale;
4. monitoraggio e valutazione.

Si sono prodotti cinque Intellectual Output:

1. curriculum transnazionale (O2): pedagogia della cittadinanza, educazione allo sviluppo durevole e al patrimonio;
2. sperimentazione didattica: metodi e strumenti (O3);
3. quattro studi di caso per ogni partner: esempi di Ricerca-Formazione (O4);
4. toolkit: manuale per la didattica (O5);
5. la presente pubblicazione.

Si sono svolte due attività di formazione, un workshop (C1), destinato allo Staff di progetto e una Summer School, aperta invece anche a studenti, ricercatori, insegnanti e dirigenti scolastici, che hanno permesso di costruire una base formativa comune per la progettazione di innovazioni didattiche e la diffusione di contenuti e metodologie. I risultati sono stati trasferiti all'interno dei curricula di formazione iniziale degli insegnanti delle Università partner attivando un cambiamento immediato nelle discipline d'insegnamento dei docenti e dei ricercatori coinvolti. I risultati sono stati ulteriormente diffusi tramite tre eventi moltiplicatori (Seminario, Simposio, Convegno) a livello internazionale.

Nel primo capitolo sono presentate e discusse le linee guida del curriculum transazionale, a partire dallo status quo dell'educazione alla cittadinanza nei diversi Paesi partner, illustrandone punti in comune e differenze.

Il secondo capitolo affronta il tema della formazione e dello sviluppo professionale degli insegnanti incrociando i dati di diverse indagini condotte a livello europeo e con un affondo sul tema della metodologia della Ricerca-Formazione utilizzata in seno al progetto STEP.

Il terzo capitolo illustra la metodologia del progetto STEP, con una dettagliata descrizione degli strumenti utilizzati e delle categorie di analisi dei dati raccolti.

Nella seconda parte del volume sono descritti gli studi di caso condotti dai diversi partner e viene presentato il toolkit che contiene i risultati dell'analisi pedagogico-didattica delle esperienze e si propone come supporto per future progettazioni specificamente rivolto a insegnanti e educatori.

Bibliografia

- Eurydice (2005). *Citizenship education at school in Europe*. Survey. European Commission.
- Eurydice (2012). *Citizenship education at school in Europe*. Survey. European Commission.
- Eurydice (2017). *Citizenship education at school in Europe*. Survey. European Commission.
- Losito, B. (2021). Educazione civica e alla cittadinanza. Approcci curricolari e didattici e ambienti di apprendimento. *Scuola democratica*, 12(speciale), 189-201.
- Losito, B., Agrusti, G., & Damiani, V. (2021). Understanding School and Classroom Contexts for Civic and Citizenship Education: The Importance of Teacher Data in the IEA Studies. In B. Malak-Minkiewicz & J. Torney-Purta (Eds.), *Influences of the IEA Civic and Citizenship Education Studies Practice, policy, and research across countries and regions* (pp. 247-259). Springer Nature.
- Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Kerr, D., & Losito, B. (2010). *ICCS 2009 International report: Civic knowledge, attitudes, and engagement among lower-secondary school students in 38 countries*. International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).
- Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Losito, B., & Agrusti, G. (2016). *IEA International Civic and Citizenship Education Study 2016: Assessment framework*. Springer.
- Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Losito, B., Agrusti, G., & Friedman, T. (2018). *Becoming citizens in a changing world. IEA International Civic and Citizenship Education Study 2016*. International report.
- Surian, A. (2019). I recenti orientamenti sull'Educazione alla Cittadinanza Globale: riflessioni e spunti per la rilettura dei piani di studio delle istituzioni scolastiche. *Ricercazione*, 11(1), 117-135.

Parte prima
Il curriculum transnazionale
e la Ricerca-Formazione

1 Verso un curriculum europeo comune per l'educazione alla cittadinanza attiva

di Ariane Richard-Bossez, Michel Floro, Alain Legardez, Jean-Luc Fauguet

In questo capitolo si affronteranno le questioni sviluppate nell'ambito del progetto STEP con l'obiettivo di costruire un curriculum scolastico comune europeo per l'educazione alla cittadinanza attiva. Innanzitutto, si mette in discussione la natura stessa della cittadinanza europea e si presenta il modo in cui il problema è stato posto collettivamente. La metodologia adottata, quindi, basata su una griglia di analisi comune dei sistemi educativi italiano, spagnolo, francese e svizzero, propone tre caratteristiche della cittadinanza: convivenza, territorio e patrimonio, sviluppo sostenibile. L'approccio mette in evidenza punti di forza e ostacoli a livello di scuola dell'infanzia e primaria. Infine, da questo approccio comparativo emergono le basi delle linee guida per un curriculum europeo comune. Questa impostazione ruota attorno al territorio come mezzo e oggetto di insegnamento, considera un soggetto che apprende e agisce, un cittadino attivo, e si basa su un quadro normativo di cui appropriarsi.

1 Perché il progetto “Scuola, territorio, educazione e pedagogia”?

I temi della cittadinanza e dell'educazione alla cittadinanza sono al centro del percorso di Ricerca-Formazione intrapreso nell'ambito del progetto STEP con un gruppo di ricercatori e docenti con competenze diverse nel campo delle Scienze Sociali e Umane, provenienti da tre Paesi europei, Francia, Spagna e Italia.

1.1 Una cittadinanza europea in evoluzione

Per Venables, il concetto di cittadinanza europea è fluido e diffuso:

Il suo significato varia a seconda dell'individuo, tuttavia, quando si tratta di affrontare le sfide dell'Europa, i nostri diritti e doveri reciproci, o, in altre parole, vengono messi alla prova la portata e i limiti della nostra rappresentanza di cittadini non solo nazionali ma anche europei (2016).

La nozione ha assunto varie forme nel tempo. Nel 1968 si riferiva alla libera circolazione dei lavoratori all'interno della Comunità Europea. È una forma nascente, ancora embrionale e imperfetta di cittadinanza europea. Nel 1993 il Trattato di Maastricht, che ha fondato l'Unione Europea, si basava su tre pilastri: la Comunità Europea, la politica estera e di sicurezza comune e la cooperazione di polizia.

Tuttavia, la cittadinanza europea resta subordinata alla nazionalità, che è responsabilità degli Stati, la completa, ma non la sostituisce. Nel 2005, decreto "Anno Europeo della Cittadinanza attraverso l'Educazione", si evidenzia l'importanza dei processi educativi comuni nella costruzione dell'unità politica europea. Nel 2010 l'Unione Europea ha adottato una "Carta dell'Educazione alla Cittadinanza Democratica e all'Educazione ai Diritti Umani". Nel 2011, in relazione con il gran numero di astensioni durante le elezioni nazionali o europee, la nozione di cittadinanza europea è passata da un livello rappresentativo a un livello partecipativo: è l'"Anno europeo delle attività di volontariato per la Promozione della Cittadinanza Attiva".

Inoltre, il modo di caratterizzare la cittadinanza varia a seconda delle istituzioni. Il Consiglio d'Europa usa l'espressione "educazione alla cittadinanza democratica", l'Unione Europea preferisce parlare di "cittadinanza attiva". Questo concetto di cittadinanza attiva è intrinseco alla democrazia stessa, *conditio sine qua non* per un'opinione pubblica consapevole e coinvolta (Zagrebelsky, 2007). Un'altra espressione utilizzata nello studio condotto da Eurydice (2005) è quella di "cittadinanza responsabile". Questa nozione è legata a problemi di conoscenza e consapevolezza di diritti e doveri oltre a un'idea di cittadinanza che coinvolge temi di tutela ambientale, cosmopolitismo, circolazione e qualità dell'informazione (Bobbio, 1990).

È in questo contesto che si colloca il progetto STEP, che unisce educazione, territorio e didattica come progetto formativo comune alla cittadinanza europea. Si basa su una concezione di cittadinanza attiva e responsabile. Ciò è strettamente legato ai valori civici, come democrazia e diritti umani, uguaglianza, partecipazione, partenariato, coesione sociale, solidarietà e giustizia sociale.

1.2 Definizione e approccio alla cittadinanza nell'ambito del progetto STEP

L'educazione alla cittadinanza non può prescindere da una scuola che sia un «luogo di apprendimento aperto e democratico» (Losito, 2009, p. 3). La cittadinanza attiva e responsabile, infatti, lega scuola e territorio nel senso che prescrive atteggiamenti, comportamenti, pratiche e comportamenti in situazioni sociali contestualizzate. Questo legame con il territorio permette di comprendere la complessità del rapporto tra natura e attività umane, comprese le risorse ereditate e da trasmettere, nonché le dinamiche di produzione, consumo e solidarietà. In questa prospettiva, il progetto offre un'opportunità di confronto e costruzione condivisa di conoscenze e competenze sulle seguenti domande: come formare bambini e ragazzi alla cittadinanza attiva basata sul rapporto scuola-territorio? Da ciò nasce un'altra domanda: quali strategie educative dovrebbero essere proposte per la formazione dei docenti alle competenze transdisciplinari e trasversali?

Borghi (2014) sottolinea che gli studi recenti sulle rappresentazioni della cittadinanza attiva da parte degli insegnanti sono fondamentalmente socio-affettivi. Questi ultimi non si riferiscono a conoscenze e abilità curriculari, ma a sentimenti personali più generali e generici e abilità civiche o socio-etiche. Questo approccio trasmette a bambini e ragazzi l'idea che le questioni sociali, ambientali e territoriali non siano strettamente legate a quanto si studia a scuola. Questa visione non fa che allargare il divario tra il mondo della scuola e il mondo esterno, percepito come “estraneo”. L'esterno appare separato dalle attività e dalle esperienze scolastiche.

Per Borghi (2014, p. 255), lo scopo principale della scuola può essere descritto come lo sviluppo delle capacità degli studenti di comprendere, analizzare e interpretare il territorio e il tessuto sociale circostante, nonché la capacità di agire per contribuire al miglioramento del mondo a cui apparteniamo. Per questo, una delle prospettive educative è quella di combinare istruzione formale e non formale. Intendiamo per educazione formale, una modalità di trasmissione che poggia sulla “forma scuola” caratterizzata da un tempo, uno spazio, regole stabilite dall'istituto scolastico. L'istruzione non formale è caratterizzata da una forma di trasmissione che si basa su forme non specifiche stabilite dall'istituto scolastico. Le due modalità di trasmissione possono completarsi a vicenda in modo proficuo.

Questa prospettiva di costruzione comune richiede di chiarire progetti politici nazionali che non sono radicati nella stessa storia. La diversità a cui conducono questi diversi sviluppi, consente una grande ricchezza a condizione che siano riconosciuti e integrati in un sistema educativo comune. Questa pluralità in termini di conoscenze multidisciplinari porta a una necessaria

transdisciplinarietà e a un'interdisciplinarietà illuminante sulle questioni educative.

Il curriculum transnazionale non è un elenco di contenuti disciplinari – anche corredati da attività e/o specificazioni tecniche – ma presuppone l'integrazione e l'articolazione di obiettivi e strategie didattiche che comprendono, oltre all'educazione civica e sociale, l'educazione alla sostenibilità/sviluppo sostenibile e al patrimonio in relazione al territorio, evidenziando convergenze e specificità locali. L'apertura al territorio, in particolare, punta sia sul rapporto tra bambino e natura, ma anche sulla valorizzazione del patrimonio storico e culturale. L'inserimento della scuola nel suo contesto regionale aiuta a comprendere la complessità del rapporto tra natura e attività umane, comprese le risorse ereditate da salvaguardare e trasmettere, nonché le dinamiche di produzione, consumo e solidarietà.

L'innovazione ricercata dal progetto STEP è da attribuire principalmente ai seguenti aspetti:

- risoluzione della dicotomia tra educazione formale e educazione non formale, alla ricerca di percorsi educativi coerenti tra scuola e territorio;
- superamento della frammentazione e del riduzionismo disciplinare;
- individuazione di alcuni concetti chiave (territorio, bene comune, globale-locale) per la costruzione di una dimensione transdisciplinare e transnazionale;
- passaggio dalle conoscenze alle competenze (osservazione e lettura del territorio, rappresentazione dello spazio, costruzione della rete di relazioni cognitive, sociali, emotive, metacognitive, ecc.).

Attraverso la ricerca e la sperimentazione in classe, il progetto STEP unisce tre approcci ancora spesso visti come alternativi: “l'educazione alla cittadinanza come conoscenza dei principi costituzionali”; “l'educazione alla cittadinanza come esercizio di competenze”; “l'educazione alla cittadinanza come pratica di cittadinanza attiva” (Balibar, 2004), ponendosi in un'ottica sistemica. Collega il pensiero alla riflessione sulle azioni e decisioni operative, promuovendo percorsi formativi che comprendano esperienze significative che partono dall'esperienza fisica e socio-affettiva, per costruire conoscenze più generali, più concettuali, trasferibili alla vita reale dei cittadini di oggi e di domani, e integrando conoscenze, atteggiamenti, comportamenti, valori e pratiche.

2 Metodologia adottata

A livello metodologico, la prima fase della riflessione tra i membri delle diverse équipe del progetto STEP è consistita nella ricerca degli assi principali attorno ai quali articolare una dimensione di cittadinanza comune.

Questo primo lavoro ha evidenziato tre assi. Un primo asse “Vivere insieme”; un secondo “Cultura, Patrimonio e Territorio”; e un terzo, “Sviluppo sostenibile”. Questa fase del dibattito rivela una distinzione legata allo status dei programmi educativi che riflettono i progetti politici e sociali di ciascun paese partner. Una distinzione che costringe a integrare specificità politiche, valori portati dalla scuola e specificità amministrative. Francia, Italia e Spagna si distinguono per almeno tre criteri: curricula scolastici; valori; la dimensione amministrativa e politica.

Inoltre, gli elementi per caratterizzare la cittadinanza non sono della stessa natura. La convivenza è un obiettivo dell’educazione alla cittadinanza. Il territorio è il contesto culturale e del patrimonio inteso nel senso di patrimonio da trasmettere, dove si sviluppa il processo educativo (si citerà quindi il patrimonio europeo). Lo sviluppo sostenibile è una prospettiva ampia che collega le due dimensioni precedenti, mira ad espandere il territorio al pianeta, puntando a un mondo equo, economicamente sostenibile, ecologicamente vivibile, e si distingue dalla nozione di patrimonio per la sua dimensione temporale. Il patrimonio si riferisce a ciò che ci è stato lasciato, lo sviluppo sostenibile a ciò che lasceremo alle spalle.

Il problema posto interroga le modalità di costruzione di un sistema comune per la formazione di un cittadino capace di vivere in una comunità europea eterogenea e multiculturale, preoccupata per i problemi del mondo. In questo contesto, e secondo questi vincoli comuni, il progetto mira a costruire un significato comune e condiviso in vista di un curriculum europeo e di un adeguato sistema di formazione degli insegnanti. In questa prima fase del progetto STEP, l’obiettivo è stato quello di gettare le basi di un modello di curriculum che tenesse conto sia delle aspettative generali legate al progetto politico europeo (vedi Introduzione), sia delle pratiche di cittadinanza già in atto in ogni Paese partecipante, sia degli obiettivi di apprendimento attesi in relazione a queste due istanze.

3 Confronti relativi alle tre caratteristiche scelte in comune per scuola dell’infanzia e primaria

Lo studio dei programmi centrato sulle tre caratteristiche della cittadinanza precedentemente scelte (convivenza, territorio-patrimonio, sviluppo sostenibile) mette in luce i seguenti punti in termini di concezioni educative per ogni partner.

3.1 A livello pre-scolastico

L'educazione pre-scolastica in ciascuno dei Paesi presenta diverse caratteristiche che si possono evincere dalle loro denominazioni: “scuola materna” in Francia, “scuola dell’infanzia” in Italia, “educazione primaria infantile” in Spagna. I loro approcci educativi convergono su alcuni aspetti e divergono su altri.

3.1.1 Punti comuni

Nell'educazione pre-scolastica l'azione è “primaria”. L'apprendimento si basa sul gesto e sull'azione, gesto che viene fatto prima in riferimento a se stessi. Di conseguenza, il processo di insegnamento pone il bambino al centro dell'approccio pedagogico. L'educazione, in generale, mira a tradurre queste azioni in parole in modo che consentano l'intercomunicazione e l'accesso alle regole della vita. Regole che emergono per “mettere distanza” nella relazione tra sé e il mondo. È un approccio per apprendere il rispetto tra sé e l'altro; e creare così le condizioni per imparare a conoscerlo. L'obiettivo di questa conoscenza è generare interesse per essa e imparare il piacere della condivisione. In sintesi, l'approccio comune porta il bambino a prendere coscienza che “l'altro è un altro sé” che deve essere rispettato, con il quale mi piace stare e grazie al quale mi trasformo.

3.1.2 Specificità

Tuttavia, in termini di obiettivi nell'educazione pre-scolare esistono delle differenze. In Francia, fin dalla tenera età, l'apprendimento è mirato e il contenuto è organizzato in programmi. Nel 2020 una dichiarazione di intenti relativa al programma di insegnamento dell'*école maternelle* prescrive obiettivi di apprendimento educativo¹. In particolare, si tratta di imparare a “vivere insieme”. Apprendere, un obiettivo chiaramente annunciato dalla scuola francese. Nel 2021 il Bulletin Officiel del 24 giugno² determina cinque aree di apprendimento: mobilitare il linguaggio; agire, esprimersi, comprendere attraverso l'attività fisica; agire, esprimersi, comprendere attraverso l'attività artistica; acquisire i primi strumenti matematici; esplorare il mondo.

¹ Note d'analyse et de proposition du Conseil National des Programmes.

² BOENJS n° 25 du 24 juin 2021.

Per Italia e Spagna, invece, l'obiettivo prioritario è lo sviluppo del bambino. Questi non sono programmi in senso stretto ma linee guida o direttive. Non esiste un curriculum per insegnare aritmetica o scrittura. L'obiettivo della scuola dell'infanzia è quello di sviluppare l'autonomia degli alunni, la loro creatività e il loro rapporto con gli altri.

Per l'Italia la legge di riferimento sono le Indicazioni Nazionali del MIUR del 2012³, per la Spagna, la legge organica dell'educazione mira allo stesso modo allo sviluppo del bambino negli ambiti fisico, affettivo, sociale e intellettuale⁴. La legge stabilisce la direzione e le basi di un'educazione come processo globale che determina l'orientamento, la progettazione e l'organizzazione del sistema educativo e gli standard di funzionamento dei servizi a esso collegati. Le specificità nazionali nella scuola dell'infanzia sono quindi giocate intorno alle divergenze relative agli obiettivi di apprendimento fondamentali e ai programmi di insegnamento.

3.2 A livello di scuola primaria

Se per la scuola dell'infanzia l'azione viene prima di apprendere e svilupparsi, viceversa a livello elementare la conoscenza è il punto di partenza che dirige l'azione.

3.2.1 Punti comuni

A livello di scuola primaria si insegna la conoscenza disciplinare propriamente detta. Per quanto riguarda l'educazione alla cittadinanza, si riferiscono a oggetti, come le istituzioni sociali e civiche, compresi i diritti e i doveri del cittadino. L'obiettivo è l'autonomia e l'impegno personale degli studenti. Questo processo prepara i passaggi successivi per passare dalla conoscenza al concetto e dal concetto alla competenza, nel contesto di situazioni complesse. A questo livello, i processi di trasmissione possono essere descritti pedagogicamente come un viaggio di andata e ritorno, che associa l'ambito locale – caratterizzato dalle pratiche sociali attuate in un ambiente vicino, un'esperienza vissuta che sollecita il territorio come contesto – e un distanziamento che richiede una generalizzazione delle conoscenze pratiche.

³ Ministero dell'Università e della Ricerca. Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione.

⁴ Ley organica de educacion du 3 mai 2006.

Il territorio è percepito come il teatro e lo scenario dell'attività umana che vi si svolge e la conoscenza è esplicativa. Questo processo si inserisce in una dinamica di deterritorializzazione e poi riterritorializzazione nel senso di Deleuze e Guattari (1972).

In questo approccio emergono due elementi principali: tenere conto della diversità del mondo e della necessità di creare e innovare.

Tab. 1 - Presentazione dei punti comuni rilevati in base ai livelli scuola dell'infanzia/primaria

	Infanzia			Primaria		
	Semplice	Analitico	Complesso	Semplice	Analitico	Complesso
Sapere	Verbalizzazioni delle proprie azioni. Conoscenza individuale SOGGETTIVO	Verbalizzazioni. Vocabolario. Conoscenza delle regole e dei divieti.	Il linguaggio come elemento di relazione con gli altri. Le regole: cosa liberano o consentono.	Descrizione del quadro istituzionale e delle sue specificità. OGGETTIVO	Transversalità della conoscenza. Comprensione in un contesto multidisciplinare.	Connettere la conoscenza in una rete complessa. Comprendere un problema in un sistema complesso.
Saper essere	Conoscenza di se stessi.	Elementi di convivenza civile. Conoscere si in rapporto agli altri. ESSERE	Apertura alle differenze. Interesse per gli altri. Comunicarsi con gli altri.	L'osservazione come metodo. Apprendimento per tentativi ed errori.	Atteggiamento critico. Trasferimento di conoscenze in contesti diversi. TRASPORRE	Interrogare il mondo. Strumento di conoscenza per la risoluzione dei problemi e la creatività. Impegno etico nella situazione.
Saper fare	Azione in relazione a se stessi. Piacere di agire e vivere insieme.	Consepevolezza del proprio agire nei confronti degli altri nel quotidiano.	Vivere insieme in vari contesti. DIVENTARE	Implementazione della conoscenza fuori da ogni contesto.	Implementazione di conoscenze multiple in un contesto rilevante.	Deterritorializzazione di punti di vista, conoscenza e metodi. CONCETTUALIZZARE

In sintesi, l'obiettivo comune degli approcci italiano, spagnolo e francese prevede la scuola dell'infanzia come mezzo per spostare il bambino dal "sé soggettivo" individuale al "sé sociale", in universi vicini ma diversificati. È un approccio che si basa sul significato primario dell'educazione: portare verso, fuori... Si tratta di condurre il bambino verso il mondo e nel mondo. A livello primario, l'obiettivo comune cerca di far passare il bambino dalla comprensione della varietà di questi molteplici universi allargandoli su un piano trasversale ad altri campi del sapere, su un piano "verticale", estraendoli dal loro contesto, per generalizzarli e concettualizzarli meglio. Si tratta di imparare a trasporre la propria esperienza attraverso la mediazione della conoscenza generalizzandola per concettualizzarla e sviluppare la propria conoscenza.

3.2.2 Specificità

Le principali distinzioni tra Paesi si trovano principalmente a livello di scuola primaria. L'orientamento del programma italiano è centrato principalmente sulla Costituzione, quello della Spagna sulla sua amministrazione, la Francia propone l'asse politico repubblicano in un programma che ha forza di legge. Questo spiega perché per Italia e Spagna i riferimenti sono fatti in relazione alla nozione di democrazia, mentre per la Francia si fa riferimento ai valori della Repubblica.

Per l'Italia è "istruzione pubblica". L'orientamento dell'educazione si rivolge ai valori costituzionali che mirano a impegnarsi nell'azione dei cittadini. Il loro significato storico mira a mantenere l'unità delle regioni. Il diritto di parola è fondamentale. Lo scopo del linguaggio e delle sue regole è quello di condividere l'esperienza umana, i suoi significati e le sue specificità, il che rende possibile agire in coscienza. Lo scopo dell'educazione è conoscere le modalità di esercizio della cittadinanza e i valori condivisi dal nord al sud Italia, per una cooperazione efficace.

Il sapere riguarda la conoscenza della Costituzione della Repubblica Italiana e delle istituzioni politiche che organizzano la società. A livello più analitico, si tratta di riconoscere tutti i valori essenziali della Costituzione che garantisce i diritti e tutela i cittadini: il diritto inviolabile di ogni essere umano, la sua dignità sociale, il dovere di impegnarsi per la qualità della vita della società, libertà di religione, rispetto di ogni forma di libertà. A livello concettuale, si tratta di usare la lingua, scritta e parlata, come mezzo per esplorare il mondo, per riflettere sulla conoscenza e sull'esperienza umana.

Il saper fare mira a esercitare il proprio diritto di parola all'interno delle regole del dibattito e della corretta conversazione. Costruire su un altro livello di significati condivisi, sviluppare la propria mente e acquisire nuovi punti di vista, per decidere sulla e nella propria vita. Uno degli obiettivi è imparare a negoziare dando un significato positivo a diverse situazioni, come prevenire e risolvere i conflitti. Si tratta di imparare ad agire in modo consapevole, a sviluppare idee e a promuovere azioni il cui scopo è il miglioramento continuo del proprio contesto di vita affidandosi alle pratiche della vita quotidiana a scuola.

Saper essere è consapevolezza delle proprie azioni. È guardare le cose in modo positivo, sapere come prevenire e risolvere i conflitti, sviluppare l'attenzione alle regole di una conversazione corretta. Il "saper essere" utilizza la lingua scritta e parlata come strumento di civiltà ma anche come mezzo per esplorare il mondo, organizzare il proprio pensiero e la propria riflessione sull'esperienza e la conoscenza dell'umanità. Saper essere significa comprendere l'importanza delle procedure utilizzate nell'esercizio della

cittadinanza e la distinzione tra i vari ruoli, poteri e competenze dei cittadini e delle istituzioni. Si tratta di costruire un senso di relazione con la legge e di sviluppare un'etica di responsabilità. Le linee guida del programma mirano alla consapevole adesione dello studente ai valori condivisi della cooperazione collaborativa, che costituiscono le condizioni per il mantenimento del vincolo sociale di cittadinanza, il rispetto dei valori fondamentali della costituzione e la pratica della convivenza civile.

Per la Spagna, l'orientamento dell'istruzione mira alla conoscenza del funzionamento e dell'organizzazione amministrativa del Paese e dei testi amministrativi che garantiscono i servizi pubblici per migliorare la vita dei cittadini. La riflessione è ancorata a una storia sociale, è critica, globale e legata a situazioni reali. Il linguaggio mira a migliorare la comprensione della realtà sociale.

Il sapere si basa sulla conoscenza di un insieme di testi istituzionali destinati a tutelare i cittadini. La prospettiva storica ancora i valori della società a quelli religiosi. Il rispetto dei diritti è un elemento trasversale fondamentale per una società libera e democratica organizzata in regioni autonome sul fronte educativo. L'esercizio delle attività educative è sostenuto dalla conoscenza dei diritti e dei doveri.

Il saper fare linguistico, la conoscenza delle regole del dibattito appaiono come un mezzo per risolvere i conflitti e prendere decisioni costruttive. Il territorio è visto sia come oggetto di studio che come mezzo di insegnamento e apprendimento. L'educazione si basa sulla vita nella società e sulla comprensione della realtà sociale del mondo in cui si vive per esercitare una cittadinanza democratica attiva. Il dialogo si svolge nel quadro dei modelli culturali di base di ogni Regione, Paese o comunità. Il saper fare è focalizzato sulla comunicazione nei diversi contesti, per esprimere le proprie idee e per ascoltare, per sapersi mettere nei panni dell'altro e per comprenderne il punto di vista anche se diverso dal proprio.

Saper essere fa dei diritti morali una leva per prendere decisioni e per esercitare un'attività e una responsabilità per i diritti e i doveri dei cittadini. Viene data importanza al rispetto dei diritti umani, delle libertà e dei valori fondamentali per condurre una vita responsabile in una società libera e democratica. L'idea è quella di condurre gli studenti a intraprendere un'analisi multi-causale e sistemica che affronti questioni sociali e storiche. Le direttive orientano l'educazione all'appropriazione di valori e norme, a imparare ad agire in conformità con essi, a prepararsi all'esercizio attivo della cittadinanza e a rispettare i diritti umani, nonché il pluralismo di una società democratica. Saper essere significa avere un atteggiamento costruttivo di fronte ai conflitti la cui risoluzione richiede un processo decisionale autonomo. Queste decisioni si basano sulla conoscenza e su una scala razionale di valori

sostenuta da una riflessione critica che fa riferimento ai diversi piani della vita sociale e valorizza, associandoli, gli interessi individuali e di gruppo.

Per la Francia, il programma utilizza la lingua come strumento di unificazione politica poiché il linguaggio struttura le relazioni sociali e si riferisce ai valori repubblicani. La dimensione accentratrice dello Stato francese si manifesta nella trasmissione di saperi e valori. Il curriculum francese fornisce un punto di vista generale sulle capacità analitiche e affronta il tema del rispetto per la diversità di credenze e convinzioni religiose.

La conoscenza affronta le nozioni di diritti e doveri: della persona, del bambino, dello studente, del cittadino, per accoglierli e applicarli; così come il vocabolario della norma e del diritto (diritto, dovere, regola, regolamentazione, legge). L'obiettivo primario è riconoscere i tratti costitutivi della Repubblica francese, nonché i valori e i simboli della Repubblica francese e dell'Unione Europea. Ma anche obbedienza alle regole. La dimensione della conoscenza è più concettuale. La loro trasmissione si basa su un approccio razionale, in cui l'attività linguistica mira a descrivere situazioni e analizzarle. È un linguaggio di evocazione strutturato in un approccio scientifico. Un approccio che si avvicina al campo delle arti, come linguaggi e modi di esprimere sentimenti ed emozioni in contesti diversi.

Secondo un metodo razionale a sua volta basato su un approccio scientifico. Il saper fare si riferisce al "saper lavorare" nel rispetto delle regole della cooperazione. L'attitudine linguistica fa parte del saper fare che permette di mostrare rispetto per gli altri e per i valori. Valori come aiutare gli altri e meccanismi per affrontare il bullismo e le sue conseguenze. Emerge un obiettivo fondamentale dell'azione: il rispetto dei diritti umani, con in particolare l'applicazione dei principi di uguaglianza tra donne e uomini che introduce le persone al saper fare.

Tab. 2 - Sintesi delle linee principali dei curricula di ciascun Paese in relazione all'obiettivo di cittadinanza «Vivere insieme»

		Obiettivo «Vivere insieme»		
		Livello scolastico: elementare/scuola primaria		
		Italia	Spagna	Francia
Saperi	Semplice	La Costituzione	Amministrazione regionale	La Repubblica
	Analitico	Valori della Costituzione come guida dell'impegno civico	Comprendere le realtà regionali e la democrazia	Il linguaggio come strumento di espressione e di unità repubblicana
	Concettuale	Il linguaggio come condivisione dell'esperienza umana e accesso alla coscienza	Integrazione del peso della storia	Il linguaggio come strumento razionale e simbolico per accedere ai valori
Saper fare	Semplice	Diritto alla parola	Elementi di una società regionale e nazionale	Strumento di lavoro cooperativo
	Analitico	Costruire dei significati condivisi	Il rispetto dei diritti come elemento trasversale per una società libera e democratica	Atteggiamento di aiuto agli altri e di rispetto delle uguaglianze
	Concettuale	Agire con consapevolezza	Esercizio responsabile di diritti e doveri	Agire in situazioni di ricerca collaborativa
Saper essere	Semplice	Prestare attenzione alle regole del dialogo	Integrare la parte e il tutto	Rispettare l'altro; accettare le differenze
	Analitico	Rispetto della dimensione emotiva in gioco	Rispetto delle leggi e delle regole di vita quotidiana	Rispetto della diversità e delle credenze religiose
	Concettuale	Procedure per l'esercizio della cittadinanza e valori condivisi di cooperazione	Risolvere i conflitti con decisioni costruttive Applicare le regole del dibattito interattivo	Cura del linguaggio e attenzione per gli altri

Saper essere si riferisce a un atteggiamento che permette di affrontare discussioni con finalità filosofiche su temi come la tolleranza, o viceversa quelli che generano violenza. Porta al rispetto per gli altri nella loro diversità e affronta i principali problemi della società come le lesioni personali (razzismo, antisemitismo, sessismo, xenofobia, omofobia, molestie, ecc.). Fondamentalmente laico, il cittadino deve imparare ad “essere” accettando le differenze e la diversità di credenze e convinzioni, riconoscendo i principi e i valori della Repubblica e della “cosa pubblicamente condivisa”. Uno degli obiettivi dell'educazione è imparare a cooperare da un lato all'interno della classe e della scuola, avendo cura degli altri; ma dall'altro suddividersi i compiti, in situazioni di ricerca collaborativa, per sviluppare le proprie

capacità individuali. Linguaggio, atteggiamento e abilità di vita sono collegati. La cura dell'altro passa attraverso la scelta delle parole e in particolare di quelle che portano in sé la pacificazione: civiltà e gentilezza.

In sintesi, se prendiamo l'esempio di una finalità educativa come quella della formazione al processo decisionale, i fondamenti e le logiche differiscono. In Spagna, il processo decisionale si basa sulla nozione di diritto e dovere che definisce il quadro in cui la decisione deve essere presa. In Italia, è grazie alla parola come vettore dei significati dell'esperienza umana che porta alla presa di coscienza della realtà e di se stessi, che si fondano le scelte. Infine, in Francia, prendere una decisione significa risolvere un problema.

4 Le basi delle linee guida per un curriculum europeo comune

Le linee guida per un curriculum europeo comune mirano ad armonizzare a livello educativo il progetto politico europeo e i progetti politici nazionali. Da questo accordo emergerà il profilo di un cittadino europeo, che fungerà da target o modello per lo studente da educare. Il lavoro di sintesi dei vari approcci porta a due osservazioni. In primo luogo, risulta importante la valorizzazione del rapporto con il territorio nei percorsi formativi. Ciò che appare nell'interpretazione dei testi e delle pratiche che ne derivano è che il territorio, così come si presenta, testimonia una concezione del rapporto tra uomo e natura. In questo senso rappresenta il crocevia comune di un linguaggio sul mondo. Nei programmi, il primo livello si riferisce alla conoscenza dell'ambiente in una prospettiva antropocentrica, finalizzata sia alla sua valorizzazione che alla sua conservazione. Un atteggiamento che mette in discussione quello che Michel Serre (1990) chiama il "Contratto Naturale". In secondo luogo, ne consegue che nella costruzione di questa linea guida, divenendo il territorio allo stesso tempo oggetto, mezzo di insegnamento e scopo – come spazio da tutelare – lo studente deve essere direttamente coinvolto come soggetto e attore al centro del processo educativo.

4.1 Un approccio basato sul territorio come contesto per l'educazione alla cittadinanza

4.1.1 Uno spazio multidisciplinare per natura e un oggetto di insegnamento

Il territorio, infatti, come oggetto di studio è multidisciplinare. In termini di pratica educativa, il legame tra la comunità umana e il suo spazio vitale si basa sulla trasversalità della conoscenza nella sua dimensione storica. I riferimenti culturali dominanti sono transgenerazionali.

L'approccio alla diversità degli spazi si esprime nella forma di uno studio del paesaggio, come testimonianza dell'attività umana e foriero di emozioni. Il paesaggio, nella sua doppia dimensione temporale e spaziale, è evocato come risultato di un'azione di "modellamento" dell'uomo sul suo territorio attraverso i secoli. L'obiettivo è lavorare su somiglianze e differenze, per metterle in relazione in un quadro storico-sociale. Il lavoro è dunque duplice: si tratta da un lato di conoscere i valori, i tratti geografici e umani, le particolarità locali dell'ambiente e dall'altro di mettere in relazione i segni del territorio, ereditati dal passato, permettendo la sua lettura, così come le memorie materiali e immateriali, come proiezione nel futuro. Conoscenza che porta a coinvolgere il discente in una cittadinanza attiva e responsabile, attraverso la consapevolezza culturale e l'uso della creatività come fonte di sviluppo.

4.1.2 La costruzione dell'interdisciplinarietà come strumento di apprendimento

La trasversalità, che presuppone la multidisciplinarietà, risulta dall'interazione tra lo studente-futuro cittadino e il suo multiforme territorio. Questo territorio plurale in cui lo studente agisce costituisce sia un oggetto da insegnare che un mezzo di insegnamento. Ma ancora di più, con l'emergere dello sviluppo sostenibile, è anche un ambiente da proteggere e uno spazio da ampliare. Per comprendere questo territorio sfaccettato, complesso e multidisciplinare, per dargli un senso, gli approcci disciplinari che in parte lo caratterizzano devono giocare tra loro, combinarsi e interagire per diventare un mezzo per comprendere questa complessità. Questa interazione dinamica diventa un punto di appoggio per trasformare la conoscenza in una competenza sociale interdisciplinare che permette di comprendere tutta la complessità dell'ambiente di vita. Poiché una singola disciplina è insufficiente per fare questo, la condivisione interattiva e interconnessa delle conoscenze diventa

una delle garanzie del “vivere insieme”. È attraverso lo scambio di saperi che le specificità degli Stati partner potranno integrarsi nel progetto di educazione globale, in questo modo si costruirà la consapevolezza di una società europea complessa e plurale.

4.1.3 Un approccio non formale

Questo approccio relazionale porta necessariamente a un approccio non formale all’educazione che lega metodi formali nati “nella scuola” e metodi non formali che “vivono fuori dalla scuola”. Una prospettiva rilevante per la trasmissione delle conoscenze non accademiche, legate alle politiche di tutela ambientale, ai fondamenti specifici – per ciascun partner – della nozione di cittadinanza impegnata. Si noti che queste conoscenze, che passano attraverso un processo di trasmissione culturale non scolastico, rimandano a diverse concezioni dei legami scuola/territorio:

- in Francia, l’apertura della scuola al suo ambiente è controllata e standardizzata. Opera attraverso l’intermediazione di associazioni accreditate dal sistema educativo nazionale all’interno delle quali alcuni partner storici della scuola, spesso impegnati all’interno di movimenti pedagogici specifici, agiscono nell’ambiente scolastico;
- in Italia, questa apertura, che persegue la conoscenza informale, si sostanzia in alleanze su progetti nel territorio locale nelle sue dimensioni culturali e storiche, senza un accreditamento nel sistema d’istruzione nazionale dei suoi partner educativi “non formali”, che sono spesso enti del terzo settore;
- allo stesso modo, la Spagna non ha un sistema di partnership scuola/educazione non formale certificata. L’alleanza scuola/territorio è incentrata sulla conoscenza del tessuto sociale e politico.

4.2 Un soggetto che apprende e agisce, un cittadino attivo, in un quadro di tutela dei diritti dell’infanzia

Questo lavoro sui territori delinea gli elementi di un linguaggio basato su un approccio che fa leva sul diritto di parola come mezzo di comunicazione e come obiettivo, nei vari contesti scolastici. Per sviluppare una cittadinanza impegnata, invece, questa educazione alla parola è un dovere, nel senso che partecipa al modo di descrivere il territorio, di pensarlo, di organizzarlo per modificarlo e farlo evolvere. Il dovere di “prendere parola” come azione comune contrasta due pericoli: quello della violenza e quello della

disgregazione del legame sociale, poiché permette di impegnarsi nell'ambito politico della vita cittadina. Questa prospettiva civica rimanda da un lato all'idea comunemente condivisa che lo studente sia un soggetto attivo sensibile a un approccio che fa appello ai suoi sensi, ai suoi desideri e lo porta a prendere coscienza delle sue azioni. Se "vivere insieme" si riferisce al soggetto come persona educabile che deve riconoscere e rispettare le leggi, l'appropriazione del patrimonio, della cultura e dello sviluppo sostenibile avviene attraverso l'osservazione diretta, attraverso le sue facoltà percettive. Sensi che cooperano all'appropriazione del patrimonio attraverso l'acquisizione della conoscenza dell'azione e delle pratiche. Il livello complesso dei programmi rappresentati nella griglia di analisi comune integra questo livello di consapevolezza delle cause e delle conseguenze delle nostre azioni. La prospettiva territoriale e la consapevolezza di partecipare a una società che è insieme locale e globale, impegna l'educazione a una logica di sviluppo sostenibile, all'interno di un sistema sociale complesso in cui lo studente costruisce l'idea di responsabilità individuale.

4.3 Il quadro legislativo

Affinché questo sviluppo abbia luogo, il modo in cui la legge viene vista deve chiarire la sua funzione protettiva. "Vivere insieme" significa riconoscere e rispettare le leggi inviolabili perché tutelano ogni essere umano nella sua singolare dignità, nella sua vita sociale, nella sua libertà di coscienza, ma al contrario obbliga al rispetto di ogni forma di libertà tra gli altri, purché sia preservata l'etica. L'approccio deontico è un approccio formale alle regole morali che distingue tra: obbligo, divieto, permesso, facoltativo. Questa idea viene da G. von Wright (1951) che formalizzò egli stesso le categorie di regole di Leibniz per la costruzione di altri mondi possibili. Questo approccio, particolarmente interessante in termini di innovazione pedagogica e di riferimento ai valori, sembra essere uno strumento rilevante per l'analisi delle situazioni educative, in relazione alla legge, basate sugli operatori dell'obbligo, della necessità, del proibito e del possibile. Ma questo approccio presenta la legge e le regole solo come strumenti di normalizzazione. Sebbene queste categorie consentano agli studenti di riflettere sulle proprie azioni e di categorizzarle, nessuna di esse fa riferimento al ruolo essenziale della tutela del diritto, che è una dimensione da costruire sia nelle classi che nella mente per raggiungere il "vivere insieme".

5 Conclusione: integrare convivenza, territorio e sviluppo sostenibile

Questo lavoro ha sollevato interrogativi preliminari: qual è il progetto politico europeo? Quali sono i progetti politici nazionali? E quale allievo dovrebbe essere educato per quale cittadino europeo? Mostra anche la necessità di non mettere sullo stesso piano i tre assi precedentemente scelti (convivenza, territorio-patrimonio, sviluppo sostenibile) come elementi costitutivi della cittadinanza. Non sono della stessa natura. L'analisi comune dei sistemi educativi, quindi, sulla base delle tre caratteristiche di cittadinanza definite in comune, mette in evidenza i punti di appoggio e gli ostacoli ai due livelli: scuola dell'infanzia e scuola elementare. Da questo approccio comparativo tra Paesi emergono le basi di una linea guida per un curriculum europeo comune, che ruota attorno al territorio come mezzo e oggetto di insegnamento, considera cittadino attivo un soggetto che apprende e che agisce e fa affidamento su un quadro di protezione, quello della legge di cui appropriarsi.

Parlare di cittadinanza attiva è parlare di spazio, quello della città, e di azione in questo spazio politico e sociale. D'altra parte, educare è un movimento che mira a condurre uno studente in uno spazio sociale con un obiettivo: conoscerne i codici, la cultura, la natura. Educare un cittadino europeo significa quindi introdurlo in un territorio storico e culturale che ha la caratteristica di essere in costruzione. È quindi comprensibile che le conclusioni di questo studio evidenzino il territorio come elemento centrale dell'educazione. Allo stesso tempo punto di partenza, spazio da attraversare per capirlo, spazio da costruire e strutturare.

Questa cittadinanza attiva può essere concepita solo in un territorio locale vissuto e da tempo legato allo sviluppo sostenibile. Questo spazio storico, culturale ed ecologico è un modo per sviluppare le capacità cognitive. Il territorio produce intelligenza collettiva e partecipativa, nel senso di Girardot e Woloszyn (2019). Lo spazio, costituito da questi assi storici, culturali ed ecologici in interazione, condiziona l'azione attuale del comportamento dei cittadini. Il processo educativo di deterritorializzazione consente di passare da competenze di cittadinanza locale a competenze di cittadinanza globale necessarie per la costruzione di una cittadinanza europea complessa e in evoluzione.

Il programma che ne risulta integra i valori costituzionali, quelli del bene comune da condividere, e combina gli elementi della diversità in un insieme coerente. La logica dal semplice al complesso, che incrocia il sapere, il saper essere e il saper fare, permette di passare dalla parte al tutto e dall'informale al formale. Un percorso circolare di cui la scuola può appropriarsi in vista di

un orientamento comune incentrato sulla formazione di tre traiettorie del “soggetto-cittadino” e lo sviluppo di una triplice competenza di cittadinanza:

- un soggetto in formazione centrato sul suo patrimonio culturale, in un processo di assimilazione della cultura di appartenenza come condizione di una cittadinanza interiorizzata;
- un soggetto-cittadino membro di un’unità nazionale composta da più comunità. I processi storici e di deterritorializzazione sono la prospettiva attraverso la quale si integra da un lato il soggetto nell’unità nazionale e, dall’altro, le comunità tra di loro;
- un soggetto-cittadino membro di un territorio centrale nazionale che deve costruire valori comuni incentrati su un principio di libertà di coscienza e formarsi in un processo di razionalità per condividere il bene comune che un’etica della convivenza presuppone.

In sintesi, le principali linee guida di un curriculum europeo comune che emergono da questo lavoro si interrogano innanzitutto sull’oggetto politico comune da costruire, e quindi sul modello politico europeo da cui dipende la prospettiva educativa. È chiaro che questo modello non può essere limitato alle questioni europee, ma si inserisce in un contesto globale in crisi. In secondo luogo, questa prospettiva tiene conto dello spazio, del tempo e della modalità di trasmissione. La convivenza oggi inizia conoscendo le pratiche e i codici sociali della tua città per conoscere le istituzioni nazionali ed europee, senza ignorare le questioni globali. Significa anche rispettare ciò che abbiamo ereditato per proiettarci nel futuro. Il patrimonio che ci costituisce si estende al territorio mondiale e tiene conto del mondo nel suo insieme. In questa logica, gli approcci pedagogici puntano all’apertura della scuola, alla conoscenza dei codici sociali locali e delle pratiche delle istituzioni europee e delle questioni globali che interessano il pianeta.

Tab. 3 - Sintesi delle linee guida per un curriculum europeo comune

	Locale	Nazionale	Europeo	Mondiale
Oggi Vita insieme Impegno	Conoscere le pratiche e i codici sociali	Conoscere le istituzioni		Conoscere le questioni globali che ci riguardano
Domani Sviluppo sostenibile e “durevole”. Responsabilità	Conoscere il proprio/l’ambiente ecologico degli organismi viventi e agire eticamente per la sua conservazione			
Ieri Patrimonio ereditato. Rispetto	Proteggere e agire per la sua eredità			Conoscere il patrimonio mondiale a cui siamo debitori

Bibliografia

- Balibar, E. (2001). *Nous, citoyens d'Europe? Les frontières, l'Etat, le peuple*. La Découverte.
- Bobbio, N. (1990). *L'età dei diritti*. Einaudi.
- Borghi, B. (2014). Educare alla cittadinanza attiva: una sfida per la scuola dell'infanzia, tra formazione e buone pratiche. *Infanzia*, Numero monografico, 4/5, 253-259.
- Bosio, E. & Torres, C.A. (2019). Global citizenship education: An educational theory of the common good? A conversation with Carlos Alberto Torres. *Policy Futures in Education*, 17(6), 745-760.
- Deleuze, G. & Guattari, F. (1972). *L'Anti-Œdipe Mille Plateaux*. Les Editions de Minuit.
- Eurydice (2005). *Citizenship Education at School in Europe*. Bruxelles.
- García Pérez, F.F. (2014). La citoyenneté participative et le travail autour des problèmes sociaux et environnementaux. In J. Pagès & A. Santisteban (Eds.). *Un regard sur le passé et un projet pour l'avenir: recherche et innovation en didactique des sciences sociales*. (pp. 119-126). Universitat Autònoma de Barcelona, Servei de Publicacions, et Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales, Vol. 1.
- García Pérez, F.F., Burgos Sánchez, M., & Guerrero Fernández, A. (2020). La construcción de la ciudadanía en la formación inicial del profesorado de Educación Infantil. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 39, 47-64.
- Girardot, J.-J. & Woloszyn, P. (2019). L'intelligence territoriale, vers une ingénierie participative? In Lérique, F. & Pissaloux, J.-L. (Eds.), *L'ingénierie territoriale: quels prolongements à la réforme territoriale?* L'Harmattan.
- Legardez, A., Cadet-Mieze, M., & Jeziorski, A. (2022). *L'éducation au politique sur des questions socialement vives (QSV) liées au développement durable (DD) et aux objectifs de développement durable (ODD)*. Éducation et socialisation, 63.
- Losito, B. (2009). Cittadinanza e Costituzione e la costruzione delle competenze di cittadinanza. *Rivista dell'istruzione*, 1, 29-33.
- Pagès, J. & Santisteban, A. (2011). Les questions socialement rellevants a l'enseignement de les ciències socials a Catalunya: passat, present i futur. In J. Pagès & A. Santisteban (Eds.), *Les questions socialement vives i l'enseignement de les ciències socials* (pp. 77-91). Universitat Autònoma de Barcelona.
- Richard-Bossez, A., Floro, M., & Legardez, A. (2018). Les débats d'inspiration philosophique: Une pratique ambivalente pour l'enseignement moral et civique? *Spirale - Revue de recherches en éducation*, 62, 73-88.
- Venables, T. (2016). *Vers un citoyen européen*, Editions Charles Leopold Mayer.
- Wright (von), G.-H. (1951). Deontic Logic. *Mind*, Vol. 60, No. 237, 1-15.
- Zagrebelsky, G. (2007). *Imparare la democrazia*. Einaudi.

2 Lo sviluppo professionale degli insegnanti sull'educazione alla cittadinanza democratica: potenzialità della Ricerca-Formazione

di *Luisa Zecca, Elisabetta Nigris*

1 Una professionalità in evoluzione? Temi e questioni aperte

Questo capitolo affronta il tema della formazione degli insegnanti all'educazione alla cittadinanza globale, ispirata a valori democratici, da due prospettive: la prima si focalizza sulla formazione nella logica *long and wide learning*, dunque sullo sviluppo professionale dei docenti in servizio e sul rapporto di continuità tra la formazione iniziale, i processi di *induction* e la formazione permanente in servizio; la seconda descrive modelli di formazione che confinano, contaminandosi, con modelli di ricerca empirica tipici delle scienze pedagogiche, in particolare le strategie di ricerca che hanno al centro la collaborazione tra ricercatori accademici e "pratici" nella forma della ricerca-azione partecipativa. Il discorso sulla formazione degli insegnanti lungo le traiettorie dello sviluppo professionale assume qui una connotazione specifica poiché relativa all'educazione alla cittadinanza e al curriculum transnazionale (cap.1) che segue tre ambiti dell'esperienza e del sapere: la convivenza tra esseri umani, lo sviluppo durevole e sostenibile e l'educazione al patrimonio culturale.

Un'indagine importante sul punto di vista degli insegnanti sulla loro motivazione, sulle competenze e sulle opportunità di insegnamento dell'educazione allo sviluppo ecosostenibile e alla cittadinanza globale è stata di recente pubblicata sul sito dell'UNESCO (2021). L'indagine condotta con 58.000 insegnanti mostra che, sebbene molti insegnanti siano motivati, un quarto di loro non si sente ancora pronto a insegnare i temi legati all'Educazione allo Sviluppo Sostenibile (ESD) e all'Educazione alla Cittadinanza Globale (GCE). Più in particolare gli insegnanti non si sentono sufficientemente competenti nell'insegnare il consumo e la produzione sostenibili, che sono essenziali per il cambiamento degli stili di vita e dei comportamenti dei singoli, oltre che delle comunità. Meno del 40% degli insegnanti intervistati si valuta pienamente in grado di insegnare le cause e gli effetti del cambiamento climatico,

anche se il 95% ritiene che sia importante o molto importante farlo. Inoltre, nonostante la recente attenzione globale sulla necessità di affrontare le discriminazioni etniche e i razzismi, il 15% degli insegnanti pensa di non essere in grado di spiegare questi temi ai propri studenti. Uno su quattro non si sente preparato a insegnare i diritti umani e l'uguaglianza di genere. Nonostante le difficoltà percepite oltre il 90% degli intervistati ritiene che i temi della cittadinanza globale e dello sviluppo durevole e sostenibile siano importanti e che oltre l'80% voglia continuare a formarsi su di essi.

I cambiamenti politici, della vita sociale e le continue riforme nelle politiche scolastiche segnate dall'ambivalenza e non esenti dalle contraddizioni (Zecca, 2020; Baldacci, 2019) hanno influenzato il senso di professionalità degli insegnanti, la dimensione affettiva dell'insegnamento e le sue finalità intrinsecamente etico-politiche. L'ultimo report di Eurydice (Davydovskaia et al., 2021) ne evidenzia i fattori macroscopici: la precarietà del lavoro in ingresso, la bassa remunerazione, il poco riconoscimento sociale, l'aumento del tempo dedicato alla gestione burocratica. Sul paradosso e le tensioni dell'insegnamento invece Ben-Peretz e Flores (2018) riflettono su risultati di ricerche che evidenziano le cause di uno spaesamento che investe la professionalità docente, tanto da rendere poco "attraente" la professione. In particolare, l'incremento del carico di lavoro e il cambiamento delle aspettative verso i professionisti della scuola sembra stia modificando la percezione del proprio ruolo. Le questioni legate alla discrezionalità di giudizio degli insegnanti, così come la loro funzione sociale, considerati come dimensioni della loro professionalità sono state attaccate dalle politiche nazionali (Day, Flores & Viana, 2007). Lo stesso studio ha anche mostrato l'influenza contrastante della leadership scolastica sulla motivazione, l'impegno e la qualità del lavoro. Analogamente, uno studio sull'impatto delle politiche educative nazionali e dei cambiamenti politici sul lavoro e sullo sviluppo professionale degli insegnanti in Inghilterra e in Francia rileva le preoccupazioni in merito a ciò che è stato percepito come la richiesta di "prestazioni" (Osborn, 2006). Molti insegnanti sostengono che le preoccupazioni più educative dell'insegnamento (la motivazione e l'investimento su se stessi) sono minate da una forma di pressione per il rendimento. I cambiamenti nelle politiche educative, che si traducono in un eccesso di lavoro burocratico, hanno portato a un crescente senso di vulnerabilità e a una perdita di significato per valori importanti, come parte del processo educativo con particolare riferimento alla democratizzazione della scuola, alla cittadinanza e alla salute della società per una forma di ossessione per l'efficienza e l'efficacia, per gli standard e i test, per le procedure di responsabilità generale e persino per i confronti tra scuole (Kelchtermans, 2004).

Se queste premesse indicano una direzione verso cui porre attenzione segnalando elementi di criticità, in che modo ripensare la professionalità insegnante? Quali dispositivi formativi e di supporto sono sostenibili?

Con il costrutto di professionalità si intende un dominio di rappresentazioni, formulate dai docenti e dalla società, inerenti al bagaglio di competenze che un insegnante dovrebbe maturare e possedere in un percorso formativo, assumendo un atteggiamento di riflessività e accrescimento di competenze sull'azione costante all'interno di reti di relazioni e contesti istituzionali. Da un punto di vista pedagogico, la professionalità docente permette di favorire nell'insegnante la capacità di leggere le coordinate dei fenomeni incerti del quotidiano, un'azione che precede la pratica e la guida, restituendo il senso etimologico del termine (professionalità, *pro-femi*, "parlare davanti"). Magnoler (2012) delinea un profilo di competenze che il professionista dell'insegnamento dovrebbe maturare nel processo formativo e trasformativo, premettendo che si tratti di un artefatto in grado di raccogliere delle indicazioni aperte che orientino il comportamento senza determinarlo a priori. Secondo l'autrice un insegnante si delinerebbe come figura professionale in grado di:

- formulare delle competenze costitutive per la pratica, riferendole a situazioni o soggetti con cui si relaziona;
- ripensare la connessione fra prescrizioni teoriche e possibilità pratiche, tenendo conto del particolare sistema di applicazione;
- riportare l'attenzione sul legame interdipendente che intercorre fra esperienza, sapere maturato dal soggetto e crescita personale.

Se la specificità dell'essere professionista esperto per un insegnante consiste nella formulazione di un giudizio su casi specifici, tale giudizio pratico e ben informato consente le connessioni tra teorie e prassi.

Si differenzia da quello del senso comune perché è fondato su una base di informazioni più avanzate e circostanziate, e su una riflessione più attenta e scrupolosa. Si tratta però di un giudizio che rimane nell'ambito della ragionevolezza, della ragione pratica. Qualora si voglia darne un metodo, questo non può essere espresso da un algoritmo formale, ma consiste semplicemente in un promemoria di massime da seguire nel compiere la valutazione. (Baldacci, 2022, p. 184)

Lo sviluppo professionale viene anche definito come l'insieme di opportunità formali o informali, volontarie o obbligate, individuali o collaborative, formulate per accrescere competenza professionale specifica dei docenti (Desimone, 2009; Darling-Hammond & McLaughlin, 2011; Merchie et al., 2018) e rappresenterebbe una chiave per ottenere un impatto sulle loro pratiche didattiche, le attitudini e le credenze (Gatt, 2009) attraverso

l'acquisizione di nuove conoscenze e abilità (Guskey, 1986; Sparks, 1988). Lo sviluppo professionale, inoltre, non può prescindere dall'azione di accompagnamento che viene offerta da coloro che si occupano di elevare in termini di qualità la professionalità dei docenti, aumentando il loro potenziale di competenze (Patton, Parker & Tannehill, 2015). Tale definizione illumina non solo i professionisti dell'educazione, ma anche quelli della formazione di secondo livello, i quali esercitano un lavoro di strutturazione ponderata delle proposte formative con uno sforzo sistematico, intenzionale e continuo (Guskey, 2000). OECD, al fine di poter misurare l'indice di professionalità dei docenti dei paesi inclusi nell'indagine TALIS ha dovuto elaborare degli indici legati a tre principali elementi di qualificazione, assunti dalla letteratura. In particolare, è stata scelta la prospettiva tridimensionale promossa da Wang, Lai e Lo (2014): conoscenza, autonomia e reti di collaborazione con i pari. La conoscenza sarebbe data da qualifiche e percorsi di studio specifici inerenti ai saperi e alle tecniche didattico-disciplinari; per autonomia si intenderebbe l'abilità dei docenti di prendere decisioni nel loro lavoro e infine la collaborazione con i pari implica che i docenti siano responsabili dello sviluppo degli allievi e del loro lavoro in relazione a un gruppo di colleghi che condivide una direzione educativa comune. L'Italia si presenta al secondo posto nella classifica dei paesi rispetto all'autonomia concessa ai docenti, mentre i punteggi per quanto riguarda il livello di conoscenza e di rete fra pari sono piuttosto bassi (OECD, 2014, p. 156).

I dati interrogano il tema dei modelli di formazione iniziale e continua e le strategie coerenti con un framework teorico complesso e speculare all'eterogeneità dei sistemi educativi, su questo punto rifletteremo nel terzo paragrafo.

2 La ricerca sulla formazione degli insegnanti alla cittadinanza globale: evidenze da una literature review

La crescente importanza della GCE (Global Citizenship Education) a livello internazionale, correlata ai cambiamenti economici, sociali e politici della globalizzazione, amplia e diversifica la concezione di cittadinanza e di educazione alla cittadinanza.

Nonostante la pleora di indicazioni e guide riformatrici, gli studi sulla formazione degli insegnanti sono segnati da un *mainstream* rischioso, che mette a fuoco le virtù del paradigma più che la conoscenza delle rappresentazioni e delle condizioni di possibilità delle prassi educative e delle teorie sottese (Estellés & Fischman, 2021). Oltre alle narrazioni “neoromantiche” che vedono nell'educazione all'essere cittadini mondiali un potere salvifico

dei conflitti e delle tensioni paradossali della democrazia (Benhabib, 2008), la letteratura mostra i rischi di una semplificazione che vede nei singoli docenti ispiratori (o imprenditori) il potere di incidere sulle sorti politiche e sociali, come se il contesto macro, la società, le sue norme e il discorso mediatico, non avessero un ruolo determinante nella formazione di saperi, cognizioni, attitudini e valori dei cittadini, sin da quando sono bambini.

La formazione e lo sviluppo professionale degli insegnanti in servizio nell'ambito del GCE rimangono a ogni modo poco esaminate.

Ad oggi nel campo della GCE è stata condotta una sola revisione sistematica completa (Goren & Yemini, 2017) che ha evidenziato come la formazione degli insegnanti e lo sviluppo professionale siano imperativi per la diffusione e l'"applicazione" dei temi e delle politiche legate alla GCE all'interno delle classi. La revisione sistematica a metodo misto di Yemini et al. (2019) analizza la letteratura sul GCE e la formazione degli insegnanti tra il 2006 e il 2017 e ha lo scopo di conoscere in che modo e quali teorizzazioni emergano nei programmi di formazione degli insegnanti rispondendo principalmente a tre domande: quali sono gli argomenti più importanti nella ricerca sul GCE nell'ambito della formazione degli insegnanti? Come si relazionano tra loro questi argomenti? Quali tendenze si possono individuare nel tempo? L'analisi quantitativa di 90 articoli ha rivelato quattro gruppi tematici: (1) Concetti di educazione; (2) Globalizzazione e cultura; (3) Educazione alla sostenibilità ambientale; e (4) Apprendimento delle lingue.

Il cluster "Concetti educativi" è molto più ampio e interconnesso degli altri cluster ed è spesso legato alla professionalità e allo sviluppo professionale, alla politica, alla pedagogia critica e all'educazione democratica. I cambiamenti di questo cluster nel corso del tempo rivelano che è diventato sempre più complesso, come dimostra l'aumento del numero di articoli che trattano gli argomenti del cluster. Tali risultati non sono sorprendenti, dato che il GCE è un'espressione piuttosto nuova e che si è evoluto costantemente nel tempo. Ma la crescente complessità potrebbe essere vista anche sotto una luce più critica: l'interesse crescente per la GCE potrebbe rendere tale espressione semplicemente uno slogan o una parola d'ordine; quando viene inserito in un documento politico o in un lavoro accademico, e con tanti significati diversi, la GCE diventa priva di sostanza.

Questo gruppo comprende anche argomenti relativi all'inclusione e all'educazione multiculturale, in quanto temi trattati come un approccio piuttosto che come materia separata insegnata nelle scuole.

La formazione relativa ai GCE è stata inserita come materia elettiva (21%) o come componente di una materia centrale o obbligatoria (17%), o altrimenti integrata come tema trasversale a una o più aree curriculari (9%). Solo un programma ha presentato la GCE come materia centrale.

Coerentemente con i risultati quantitativi, la pedagogia critica è emersa come l'approccio dominante (presente nel 36% degli studi), con il pensiero critico e l'analisi critica identificati come parte di questo approccio. Solo il 15% degli studi ha fatto riferimento all'apprendimento attivo o basato sull'esperienza. Questo risultato è coerente con la letteratura sull'educazione civica, che vede gli insegnanti molto più propensi a dare priorità alle competenze analitiche piuttosto che a un curriculum basato sulle attività esperienziali e orientato all'azione. Una pedagogia emergente per il GCE è presente nella coorte di articoli più recente come "tecnologia educativa" e riguarda l'uso della tecnologia (tecnologie dell'informazione e della comunicazione). Per quanto riguarda il cluster "Globalizzazione e cultura", la globalizzazione è generalmente percepita come il principale catalizzatore della GCE (Gaudelli, 2016). La globalizzazione avrebbe portato allo sviluppo di una varietà di culture all'interno degli stessi spazi nazionali e la conseguente necessità di far progredire le capacità e le competenze associate alla coesistenza in una società diversificata. L'Analisi cronologica degli articoli mostra che in passato la cultura e l'interculturalità erano solo termini periferici nella letteratura, percepiti come concetti generali associati al GCE, ma non centrali per il suo significato. La divisione tra globalizzazione e cultura nella seconda parte della linea del tempo indica che questi argomenti non sono stati menzionati insieme abbastanza spesso da costituire un unico cluster. Solo nell'ultima coorte temporale questi termini si sono fusi indicando che gli studiosi hanno riconosciuto l'effetto della globalizzazione sulla cultura come un processo di primo piano e che l'educazione multiculturale e il GCE sono collegati a entrambi i temi.

Il cluster "Educazione alla sostenibilità ambientale" rimanda a un approccio che rientra nell'attuale ricerca GCE e storicamente negli obiettivi educativi posti dall'UNESCO e da altre organizzazioni intergovernative globali e della società civile. La comparsa di questo filone suggerisce che i programmi di formazione e sviluppo professionale degli insegnanti hanno risposto alle richieste di queste organizzazioni nell'affrontare tali temi e che la ricerca riflette queste pratiche. Questo cluster è probabilmente quello che si è evoluto di più nel corso dell'arco temporale, mostra un collegamento tra il GCE e non solo le materie curriculari specifiche (in particolare le scienze come la biologia), ma anche questioni globali più ampie, come lo sviluppo sostenibile e l'educazione allo sviluppo, infatti, il 40% degli articoli discute di educazione ambientale. Questo dato rafforza quanto siano consolidati i temi dell'ESD all'interno della letteratura GCE.

Il cluster "Apprendimento della lingua" è il cluster più piccolo e comprende solo tre argomenti: educazione bilingue, inglese come seconda lingua (ESL) e acquisizione della seconda lingua. Sebbene l'educazione linguistica

costituisca un campo di studi a sé il suo rapporto con il GCE è stato studiato soprattutto attraverso la lente del multiculturalismo. Seppur l'acquisizione della lingua, come la competenza multiculturale sia un'abilità pratica richiesta in una società diversificata e globalizzata, sia l'associazione dell'ESL con il GCE (Cha & Ham, 2011; Parmenter, 2011), sia l'ipotesi di fondo che la conoscenza dell'inglese sia un prerequisito per essere cittadini globali (Goren & Yemini, 2017) sono stati criticati in quanto guidati da un pregiudizio occidentale.

Infine, quali approcci pedagogici emergono dalla revisione di Yemini e colleghi? Si tratta principalmente di un approccio cosmopolita basato su valori morali:

- l'impegno a sostenere l'idea che esistono diritti umani fondamentali e che questi includono l'uguaglianza sociale ed economica e le libertà di base;
- l'impegno per il valore della diversità culturale e l'importanza della comprensione e della tolleranza interculturale.

3 I modelli di formazione degli insegnanti e la Ricerca-Formazione: riflessioni sul processo metodologico

Le esperienze maturate in ambito nazionale e internazionale mettono in evidenza la necessità di interrogarsi sulle forme e sui modelli di formazione perché i percorsi offerti agli insegnanti negli ultimi 20 anni non sono risultati capaci di modificare comportamenti acquisiti e consolidati nel tempo e pratiche professionali tradizionali che costituiscono un ostacolo alla costruzione delle competenze chiave di cittadinanza desiderate negli insegnanti e negli studenti. Inoltre, un radicale ripensamento dei modelli formativi rivolti agli insegnanti è dovuto anche al basso impatto che la ricerca pedagogica e didattica ha avuto in precedenza nella cultura diffusa della scuola.

Più di vent'anni fa l'*Educational Research* pubblicava un importante articolo di Korthagen e Kessels (1999), "Linking Theory and Practice: changing Pedagogy on Teaching Education", in cui gli autori affrontavano il tema del rapporto tra teoria e pratica nella formazione professionale degli insegnanti, passando in rassegna la letteratura sui programmi di formazione più diffusi in ambito anglosassone, di cui evidenziavano alcune criticità nel passaggio dalla formazione universitaria alla realtà delle classi. Per Korthagen e Kessel la *Teacher Education* non è volta diretta solo a fornire strumenti e indicazioni prescrittive sulla gestione di situazioni scolastiche, ma dovrebbe integrare all'interno dei curricula i saperi sull'educazione con i saperi che nascono dall'esperienza personale dei futuri insegnanti. La domanda chiave è dunque: qual è la natura della conoscenza rilevante per la pratica? La

letteratura anglofona sulla professionalizzazione degli insegnanti negli ultimi decenni ha visto un'estensiva formazione teorica in funzione della preparazione alla pratica, una formazione che viene trasmessa ai futuri insegnanti da esperti che hanno il compito di stimolarne il transfer in vista della pratica scolastica o del tirocinio. Questo genere di formazione tradizionale è definito *teacher training*, un allenamento all'uso, immediatamente spendibile, di saperi e tecniche da sperimentare in classe. Il paradigma della riflessività critica si contrappone a tale prospettiva, che definisce il modello della razionalità tecnica, in cui i saperi accademici si presentano in modo frammentato e in cui le teorie sono "date" e non problematizzate. In *Formare il professionista riflessivo*, Schön (2006) introduce il tema della formazione di professionisti legandolo alle richieste della pratica e denuncia i limiti della razionalità tecnica nella soluzione di problemi pratici. L'approccio tecnico-razionale avrebbe quindi la finalità di far conoscere ai futuri insegnanti le teorie delle scienze in vista della loro applicazione. Si parla in questo caso di "theory to practice approach". L'Università fornisce teorie, metodi e abilità/competenze, la Scuola il setting in cui l'insegnante prova ad applicare modelli codificati. Si tratterebbe quindi di un apprendistato in cui l'attività professionale si esplica nella risoluzione di problemi attraverso l'uso tecnico delle conoscenze e la conoscenza è data, non problematizzata.

Questo modello formativo sottende un ruolo esecutivo dell'insegnante che utilizza in classe teorie e tecniche definite "esperte" non elaborate personalmente in gruppi di co-ricerca con ricercatori esperti e altri insegnanti. Questa idea di insegnante è ben diversa dal più recente ruolo professionale in cui sono dominanti l'autonomia e la responsabilità intersoggettiva e la capacità di prendere decisioni coerenti e flessibili in relazione all'analisi dei contesti specifici in cui l'apprendimento degli studenti ha luogo (Nigris, 2004; García-Pérez, 2006).

Il paradigma applicazionista trova quindi un contraltare nel paradigma della riflessività, che implica invece la formazione di un sapere insegnante attraverso uno sviluppo costante e progressivo, integrato tra la pratica di esperienze in situazioni d'insegnamento-apprendimento e la riflessione sotto la guida di un esperto, per arrivare a sviluppare *insight* e scoperte personali nel confronto in gruppo e con le teorie stesse.

Per l'insegnante in formazione, infatti, giocano un ruolo determinante le preconcezioni e le credenze sul processo di insegnamento-apprendimento maturate durante la propria storia di formazione ed esperienza professionale e le culture professionali di specifiche comunità scolastiche. Nell'agire è incorporata una conoscenza tacita che origina una prassi in cui schemi operativi d'azione si reiterano nel tempo adattandosi in modo funzionale al sistema di relazioni interno del contesto. Molti studi hanno messo in rilievo come

una volta sul campo, le concezioni e le teorie più accreditate non emergono nelle pratiche, ma vengono “washed up”. Già gli studi degli anni '70 di Lortie (1975) avevano mostrato il ruolo dominante della pratica nel dare forma allo sviluppo dell'insegnante. Secondo Damiano (2013) per riuscire a cogliere l'azione didattica in quanto tale occorre dismettere lo sguardo illuminista che si fonda su un'idea lineare dell'agire didattico e lo svuota di affettività e della intensità delle relazioni. La prospettiva delineata ribalta l'approccio positivista e normativo sull'insegnamento, volto a orientare e definire criteri generalizzabili a ogni situazione didattica, come a lungo la psicologia costruttivista o costruzionista ha lasciato in eredità, traducendo e trasponendo in modo diretto le teorie sull'apprendimento dei bambini in teorie formative. Sembrano più adeguate chiavi interpretative che vedono nell'insegnante un esperto competente, un bricoleur creativo, un artigiano flessibile. Come “teoria dell'azione”, l'insegnamento si serve secondo Damiano della *metis*, l'astuzia dell'agire, come caratteristica fondante. La *metis* è qualità precipua dell'intelligenza pratica, cogliere la *metis* significa cogliere le rappresentazioni del mondo, le visioni, meglio rispecchiate da metafore che guidano l'agire piuttosto che da modelli causalistici. La difficoltà nella formazione degli insegnanti consisterebbe dunque in quello che Schön chiama *reframing*, ossia ristrutturazione di teorie soggettive. La proposta di Korthagen ha come conseguenza una revisione di paradigma nella formazione insegnante perché induce a lavorare non tanto sui livelli teorici, ma sul livello locale e situato, sulle Gestalt attraverso l'uso di dispositivi che gradualmente accompagnino gli studenti insegnanti a focalizzare l'attenzione sui dettagli delle interazioni con gli studenti, per promuovere consapevolezza; una guida teorica centrata sulla *phronesis* più che sull'*episteme*. L'assunto di base è che nessuna forma di episteme può essere costruita se non la si connette alla *phronesis*; tale connessione può produrre cambiamento nelle pratiche. La teoria nella mente dell'insegnante dovrebbe dunque divenire prima Gestalt, intesa come unità dinamica e interconnessa di comportamenti in certi tipi di situazione, che gradualmente portano al riconoscimento di schemi d'azione. In Italia Damiano (2007) propose una riflessione sul rapporto fra ricerca e formazione con l'obiettivo di promuovere spirito di ricerca nell'insegnante sulla propria pratica didattica.

Questa idea trovava del resto la sua prima elaborazione nel pensiero di Dewey le cui riflessioni hanno precorso nei tempi le critiche più recenti all'idea riduttiva dell'esperienza educativa come campo di mera applicazione di teorie elaborate in campo sperimentale dalla psicologia o dalla pedagogia.

L'*Inquiry approach* che Dewey teorizzò diede un forte impulso allo sviluppo di questo modello di ricerca, nel quale la logica dell'indagine diventa

al contempo una strategia didattica e una prassi educativa, e che pone al centro l'alternanza tra pratica e teoria nella ricerca educativa. La tensione alla sperimentazione accomuna il bambino che impara, il ricercatore che indaga e l'educatore che insegna, così come un'attitudine all'uso critico della ragione, che sottolinea l'importanza della comunicazione, della creatività e dell'antidogmatismo. Gli studi di Dewey e i successivi studi sul curricolo contribuirono a promuovere l'idea di insegnante ricercatore, soprattutto in ambito anglosassone (Stenhouse, 1975), e allo sviluppo in un nuovo modello di ricerca che chiede agli operatori di partecipare alle attività di indagine sia per rendere più significativa la ricerca, sia per promuovere il cambiamento degli insegnanti.

L'espressione Ricerca Partecipativa fu coniata durante il Toronto-Council for Adult education, del 1977. La ricerca partecipativa pone il ricercatore in una posizione non neutrale, ma lo vuole coinvolto nei processi di trasformazione della realtà sociale in cui si colloca la ricerca, trasformazione che viene individuata tra le finalità primarie della ricerca stessa. Nella ricerca partecipativa il ricercatore diventa un facilitatore del cambiamento in quel determinato contesto, in stretta collaborazione e in un continuo confronto con i soggetti che in quel contesto operano quotidianamente.

Diversi sono i modelli della ricerca partecipativa a partire dalla ricerca-azione (R-A) (Nigris, 1998), messa a punto da Kurt Lewin negli anni '50 del secolo scorso, che mette al centro l'esame del contesto e la considerazione delle dinamiche del gruppo e delle forze sociali.

Aspetti fondamentali, comuni ai diversi tipi di ricerca partecipativa, sono:

- la compartecipazione dei soggetti della comunità educante (insegnanti e educatori);
- il fatto di porre il cambiamento o trasformazione come finalità della ricerca;
- l'indagine su un tema rilevante, che deve necessariamente emergere dal contesto nel quale si intende operare.

Con la ricerca-azione gli insegnanti vengono chiamati a maneggiare gli strumenti del ricercatore, come diari, osservazioni, video osservazioni, interviste, focus group. I "pratici" partecipano in prima persona allo sviluppo sul campo della ricerca, collaborano a tutte le fasi, dalla individuazione dell'oggetto di ricerca (che deve partire da un loro bisogno), alla raccolta dei dati, alla loro lettura e interpretazione. Anche il processo di strutturazione della ricerca nelle sue diverse fasi è condiviso e decidono dunque assieme al ricercatore le procedure e le tempistiche.

Nel progetto STEP abbiamo adottato un modello che implica una triplice finalità:

1. produrre conoscenza sul processo di educazione alla cittadinanza attiva secondo le linee guida messe a punto nel documento Curricolo Transnazionale Linee guida;
2. generare cambiamento sviluppando competenze chiave di cittadinanza nei bambini;
3. generare apprendimento trasformativo (Mezirow, 1991) negli insegnanti-ricercatori per un loro sviluppo professionale.

In particolare, è stato scelto un dispositivo di Ricerca-Formazione (Asquini, 2018) ancorato all'esperienza con una prospettiva partecipativa in cui professionisti e ricercatori collaborano alla soluzione di problemi relativi allo sviluppo della pratica didattica su questioni relative alla cittadinanza. L'azione è l'elemento centrale, la riflessione a posteriori e la progettazione anticipatoria consentono la co-costruzione di conoscenze e la formalizzazione di saperi e il ricercatore ha il ruolo di formatore/facilitatore. La formazione iniziale e in servizio degli insegnanti di scuola dell'infanzia e primaria è stata indagata allo scopo di conoscere a quali condizioni tale metodologia formi competenze di cittadinanza negli studenti, provochi sviluppo professionale e in quali direzioni. Molteplici sono, dunque, i punti di forza e di coerenza questa metodologia di ricerca con l'ambito dell'educazione alla cittadinanza attiva e globale. In primo luogo, partendo dai bisogni del contesto si promuovono ricerche su temi rilevanti nella società, ovvero su quelle che la scuola francese definisce "Questioni Socialmente Vive" (Legardez, 2006); in secondo luogo attivando le risorse interne allo stesso contesto educativo si sancisce la necessità di collaborazione fra Scuola e Università (il rapporto tra teoria e pratica) e infine si promuove la professionalità degli insegnanti in un processo di assunzione di consapevolezza sui temi della cittadinanza che in letteratura appaiono sfumati e non oggetto di analisi e progettazione didattica intenzionale (Borghi, 2014). Tuttavia, la Ricerca-Formazione presenta anche criticità connesse al contesto istituzionale della formazione insegnante nei quattro Paesi coinvolti e al contratto tra ricercatori e insegnanti. Da considerare con attenzione è la stretta relazione ricercatori e insegnanti che impone problematiche di mediazione fra i bisogni e gli obiettivi della ricerca individuati dagli uni e dagli altri. Gli obiettivi degli insegnanti in termini di educazione alla cittadinanza europea non corrispondono necessariamente alle iniziali domande del ricercatore il cui sapere non è necessariamente condiviso con gli insegnanti. Dunque, la prima fase di sperimentazione è costituita da un processo di negoziazione per approdare a un progetto condiviso.

Il ruolo del ricercatore è inoltre complesso poiché nel processo di co-costruzione del sapere non dovrà fornire risposte certe, sicurezze o ricette pronte, e allo stesso tempo, è difficile per l'insegnante accettare di non

riceverne. C'è inoltre la difficoltà di formare gli insegnanti all'uso degli strumenti di ricerca e infine quella di valutare gli effetti della ricerca con strumenti quantitativi e qualitativi tradizionali.

Tutti i partners del progetto, infatti, sono accomunati dall'idea che fare formazione e fare ricerca nell'ambito dell'educazione alla cittadinanza richieda modelli fortemente partecipativi che coinvolgano gli insegnanti, aiutandoli a riflettere non solo sulle loro pratiche ma, ancor prima, sulla loro idea di cittadinanza in una logica di ricerca e cercando forme di sintonia e di dialogo con la comunità in cui operano (bambini, famiglie, territorio).

La Ricerca-Formazione, come è stato già evidenziato infatti:

- coinvolge i soggetti e li rende protagonisti del processo;
- mette al centro della ricerca e della formazione la comunità operante come terreno in cui possono nascere nuovi comportamenti e valori;
- studia e promuove processi di cambiamento e non si focalizza sui prodotti e le prestazioni;
- utilizza strumenti di valutazione qualitativa per il monitoraggio dei processi di co-costruzione di saperi e competenze di cittadinanza attiva capaci di agire sulle credenze e sui comportamenti profondi dei soggetti coinvolti.

Le Unità di ricerca di STEP, pur essendo accomunate da questa forte convinzione e da questa logica condivisa, presentano al loro interno una grande varietà di esperienze e approcci metodologici maturate negli anni:

- il Dipartimento Didáctica e Investigación Escolar (DIE) dell'Università di Siviglia è da anni impegnato sul tema dell'educazione alla Cittadinanza e del rapporto tra ricerca e formazione degli insegnanti. In particolare, con i progetti "Educación para la Ciudadanía y Formación del Profesorado. Dificultades y posibilidades para educar en la participación ciudadana" 2006-2009 e "Estrategias de formación del profesorado para educar en la participación ciudadana" ha contribuito al dibattito internazionale e ha collaborato a progetti internazionali ad esempio nel Carrefours de l'Éducation, dedicato al tema Participation et éducation à la citoyenneté;
- l'équipe dell'INSPE lavora da quindici anni sulle questioni di cittadinanza in collegamento con l'educazione e il territorio. Ha creato due Osservatori che si occupano direttamente di cittadinanza e di formazione degli insegnanti: dal 1997 l'Observatoire de l'Ecole rurale, diventato oggi l'Observatoire Education et Territoire (<http://observatoire-educationterritoires.com>) e l'Observatoire des Quartiers Sud de Marseille nel 2008;
- SUPSI (Dipartimenti DFA e DEASS) contribuisce con un apporto metodologico e scientifico su due versanti: l'approfondimento del concetto di sostenibilità ambientale in chiave educativa e l'educazione alla cittadinanza attiva;

- l'Università di Bologna, con i suoi centri di ricerca CRESPI e DiPaSt (www.dipast.scedu.unibo.it), svolge un ruolo essenziale nella costruzione di un continuum formativo tra la preparazione iniziale degli insegnanti, a loro specializzazione, il loro costante aggiornamento sui temi dell'educazione alla cittadinanza, ambientale e al patrimonio storico culturale. Da decenni è impegnata nel favorire interscambi tra le varie università partecipanti, al fine di individuare un modello di buone pratiche sperimentando strategie;
- i ricercatori dell'Università Bicocca sono membri del CRESPI e del gruppo "Didattica tra Scuola e Società" nato all'interno del Corso in Scienze della Formazione Primaria per sviluppare ricerche, in accordo con le direttive Nazionali e Europee, sulla formazione di competenze di cittadinanza, sull'educazione agro-alimentare, allo sviluppo e al patrimonio ambientale e culturale tramite convenzioni con scuole e agenzie del territorio, autorità locali e regionali.

L'adesione a modelli diversi di Ricerca-Formazione nella formazione degli insegnanti (che ha come riferimento sistemi di formazione nazionali differenti) è anche dovuta al fatto che la R-F è un tipo di ricerca giovane rispetto alla ricerca sperimentale e ai modelli classici di ricerca qualitativa (etnografico, osservativa, quasi sperimentale...) e questo comporta un più difficile posizionamento del ricercatore nei diversi approcci e un forte impegno nell'esplicitare il proprio modello di ricerca, nel mettere a confronto modelli differenti, nel trovare mediazioni coerenti con l'obiettivo posto.

Quindi, un tempo considerevole è stato dedicato alla discussione sui modelli di ricerca per arrivare a una mediazione che valorizzasse le differenze e al tempo stesso permettesse di confrontare le esperienze e i materiali raccolti; in questo compito l'unità milanese ha coordinato la discussione con lo scopo di mantenere la traiettoria sul modello di Ricerca-Formazione sopra descritto.

L'unità spagnola e quella bolognese hanno fatto confluire nel progetto l'esperienza maturata negli anni di analisi curricolare individuando un modello per livelli che ha permesso di confrontare documenti molto diversi tra loro e di individuare categorie trasversali a tutti. Inoltre, in particolare l'unità spagnola ha sviluppato una tipologia di ricerca che coinvolge la scuola e co-costruisce con gli insegnanti la progettazione didattica. Allo stesso tempo l'unità bolognese ha messo a disposizione la propria esperienza di ricerca sul territorio e sull'educazione ambientale e al patrimonio in collaborazione con le istituzioni, tracciando un possibile percorso per la costituzione di patti per l'educazione alla cittadinanza a livello comunale e regionale.

L'importante apporto della Francia, da anni impegnato nello studio sullo sviluppo durevole e sull'intelligenza territoriale, ha centrato la prospettiva sul ruolo della comunità nella ricerca sociale e sul tema delle rappresentazioni sociali; a questo scopo, l'équipe francese ha messo a punto strumenti di rilevazione ad hoc, in particolare i questionari per gli insegnanti, i futuri insegnanti, le famiglie. In tutti i gruppi di ricerca, seppur con modalità differenziate, si è conclusa nel mese di maggio del 2017 la fase di sperimentazione delle attività didattiche per l'educazione alla cittadinanza che avevano come obiettivo la sperimentazione del curriculum transnazionale realizzato nella fase precedente (si veda il cap. 1).

La sperimentazione delle azioni didattiche ha seguito un modello di Ricerca-Formazione con alcune differenze metodologiche tra i vari Paesi partners. All'interno di ogni gruppo di ricerca, infatti, i partecipanti (insegnanti-ricercatori, *student teachers*, tutor coordinatori, dirigenti, collaboratori) hanno condiviso obiettivi e oggetti di lavoro specifici strettamente connessi ai contesti territoriali, scolastici e di classe e in relazione a "questioni socialmente vive" (Legardez, 2006).

L'impianto metodologico complessivo è però accomunato da un principio fondamentale: quello della prospettiva partecipativa, in cui professionisti e ricercatori collaborano in modo attivo alla soluzione di problemi. Secondo questa prospettiva, il sapere dell'insegnante si sviluppa e si costruisce a partire da un costante dialogo tra ricercatori e insegnanti durante la fase di progettazione e la fase di analisi della pratica di situazioni di insegnamento e apprendimento. In questa direzione la formazione degli insegnanti sembrerebbe funzionale alla promozione di una postura di ricerca sulla propria pratica didattica (Damiano, 2007) a partire dalla quale sia possibile dare avvio a processi di revisione e di trasformazione dell'agire quotidiano quando gli insegnanti ne ravvisino la necessità.

Contemporaneamente al lavoro di riflessione sulle azioni didattiche, obiettivo che interessa gli insegnanti, si sviluppa una conoscenza sulle condizioni di efficacia della ricerca-azione in classe come dispositivo per la formazione in servizio degli insegnanti sul tema dell'educazione alla cittadinanza. In questo senso, tutte le sperimentazioni sono state caratterizzate da un continuo interrogarsi, sia da parte degli insegnanti che dei ricercatori, sulle condizioni che consentono di realizzare una didattica che promuova educazione alla cittadinanza in una continua e costante relazione con il territorio entro cui la scuola è inserita, prestando particolare attenzione alle rappresentazioni di cittadinanza. È stata inoltre prestata una particolare attenzione al processo di trasposizione didattica e al tipo di progettazione e di valutazione che lo caratterizzano.

Sulla base degli assunti teorici della Ricerca-Formazione, le attività progettate sono state sperimentate secondo questi obiettivi:

1. produrre conoscenza sul processo di educazione alla cittadinanza attiva in accordo con le linee guida messe a punto nel Curricolo Transazionale;
2. generare cambiamento, sviluppando competenze chiave di cittadinanza nei bambini;
3. generare apprendimento trasformativo (Mezirow, 1991) negli insegnanti-ricercatori per un loro sviluppo professionale.

4 Le sperimentazioni didattiche nei gruppi di lavoro nazionali: somiglianze e differenze

Da un'analisi delle sperimentazioni didattiche di caso di ciascun Paese è stato possibile enucleare almeno tre grandi temi che consentono una prima comparazione tra le differenti declinazioni che la RF ha assunto nei differenti gruppi di lavoro nazionali e che risulta funzionale all'elaborazione di un curriculum transazionale:

1. il contratto tra insegnanti e ricercatori;
2. l'utilizzo degli strumenti;
3. il rapporto tra scuola e territorio.

Rispetto al primo punto è necessario distinguere due tipi di contratto:

- il contratto tra insegnanti e ricercatori determinato dal tipo di organizzazione istituzionale entro cui la RF ha luogo;
- il contratto tra insegnanti e ricercatori definito dal significato che all'interno del gruppo di lavoro viene attribuito al ruolo di entrambi.

Nel caso dell'Italia nel 1998 il MIUR (Ministero dell'Istruzione Università e Ricerca) ha riorganizzato la formazione degli insegnanti attraverso la fondazione dei corsi di Scienze della Formazione Primaria, all'interno dei quali ha assunto notevole importanza l'acquisizione di competenze di ricerca, ossia la capacità di riflettere sull'esperienza e di saper leggere i dati della ricerca pedagogico-didattica nella prospettiva di un'evoluzione continua della propria professionalità. Inoltre, nella sezione V del Piano Nazionale per la Formazione sancito dalla legge 107/2015 viene ribadita la necessità che il MIUR «promuova un sistema di formazione del personale docente attraverso la valorizzazione delle risorse accademiche e professionali attive nel territorio, anche mediante la stipula di specifici accordi finalizzati a facilitare e ottimizzare l'incontro di domanda e offerta qualificata di formazione». In un'ottica di collaborazione tra scuola e università, il contributo della ricerca risulta fondamentale per la costruzione di un efficace sistema di sviluppo

professionale su più livelli. Secondo la definizione elaborata all'interno del Centro CRESPI (Centro di Ricerca Educativa sulla Professionalità dell'Insegnante) di Bologna, la RF oltre a porsi esplicitamente come un settore di studio interdisciplinare, dai molteplici apporti teorici ed epistemologici, viene considerata come una caratterizzazione metodologica del fare ricerca nelle scuole e con gli insegnanti, precipuamente ed esplicitamente orientata alla formazione/trasformazione dell'agire educativo e didattico e alla promozione della riflessività dell'insegnante. In entrambe le realtà italiane coinvolte nel progetto vi è inoltre una forte tradizione di collaborazione tra Università e scuole grazie all'intervento dell'USR (Ufficio Scolastico Regionale) e questo certamente agevola una formazione orientata alla ricerca e un approccio di ricerca che integra il processo formativo.

Di natura simile è l'organizzazione dell'impianto formativo in Francia dove, a partire dal 1991 con l'istituzione degli IUFM (Instituts de Formation des Maitres) e la successiva loro collaborazione con l'università, l'acquisizione di competenze di ricerca è diventata parte integrante della formazione. Il passaggio dagli IUFM all'INSPE (Institut National Supérieur du Professorat ed de l'Éducation) ha sancito l'importanza delle competenze di ricerca degli insegnanti che devono acquisire «una postura scientifica e adattare le loro pratiche all'evoluzione incessante che caratterizza non solo la disciplina da loro insegnata ma le scienze dell'educazione stesse» (Menard, 2016, p. 32). Nell'INSPE i futuri insegnanti, terminati i tre anni di formazione iniziale, hanno inoltre la possibilità di frequentare un master MEEF (Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation), durante il quale sperimentano ulteriormente la relazione tra formazione e ricerca.

In Spagna nell'ambito del progetto IRES (Investigación y Renovación Escolar) la Ricerca-Formazione è finalizzata allo sviluppo professionale degli insegnanti in riferimento alle loro pratiche didattiche e all'insegnamento delle diverse discipline. Tale modello formativo, per le caratteristiche che assume, viene definito “práctico-críticos”, e costituisce un'alternativa agli altri modelli di formazione più tradizionali, che attribuiscono maggior importanza a un sapere di tipo accademico o tecnologico o che sono finalizzati esclusivamente a un sapere pratico. Il tipo di Ricerca-Formazione promosso all'interno del progetto IRES viene definito come Ámbitos de Investigación Profesional, e forma gli insegnanti alla conoscenza del significato della disciplina che insegnano, alla metodologia di insegnamento e di valutazione, alla progettualità didattica e alla definizione progressiva di un modello di insegnamento.

Nel territorio elvetico a partire dal 1999 il regolamento per il riconoscimento reciproco dei titoli di studio erogati dalle Alte Scuole Pedagogiche sancisce in modo sempre più chiaro la necessità che la ricerca sia parte

integrante delle attività di insegnamento e se ne riconosce la funzione di aggiornamento continuo e di sostegno alla motivazione degli insegnanti. Nonostante ciò, si riscontrano ancora difficoltà a creare contesti organizzativi che garantiscano una partecipazione reale alle attività di ricerca da parte degli insegnanti.

Come si può vedere, all'interno di ciascun Paese, pur con qualche differenza, le istituzioni che formano i futuri insegnanti o che si occupano della formazione in itinere predispongono piani di insegnamento e di studio che sviluppano negli insegnanti una forma mentis favorevole all'assunzione di una postura di ricerca e all'utilizzo di metodologie didattiche innovative. In questo senso, l'importanza attribuita ai progetti di Ricerca-Formazione costituisce terreno fertile perché si avvii un proficuo processo di collaborazione tra ricercatori e insegnanti, all'interno del quale sia possibile lasciare spazio alla conoscenza e all'esperienza di entrambi.

Nonostante tutti i gruppi di lavoro condividano quanto appena affermato, non è sempre facile trovare un punto di equilibrio all'interno del rapporto tra ricercatori e insegnanti, essendo sempre in agguato il pericolo che l'ago della bilancia penda a favore dell'uno o dell'altro.

Quali punti di forza e quali problematicità emergono dal rapporto tra i ricercatori e gli insegnanti?

In che termini e a quali condizioni tale collaborazione consente di sviluppare processi di autentico cambiamento nelle modalità di insegnamento-apprendimento delle competenze di cittadinanza?

All'interno di tutti i gruppi di lavoro coinvolti nel progetto, il tipo di collaborazione che si instaura tra insegnanti e ricercatori dipende dal grado di coinvolgimento e di condivisione degli insegnanti nel percorso di Ricerca-Formazione che si concretizza in primis nella valorizzazione e nel rispetto dei loro interessi e delle loro proposte didattiche. Solo a questa condizione è possibile realizzare un processo di formazione autentica e di sviluppo professionale incisivo a partire dalle strategie e dalle pratiche didattiche già in essere o da realizzare.

In questa prospettiva, il coinvolgimento attivo degli insegnanti nel processo di progettazione didattica implica un continuo interrogarsi insieme ai ricercatori sul senso delle attività proposte ai bambini in relazione al tema della cittadinanza e più nello specifico alle questioni sociali che interessano il territorio entro cui la scuola è inserita. Non sempre questo è avvenuto senza difficoltà, e in alcuni contesti si è evidenziata una certa difficoltà a orientare le attività secondo degli obiettivi che avessero un senso rispetto a quelli previsti dal Curricolo transazionale di STEP.

Una delle strategie utilizzate per facilitare il lavoro di collaborazione tra insegnanti e ricercatori è stata quella di sostenere negli insegnanti un

atteggiamento di riflessione sulle pratiche didattiche e sulle routine inerenti l'acquisizione di competenze di cittadinanza attiva. Il ricercatore-formatore assume in questo caso il ruolo di facilitatore nel processo di riflessione degli insegnanti sull'azione didattica e di supporto nell'esplicitazione del senso dell'azione stessa stando ben attento a non erigersi a guida del gruppo ma a far emergere le proposte e le soluzioni in seno al gruppo stesso. Nel gruppo francese si sottolinea l'importanza che gli insegnanti riflettano in primo luogo sul significato di Ricerca-Formazione perché solo attraverso questo tipo di riflessione è possibile educare alle competenze di cittadinanza attiva a scuola. Oltre a facilitare la riflessione, il ricercatore-formatore può assumere, se necessario, il ruolo di consulente offrendo suggestioni che provengono sia dalla sua esperienza sul campo e sia dal suo sapere accademico.

La collaborazione tra insegnanti e ricercatori è dunque possibile solo e se nel corso della progettazione delle attività le esperienze pregresse di entrambi vengono utilizzate per svilupparne di nuove.

In questa relazione formatori-insegnanti si possono utilizzare/ipotizzare diversi "ruoli professionali": il coaching, il tutoring, il mentoring, il counseling, ecc. (Piano di Formazione Nazionale, cap. VIII). Nel gruppo spagnolo si specifica inoltre l'importanza che il ricercatore monitori costantemente il lavoro degli insegnanti attraverso una "continua revisione" delle proposte didattiche e della loro attuazione.

Anche la metodologia didattica utilizzata in classe dagli insegnanti può giocare un ruolo significativo nella costruzione di un processo di collaborazione tra pratici e ricercatori. Nel caso di Milano, ad esempio, vi sono due insegnanti che propongono una didattica laboratoriale e per competenze e utilizzano sistemi di valutazione alternativa. Essi sono già esperti nella metodologia della Ricerca-Formazione e dunque più avvezzi a intraprendere percorsi innovativi all'interno dei quali tutte le figure coinvolte (insegnanti, ricercatori, tirocinanti, tutor) apportano il loro contributo al fine di migliorare le pratiche didattiche e di educazione alla cittadinanza. Al contrario, vi sono altri due insegnanti che utilizzano approcci didattici più tradizionali e che per la prima volta sperimentano questo tipo di percorso di RF. In questo caso il rischio di ripercorrere strade conosciute per giungere a trattare i temi di educazione alla cittadinanza è certamente più elevato dal momento che la metodologia tradizionale spesso rende difficile all'insegnante ascoltare le suggestioni dei bambini e modificare in itinere le proposte didattiche.

Le sperimentazioni didattiche delle scuole coinvolte nel progetto hanno privilegiato in generale una metodologia attiva volta a coinvolgere i bambini nel processo di co-costruzione di conoscenza relativa alle questioni socialmente vive. La co-costruzione di conoscenza richiede di per sé lo sviluppo di competenze di cittadinanza che si concretizzano nell'ascolto e nel rispetto

dell'opinione altrui, nonché nell'osservanza delle regole decise dal gruppo. In questo senso risulta fondamentale il passaggio dal sapere al saper essere che si traduce in un atteggiamento responsabile nel rapporto con gli altri e con il mondo circostante a partire dallo sviluppo del pensiero critico in ciascun allievo, come specificato nel Curricolo Transnazionale. Sapere, saper essere e saper fare acquisiscono nelle varie sperimentazioni una dimensione trasversale e transdisciplinare.

Il piano della ricerca prevede che in ciascuna fase si utilizzino alcuni strumenti con finalità specifiche (si veda il cap. 3) quali quella di rilevazione dei dati, di riflessione e analisi delle pratiche didattiche messe in atto e infine di approfondimento delle idee e delle rappresentazioni di educazione alla cittadinanza degli insegnanti (in servizio e in formazione) e dei ricercatori.

Bibliografia

- Asquini, G. (a cura di) (2018). *La Ricerca-Formazione. Temi, esperienze e prospettive*. FrancoAngeli.
- Baldacci, M. (2019). *La scuola al bivio. Mercato o democrazia?* FrancoAngeli.
- Baldacci, M. (2022). *Praxis e concetto. Il linguaggio della pedagogia*. FrancoAngeli.
- Ben-Peretz, M. & Flores, M.A. (2018). Tensions and paradoxes in teaching: Implications for teacher education. *European Journal of Teacher Education*, 41(2), 202-213.
- Benhabib, S. (2008). *Cittadini globali: Cosmopolitismo e democrazia*. il Mulino.
- Borgi, B. (2014). Educare alla cittadinanza attiva: una sfida per la scuola dell'infanzia, tra formazione e buone pratiche. *Infanzia*, 4/5, 253-259.
- Cha, Y.K. & Ham, S.H. (2011). Educating supranational citizens: The incorporation of English language education into curriculum policies. *American Journal of Education*, 117(2), 183-209.
- Damiano, E. (2007). *Il sapere dell'insegnare*. FrancoAngeli.
- Damiano, E. (2013). *La mediazione didattica. Per una teoria dell'insegnamento*. FrancoAngeli.
- Darling-Hammond, L. & McLaughlin, M.W. (2011). Policies that support professional development in an era of reform. *Phi delta kappan*, 92(6), 81-92.
- Davydovskaia, O., De Coster, I., Birch, P., Vasiliou, N., & Motiejunaite-Schulmeister, A. (2021). *Teachers in Europe: Careers, Development and Well-Being*. Eurydice Report. Education, Audiovisual and Culture Executive Agency, European Commission.
- Day, C., Flores, M.A., & Viana, I. (2007). Effects of national policies on teachers' sense of professionalism: Findings from an empirical study in Portugal and in England. *European Journal of Teacher Education*, 30(3), 249-265.

- Desimone, L.M. (2009). Improving Impact Studies of Teachers' Professional Development: Toward Better Conceptualizations and Measures. *Educational Researcher*, 38(3), 181-199.
- Estellés, M. & Fischman, G.E. (2021). Who needs global citizenship education? A review of the literature on teacher education. *Journal of Teacher Education*, 72(2), 223-236.
- García Pérez, F.F. (2006). Formación del profesorado y realidades educativas: una perspectiva centrada en los problemas prácticos profesionales. In J.M. Escudero & A. Luis (Eds.), *La formación del profesorado y la mejora de la educación. Políticas y practices* (pp. 269-310). Octaedro.
- Gatt, I. (2009). Changing perceptions, practice and pedagogy: Challenges for and ways into teacher change. *Journal of Transformative Education*, 7(2), 164-184.
- Gaudelli, W. (2016). *Global Citizenship Education*. Taylor & Francis.
- Goren, H. & Yemini, M. (2017). Global citizenship education redefined—A systematic review of empirical studies on global citizenship education. *International Journal of Educational Research*, 82, 170-183.
- Guskey, T.R. (1986). Development teacher change. *Educational Researcher*, 15(5), 5-12.
- Guskey, T.R. (2020). Flip the script on change: Experience shapes teachers' attitudes and beliefs. *The Learning Professional*, 41(2), 18-22.
- Legardez, A. (2006). Enseigner des questions socialement vives; quelques points de repères. In A. Legardez & L. Simonneaux (Eds.), *L'école à l'épreuve de l'actualité. Enseigner des questions vives* (pp. 19-31). ESF.
- Lortie, D.C. (1975). *Schoolteacher: A sociological study*. University of Chicago Press.
- Kelchtermans, G. (2004). CPD for professional renewal: Moving beyond knowledge for practice. In C. Day & J. Sachs (Eds.), *International handbook on the continuing professional development of teachers* (pp. 217-237). Open University Press.
- Korthagen, F.A. & Kessels, J.P. (1999). Linking theory and practice: Changing the pedagogy of teacher education. *Educational Researcher*, 28(4), 4-17.
- Magnoler, P. (2012). *Ricerca e Formazione: la professionalizzazione degli insegnanti*. Pensa MultiMedia.
- Ménard, M. (2016). *Rapport d'information sur la formation des enseignants: Enseignant, un métier qui s'apprend tout au long de la vie*. Assemblée nationale, 5/10/2016.
- Merchie, E., Tuytens, M., Devos, G., & Vanderlinde, R. (2018). Evaluating teachers' professional development initiatives: Towards an extended evaluative framework. *Research papers in education*, 33(2), 143-168.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. Jossey-Bass.
- Nigris, E. (1998). Un nuovo rapporto tra ricerca e innovazione: la ricerca-azione. In S. Mantovani (a cura di), *La ricerca sul campo in educazione. I metodi qualitativi* (pp. 164-203). Bruno Mondadori.
- Nigris, E. (a cura di) (2004). *La formazione degli insegnanti. Percorsi, strumenti, valutazione*. Carocci.

- OECD (2014). *TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning*. TALIS, OECD Publishing.
- Osborn, M. (2006). Changing the context of teachers' work and professional development: A European perspective. *International journal of educational research*, 45(4-5), 242-253.
- Parmenter, L. (2011). Power and place in the discourse of global citizenship education. *Globalisation, societies and education*, 9(3-4), 367-380.
- Patton, K., Parker, M., & Tannehill, D. (2015). Helping Teachers Help Themselves: Professional Development That Makes a Difference. *NASSP Bulletin*, 99(1), 26-42.
- Schön, D.A. (2006). *Formare il professionista riflessivo. Per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni*. FrancoAngeli.
- Sparks, G.M. (1988). Teachers' Attitudes Toward Change and Subsequent Improvements in Classroom Teaching. *Journal of Educational Psychology*, 80(1), 111-117.
- Stenhouse, L. (1975). *An introduction to curriculum research and development*. Heinemann.
- UNESCO, (2021). *Teachers have their say. Motivation, skills and opportunities to teach education for sustainable development and global citizenship*. Report of global teacher survey conducted by Education International and UNESCO.
- Yemini, M., Tibbitts, F., & Goren, H. (2019). Trends and caveats: Review of literature on global citizenship education in teacher training. *Teaching and Teacher Education*, 77(1), 77-89.
- Wang, L., Lai, M., & Lo, L.N.K. (2014). Teacher professionalism under the recent reform of performance pay in Mainland China. *Prospects*, 44(3), 429-443.
- 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?* (pp. 940-949). Pensa MultiMedia.

Formare cittadini. Sfide metodologiche: l'analisi degli studi di caso

di *Elisa Navarro-Medina, Nicolás de-Alba-Fernández, Francisco F. García Pérez*

1. Quadro metodologico della ricerca

1.1 Basi e giustificazioni per la ricerca

Da anni esiste un'ampia letteratura che sostiene la necessità di integrare l'educazione alla cittadinanza nei sistemi di istruzione formale (Consiglio d'Europa, 2016). Sia la letteratura scientifica che le varie disposizioni di legge, emanate da organizzazioni a diversi livelli, da quello locale a quello globale, da quello nazionale a quello europeo, propongono l'adozione di varie misure che portano i nostri sistemi educativi a orientarsi verso la formazione alla cittadinanza attiva (Bolívar, 2016).

Tuttavia, questa istanza, sebbene condivisa dalla maggior parte della comunità educativa, è oggetto di un dibattito continuo. E questo perché implica, in primo luogo, definire, come società, cosa intendiamo per cittadino, quali sono le sue caratteristiche, quale ruolo gli corrisponde nella gestione dei problemi sociali, ecc. Così, troviamo proposte finalizzate semplicemente a formare le persone a familiarizzare con il sistema politico e le norme sociali in vigore e di imparare a partecipare in modo appropriato a questo sistema, promuovendo così il suo corretto funzionamento e, in ultima analisi, la sua continuità. Ma ci sono anche altre proposte che auspicano la formazione di cittadini più critici e partecipativi, capaci di gestire in modo corresponsabile i problemi della società e persino di pensare a nuovi modi e sistemi per affrontarli, al di là di quelli consolidati (Westheimer, 2019).

Inoltre, in secondo luogo, educare alla cittadinanza attiva richiede la definizione delle strategie più appropriate per formare il modello di cittadino che si vuole costruire (De-Alba-Fernández, Navarro-Medina & Pérez-Rodríguez, 2021). Infatti, la costruzione dei diversi tipi di conoscenza necessari per formare un cittadino nella società odierna va ben oltre la mera trasmissione di conoscenze teoriche distaccate dalla realtà, che è la norma nelle scuole tradizionali. Al contrario, si tratta piuttosto di costruire competenze

che consentano agli studenti di accedere e gestire in modo appropriato il grande volume di informazioni e conoscenze sociali disponibili (Navarro-Medina, Pérez-Rodríguez & De-Alba-Fernández, in stampa). Allo stesso modo, questi studenti dovrebbero avere gli strumenti per costruire una conoscenza critica delle realtà sociali. Infine, dovrebbero essere in grado di articolare proposte che permettano di affrontare i molteplici problemi della società odierna per costruire un mondo più sostenibile dal punto di vista sociale e ambientale.

In questo contesto, la formazione degli insegnanti per affrontare con successo il compito di educare i cittadini di cui la società di oggi ha bisogno è una sfida ancora aperta (Navarro-Medina, Pérez-Rodríguez & De-Alba-Fernández, in stampa). Le proposte che troviamo in questo senso sono molto poche, sia per quantità che per profondità. Appare chiaro che la formazione degli insegnanti è attualmente molto lontana dalle esigenze richieste dalla formazione dei cittadini. Ci troviamo quindi in un contesto in cui la società pone maggiori esigenze al sistema educativo e ai suoi professionisti, mentre, ciononostante, gli insegnanti continuano a essere formati secondo un modello tradizionale di trasmissione del sapere, lontano dai problemi della realtà (García Gómez, 2011).

In ogni caso, al di là di questi dibattiti, è chiaro che la società contemporanea ha bisogno di cittadini istruiti in grado di partecipare attivamente e responsabilmente alla costruzione di democrazie più avanzate, di cercare soluzioni ai gravi problemi globali che affliggono il nostro pianeta e di contribuire alla costruzione di un mondo più equo e sostenibile per tutti (Naciones Unidas, 2017; Papadiamantaki, 2014).

In questo scenario il progetto STEP si è posto i seguenti obiettivi:

1. costruire strumenti di conoscenza e interpretazione delle diverse culture del territorio, cercando l'incontro e la collaborazione tra i saperi esperti dei vari settori professionali;
2. sviluppare un modello di Ricerca-Formazione sul tema dell'educazione alla cittadinanza;
3. sviluppare pratiche didattiche innovative per favorire le competenze di cittadinanza attiva attraverso l'educazione alla sostenibilità;
4. sviluppare la collaborazione interregionale e internazionale in modo strutturato. In particolare, l'obiettivo è quello di convalidare e diffondere i risultati raggiunti e le sperimentazioni a due livelli: formazione degli insegnanti e formazione degli studenti, attraverso iniziative nazionali e internazionali.

1.2 Natura della ricerca

Come la maggior parte delle ricerche educative sviluppate negli ultimi anni, anche questa si colloca nell'ambito dei metodi misti, in quanto combina elementi, come i sistemi di categorie o gli studi statistici, tipici del paradigma quantitativo o razionalista, con elementi e strategie del paradigma naturalistico o qualitativo, come gli studi di caso, l'osservazione dei partecipanti o la ricerca-azione (Creswell, 2007; Cohen, Manion & Morrison, 2013).

Nel quadro del paradigma qualitativo, è stata seguita una strategia di ricerca-azione e, in questo ambito, l'enfasi è posta sull'aspetto formativo per gli insegnanti partecipanti. In questo senso, si collega alla cosiddetta Ricerca-Formazione (Knowles, 1993; Magnoler, 2012; Mezirow, 2000; Nigris, Cardarello, Losito & Vannini, 2020). D'altra parte, la Ricerca-Formazione applicata alla sperimentazione didattica è collegata alla formazione continua degli insegnanti come competenza professionale di base negli standard della Commissione Europea¹.

Inoltre, questo approccio è stato integrato dallo studio di caso come descritto da Stenhouse (1979). Ciò comporta una fitta descrizione, analisi e riflessione sugli eventi vissuti dal ricercatore (Schön, 1983), che vengono registrati attraverso una serie di procedure di raccolta dei dati e di protocolli di osservazione. Infine, l'analisi dei dati è stata condotta seguendo il modello di analisi del contenuto attraverso una serie di categorie, che verranno descritte in una sezione successiva.

1.3 Domande di ricerca

In questo quadro, il progetto si propone di rispondere a una domanda di ricerca generale così formulata: come formare bambini e adolescenti alla cittadinanza attiva a partire dal rapporto tra la scuola e il suo territorio?

Questa domanda, a sua volta, si specifica in altre due domande che riguardano l'importanza di conoscere le strategie didattiche e formative degli insegnanti in relazione alla promozione e alla costruzione della cittadinanza attiva nell'ambiente scolastico.

1. Quali sono le strategie di insegnamento (modello didattico) più appropriate – in una prospettiva transdisciplinare – per promuovere buone pratiche di costruzione della cittadinanza attiva nel curriculum scolastico?
2. Quali sono le strategie di formazione (modello di formazione degli insegnanti) e i programmi di studio più appropriati per preparare – da una

¹ <https://education.ec.europa.eu/focus-topics/teachers-trainers-and-school-leaders>.

prospettiva transdisciplinare – gli insegnanti in formazione e in servizio a educare i loro studenti (o futuri studenti) alla cittadinanza?

Queste due domande, che hanno guidato lo sviluppo e l'esecuzione del progetto, comprendono a loro volta una serie di questioni specifiche che vengono analizzate da due prospettive. Da un lato, da una prospettiva di conoscenza della realtà, sulle strategie didattiche e formative: cosa succede nelle classi dell'infanzia e della primaria in relazione alla promozione dell'educazione alla cittadinanza; dall'altro, da una prospettiva più propositiva: come dovrebbero essere queste strategie didattiche e formative per provocare davvero cambiamenti significativi che migliorino l'educazione alla cittadinanza attiva? (Fig. 1)

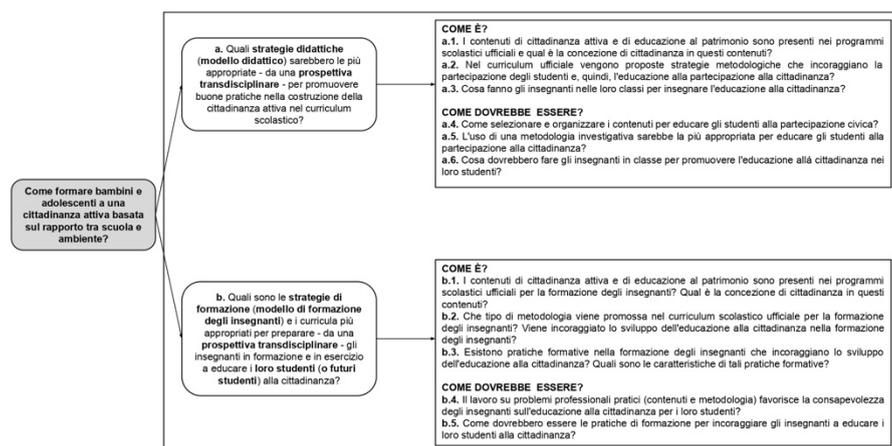


Fig. 1 - Domande di ricerca

1.4 Fasi della ricerca

Per affrontare questi temi, il team di ricerca ha proposto una metodologia basata su una strategia di Ricerca-Formazione sviluppata in quattro fasi.

La prima fase è consistita in uno studio documentale a livello curricolare, sia della legislazione che regola la scuola dell'infanzia e dell'istruzione primaria, sia del curriculum dei gradi universitari per la formazione degli insegnanti in queste fasi educative. Questa fase, condotta attraverso un'analisi del contenuto con un sistema di categorie organizzate in tre sottocategorie o livelli di formulazione (da semplice a complesso) (García Díaz, 1995 e 1999), ha permesso di individuare le carenze curricolari dei programmi educativi e formativi in materia di educazione alla cittadinanza attiva, al patrimonio e alla sostenibilità. Sulla base di questa diagnosi, sono state elaborate

le linee guida per lo sviluppo di un curriculum transnazionale per l'educazione alla cittadinanza illustrate nel primo capitolo.

Nella seconda fase del progetto, sono stati identificati e progettati studi di caso da realizzare in ogni Paese, effettuando una selezione di insegnanti che lavorano nella scuola dell'infanzia e nella scuola primaria. La selezione ha tenuto conto del contesto in cui ogni istituto scolastico è situato e dei suoi possibili legami con il territorio, incorporando anche alcune organizzazioni che lavorano su questi temi nell'ambito dell'educazione non formale e che erano disposte a sviluppare strategie didattiche in collaborazione con gli insegnanti. Allo stesso tempo, è stato effettuato uno studio dettagliato dei vari contesti in cui si è svolta la ricerca. La conoscenza delle caratteristiche degli studenti, delle loro famiglie, delle relazioni tra l'insegnante e le famiglie, nonché delle rappresentazioni che si hanno dell'Educazione alla Cittadinanza, ha permesso di sviluppare proposte didattiche adattate alle realtà concrete e specifiche. Questa fase ha prodotto la progettazione e lo sviluppo del processo di Ricerca-Formazione in ciascuno dei casi selezionati tra il team di ricercatori di ciascuna università e le scuole, gli insegnanti, i tirocinanti e i responsabili educativi, stabilendo dinamiche interattive e di lavoro collaborativo.

La terza fase si è basata sull'analisi di diversi studi di caso in ciascuna delle università partecipanti che hanno permesso di scoprire cosa succede e quali cambiamenti formativi sono necessari per educare gli studenti nel quadro della cittadinanza attiva responsabile. A tal fine, sono stati sviluppati e implementati diversi materiali didattici e sono state generate alcune situazioni di insegnamento-apprendimento che hanno fornito un'ampia prospettiva sullo sviluppo formativo di studenti e insegnanti nel quadro della ricerca sull'educazione alla cittadinanza attiva.

La quarta e ultima fase ha incluso l'intero processo di analisi delle informazioni e di comunicazione dei risultati dei diversi casi di studio, nonché l'elaborazione di un Toolkit sull'educazione alla cittadinanza e sul suo legame con la scuola e il territorio.

1.5 Partecipanti

Ogni università ha messo a disposizione del progetto un gruppo di ricercatori e un gruppo di insegnanti che hanno collaborato alla ricerca (come mostrato nelle tabelle 1, 2, 3, 4 e 5). Ogni gruppo comprende insegnanti che sperimentano in classe proposte didattiche legate all'educazione alla cittadinanza e che, a loro volta, fanno da tutor a studenti in formazione iniziale

tirocinanti nella scuola dell'infanzia e primaria, anch'essi coinvolti nel progetto.

Tab. 1 - Partecipanti alle esperienze dell'unità di Bologna

UNITÀ	SCUOLA DELL'INFANZIA	SCUOLA PRIMARIA
BOLOGNA	Scuola dell'infanzia Ada Negri 75 bambini 6 insegnanti, 1 insegnante di sostegno, 3 educatori, 2 collaboratori scolastici 1 coordinatore pedagogico del Comune di Bologna 1 studente tirocinante dell'Università di Bologna 2 ricercatori dell'Università di Bologna	Scuola primaria di San Pietro in Cerro 24 bambini 1 insegnante 1 studente tirocinante dell'Università Cattolica di Milano 2 ricercatori dell'Università Cattolica di Milano
	Scuola dell'infanzia A. Marighetto 50 bambini 4 insegnanti, 1 insegnante di sostegno, 3 educatori, 2 collaboratori scolastici 1 coordinatore pedagogico del Comune di Bologna 1 studente tirocinante dell'Università di Bologna 2 ricercatori dell'Università di Bologna	Scuola primaria di Ponticella 25 bambini 1 insegnante 1 studente tirocinante dell'Università di Bologna

Tab. 2 - Partecipanti alle esperienze dell'unità di Milano-Bicocca

UNITÀ	SCUOLA DELL'INFANZIA	SCUOLA PRIMARIA
MILANO-BICOCCA	Scuola dell'infanzia di Don Sturzo, ICS IV Novembre, Cornaredo (Mi) 23 bambini 1 insegnante 3 ricercatori dell'Università di Milano-Bicocca	Scuola primaria di Dugnani, ICS IV Novembre, Cornaredo (Mi) 19 bambini 1 insegnante 1 tutor universitario 1 studente tirocinante dell'Università di Milano-Bicocca 3 ricercatori dell'Università di Milano-Bicocca
	Scuola dell'infanzia di Andersen, ICS Don Milani, Vimercate (MB) 27 bambini 1 insegnante 1 studente tirocinante dell'Università di Milano-Bicocca 3 ricercatori dell'Università di Milano-Bicocca	Scuola primaria di Scarpa, ICS Scarpa, Milano 25 bambini 1 insegnante 1 studente tirocinante dell'Università di Milano-Bicocca 2 ricercatrici dell'Università di Milano-Bicocca

Tab. 3 - Partecipanti alle esperienze dell'unità di Siviglia

UNITÀ	SCUOLA DELL'INFANZIA	SCUOLA PRIMARIA
SIVIGLIA	CEIP Pedro Garfias 26 bambini 1 insegnante 1 studente tirocinante dell'Università di Siviglia 2 ricercatori dell'Università di Siviglia	CEIP Príncipe de Asturias 25 bambini 2 insegnanti 1 studente tirocinante dell'Università di Siviglia 2 ricercatori dell'Università di Siviglia
	CEIP Federico García Lorca 25 bambini 1 insegnante 1 studente tirocinante dell'Università di Siviglia 2 ricercatori dell'Università di Siviglia	

Tab. 4 - Partecipanti alle esperienze dell'unità di Aix-Marseille

UNITÀ	SCUOLA DELL'INFANZIA	SCUOLA PRIMARIA
AIX-MARSEILLE	Maternelle St Just Marseille 27 bambini 1 insegnante 1 studente tirocinante dell'Università di Aix-Marseille 3 ricercatrici dell'Università di Aix-Marseille	Elémentaire Bouc Bel Air CM1 28 bambini 1 insegnante CM2 29 bambini 1 insegnante 1 studente tirocinante dell'Università di Aix-Marseille 1 ricercatore dell'Università di Aix-Marseille
		Ecole élémentaire A. Camus Arles CM2 25 bambini 1 insegnante 2 ricercatori dell'Università di Aix-Marseille

Tab. 5 - Partecipanti alle esperienze dell'unità di Locarno

UNITÀ	SCUOLA DELL'INFANZIA	SCUOLA PRIMARIA
LOCARNO - SUPSI	Scuola dell'infanzia di Melano 21 bambini 2 insegnanti 3 ricercatrici e ricercatori di SUPSI	Scuola primaria di Coldrerio 20 bambini 1 insegnante 3 ricercatrici e ricercatori di SUPSI
	Scuola dell'infanzia di Coldrerio 19 bambini 1 insegnante 3 ricercatrici e ricercatori di SUPSI	Scuola primaria di Melano-Margoggia 22 bambini 2 insegnanti 2 ricercatrici di SUPSI

1.6 La progettazione di proposte didattiche

La sperimentazione delle proposte didattiche nelle classi è stata preceduta da una serie di attività formative. Alcune attività hanno assunto la forma di workshop internazionali, ai quali hanno partecipato anche rappresentanti di organizzazioni che operano nel campo dell'educazione non formale, stabilendo così partenariati e sinergie con questi gruppi. Inoltre, all'interno dei team nazionali sono state organizzate sessioni di lavoro e focus group con i ricercatori del progetto, gli insegnanti che avrebbero sperimentato le proposte didattiche nelle loro classi e gli studenti tirocinanti (futuri insegnanti) che hanno partecipato alla ricerca.

L'obiettivo era quello di promuovere la formazione dei partecipanti all'insegnamento della cittadinanza attiva, progettando proposte didattiche in modo collaborativo e partecipando alla costruzione degli strumenti di raccolta dei dati da utilizzare nella sperimentazione. I risultati di ciascuno studio di caso hanno messo in evidenza il sistema di formazione degli insegnanti in ciascun Paese rispetto alla cittadinanza attiva attraverso l'educazione all'ambiente e al patrimonio, la presenza dei temi nei vari curricula nazionali, il grado di successo della sperimentazione in classe e la validità ed efficacia del modello di Ricerca-Formazione.

Nell'ambito delle linee guida per un curriculum transnazionale di educazione alla cittadinanza – già citate – le proposte didattiche progettate hanno le seguenti caratteristiche:

1. sono contestualizzate nella realtà quotidiana degli studenti, in connessione con le loro preoccupazioni, interessi e bisogni;
2. hanno il potenziale per organizzare una diversità di contenuti curricolari e per coinvolgere gli studenti in esperienze culturali ricche e complesse;
3. sono realizzate con gli alunni come protagonisti, consentendo loro di responsabilizzarsi e di acquisire competenze e abilità per comprendere il mondo in cui vivono e parteciparvi attivamente. In questo senso, al di là di una cittadinanza dipendente e assistita, l'obiettivo è sviluppare una "cittadinanza emancipata";
4. questi progetti cercano di recuperare la memoria e la consapevolezza della comunità come prerequisito per costruire progetti di "vita buona".

1.7 Strumenti e fasi degli studi di caso

I ricercatori e gli insegnanti coinvolti nei vari casi hanno utilizzato diversi strumenti qualitativi per raccogliere informazioni sul contesto economico, sociale, culturale e ambientale della scuola, nonché sul contesto specifico di

ciascuna classe. È stato inoltre utilizzato un questionario per ottenere informazioni sulle rappresentazioni sociali o sulle credenze degli insegnanti riguardo all'insegnamento della cittadinanza attiva. Sono stati realizzati anche dei questionari per le famiglie per conoscere la loro partecipazione a scuola, la loro partecipazione alla comunità e alle associazioni, cosa pensano dell'educazione a scuola e in famiglia in relazione alla cittadinanza, quali atteggiamenti di cittadinanza vengono appresi a casa, ecc.

Questi strumenti sono stati completati da sessioni di focus group, composte dai ricercatori, dagli insegnanti partecipanti al progetto e dai tirocinanti. Anche il diario dell'insegnante-ricercatore, le osservazioni degli studenti tirocinanti, le registrazioni di video, le interviste e le produzioni degli alunni sono stati strumenti importanti.

Descriviamo le fasi di sviluppo degli studi di caso.

Fase 1: prima dell'intervento nelle scuole. I partecipanti sono gli studenti tirocinanti della scuola dell'infanzia o primaria e gli insegnanti coinvolti nella ricerca. In questa fase, l'obiettivo è ottenere dati relativi alle rappresentazioni sociali e alle credenze sull'educazione alla cittadinanza dei partecipanti prima dell'intervento. Gli strumenti sono vari questionari, interviste e focus group.

Fase 2: durante l'intervento nelle scuole. I partecipanti sono gli studenti tirocinanti della scuola dell'infanzia o primaria e gli insegnanti-ricercatori delle scuole, tutor accoglienti. La formazione degli insegnanti in servizio e dei tirocinanti rispetto all'educazione alla cittadinanza attiva è stata monitorata come obiettivo della ricerca. Gli strumenti utilizzati sono:

- a) in relazione agli studenti tirocinanti: il diario di tirocinio, l'intervista preliminare, le produzioni degli alunni e i focus group;
- b) in relazione agli insegnanti tutor accoglienti: il diario dell'insegnante-ricercatore, la pre-intervista e i focus group.

Fase 3: dopo l'intervento nelle scuole. I partecipanti sono gli studenti tirocinanti della scuola dell'infanzia o della scuola primaria e gli insegnanti-ricercatori, tutor accoglienti. Gli strumenti sono:

- a) in relazione agli studenti tirocinanti: il diario di tirocinio;
- b) in relazione ai docenti-ricercatori, tutor accoglienti: l'intervista a posteriori, la scheda del tutor, i focus group.

Tab. 6 - Piano della ricerca: fasi e strumenti

Fasi	Tempi	Obiettivi della ricerca	Attori coinvolti	Strumenti
1	maggio 2016/fine settembre 2016	Conoscere il contesto generale nel quale si inserisce la scuola	Ricercatori	Strumento 1 Breve descrizione del contesto economico, sociale, culturale, ambientale
2	luglio 2016/ottobre 2016	Conoscere le rappresentazioni e gli approcci didattici degli insegnanti per formare alla cittadinanza attiva Avviare la riflessione sul progetto didattico Conoscere il contesto e le caratteristiche della classe Conoscere le rappresentazioni e pratiche per l'educazione alla cittadinanza attiva delle famiglie	Ricercatori, dirigenti, insegnanti, tirocinanti e famiglie	Strumento 2 Questionario sulle Rappresentazioni sul concetto di Cittadinanza e Educazione alla cittadinanza Strumento 3 Primo Focus gruppo di ricerca allargato Strumento 4 Prima intervista insegnanti Strumento 5 (Insegnanti) Relazione sul contesto della scuola e della classe Strumento 6 (Famiglie) Questionario sulle Rappresentazioni sul concetto di Cittadinanza e Educazione alla cittadinanza
3	ottobre 2016/aprile 2017	Monitorare le idee sulla formazione degli insegnanti in servizio e dei tirocinanti per l'educazione alla cittadinanza attiva a metà della ricerca	Ricercatori, dirigenti, insegnanti, tutor e tirocinanti	Strumento 7 Secondo Focus group + seconda intervista insegnanti (gennaio 2016) Strumento 8 (Ricercatori) Trascrizione delle riunioni di R-F una volta al mese Strumento 9 (Insegnanti) Diario del percorso didattico Strumento 10 Osservazione video (un giorno in novembre, in gennaio, in aprile) Strumento 11

				<p>Osservazione del tirocinante (un giorno in novembre, in gennaio, in aprile)</p> <p>Strumento 12 Trascrizioni di discussioni e conversazioni con i bambini (5 trascrizioni settembre-novembre; 3 trascrizioni gennaio-febbraio, 2/3 trascrizioni aprile-maggio)</p> <p>Strumento 13 Prodotti dei bambini: scritti autobiografici, testi dei bambini, immagini, disegni, artefatti, filmati, drammatizzazioni</p>
4	aprile 2017/novembre 2017	Valutare e autovalutare il percorso di RF	Ricercatori, dirigenti, insegnanti, tutor, tirocinanti e bambini	<p>Strumento 14 Terzo Focus group</p> <p>Strumento 15 Conversazione con i bambini</p>

Nell'uso degli strumenti per il monitoraggio e la valutazione delle pratiche, pur nel rispetto di quanto deciso a livello transnazionale, sono da rilevare alcune differenze all'interno di ciascun gruppo dovute alla necessità di integrare gli strumenti già esistenti con altri che meglio si adattavano al contesto in cui sono avvenute le sperimentazioni.

Se è evidente, infatti, che le sperimentazioni didattiche sono state progettate e realizzate in riferimento a un framework teorico condiviso, quello della RF, è pur vero che occorre tenere in considerazione il carattere singolare e idiografico dello studio di caso e la specificità legata al contesto in cui si realizza che spesso ha reso necessaria o la modifica dello strumento di volta in volta utilizzato oppure la sostituzione di alcuni strumenti con altri. In alcuni casi poi vi sono state delle differenze nell'utilizzo degli strumenti anche all'interno del gruppo di lavoro nazionale nel quale le singole scuole costituiscono un universo socioculturale unico.

Tutti i gruppi di ricerca dei diversi Paesi coinvolti nel progetto in generale hanno utilizzato gli strumenti prefissati. Occorre però evidenziare alcune criticità che sono emerse in itinere e che sono state oggetto di riflessione all'interno del gruppo di lavoro.

Nel gruppo di ricerca di Milano-Bicocca lo strumento 9 (il diario dell'insegnante) ha comportato alcune difficoltà nella compilazione perché

presentava una struttura troppo rigida che ha reso necessarie alcune integrazioni per riuscire a utilizzarlo al meglio.

Non in tutti gli studi di caso sono state effettuate osservazioni video-registrate delle attività didattiche (strumento 10) e non in tutti i casi è disponibile una documentazione dell'osservazione della tirocinante (strumento 11). Rispetto allo strumento 11 inoltre vi è stata la difficoltà a compilare le parti inerenti la valutazione effettuata dall'insegnante in assenza di azioni specificatamente e intenzionalmente valutative. Utile è risultata invece la presenza degli indicatori riguardanti la gestione degli spazi e dei tempi. Nel gruppo di ricerca di Bologna sono state apportate delle modifiche allo strumento 5 (relazione sul contesto scuola e della classe) attraverso l'integrazione di alcune voci (scheda 04) che consentissero di capire meglio la correlazione tra il clima della sezione e lo stile educativo dell'insegnante. Allo stesso documento 5 è stata aggiunta una scheda (scheda 08, Percorso didattico) per osservare nel concreto l'azione dell'insegnante e le modalità di gestione del gruppo classe.

Lo strumento 3 è stato integrato con una scheda (intervista agli insegnanti con modalità carta matita o con registrazione audio e video) che consentisse di approfondire il pensiero del singolo insegnante rispetto al progetto in corso. È stato infine utilizzato a integrazione degli strumenti stabiliti un quaderno STEP per offrire agli insegnanti uno spazio di riflessione condiviso sulle attività, i materiali, gli spazi, ecc. e uno strumento di rielaborazione del progetto per monitorare le esperienze fatte, le intenzionalità profonde e le tre dimensioni della cittadinanza attiva individuate.

Nel gruppo di ricerca spagnolo lo strumento 2 e lo strumento 6 sono stati valutati come troppo generici rispetto alla peculiarità del progetto STEP. Rispetto allo strumento 8, ritenuto necessario per un proficuo confronto tra i diversi membri del gruppo, si sono rivelati molto più funzionali allo sviluppo professionale gli incontri tra le persone che lavorano al singolo studio di caso. È stata rilevata una certa difficoltà nella compilazione dello strumento 9 che per questo non è considerato dal gruppo di lavoro un vero e proprio diario. Lo strumento 11 ha richiesto una riorganizzazione dei contenuti che in ogni caso ha mantenuto tutte le informazioni presenti nello strumento originale. Esso è stato trasformato in un diario utilizzato sia dagli insegnanti che dai tirocinanti al fine di monitorare lo sviluppo delle proposte didattiche. In un caso un'insegnante ha preferito continuare a utilizzare un diario che già utilizzava prima dell'avvio delle sperimentazioni STEP. Negli altri casi sono state riscontrate delle difficoltà sia da parte delle insegnanti che delle tirocinanti a completare le parti relative agli incidenti critici e allo sviluppo professionale. Nel gruppo di ricerca francese è stata rilevata, come nel gruppo milanese, la difficoltà a ottenere i questionari compilati da parte degli

insegnanti (strumento 2), così come da parte dei genitori, probabilmente perché gli item presentavano un livello di astrazione troppo elevato. Si è ritenuto utile inoltre somministrare un questionario anche ai formatori e agli studenti dell'INSPE sempre sul tema dell'educazione alla cittadinanza. Le insegnanti non hanno utilizzato il diario di bordo (strumento 9) come era stato loro indicato dai ricercatori ma hanno preferito riportare le loro considerazioni riguardo le attività proposte durante i colloqui sia formali che informali con i ricercatori stessi. Le osservazioni (strumenti 10, 11, 12, 13, 15) hanno avuto come focus non tanto i momenti di sperimentazione quanto piuttosto situazioni ordinarie e sono state accompagnate da colloqui informali con gli insegnanti attraverso i quali è stato possibile uno scambio di opinioni con gli insegnanti e un feedback da parte dei ricercatori sulle attività svolte in classe.

2 Categorie e tecniche di analisi

2.1 Il sistema di categorie: caratteristiche, giustificazione e descrizione

Le categorie definite di seguito sono gli elementi che sintetizzano concettualmente i contenuti delle fonti informative (sistematizzate in unità di analisi) che desideriamo conoscere, e che acquisiscono valori e significati diversi a seconda della posizione teorica adottata. La serie di valori in cui viene scomposta una categoria può essere chiamata “sistema di valori” o “sistema di categorie” (Mayring, 2014).

Nel nostro caso, questo sistema di categorie è configurato intorno a sei categorie, che corrispondono agli elementi educativi di base considerati in ciascuno degli studi di caso:

- **organizzazione** materiale e spaziale della sessione di insegnamento / elementi pedagogici e strumenti utilizzati;
- **interazioni** tra insegnante e studenti (azioni, comportamenti, discorsi, ruolo dell'insegnante, ruolo degli studenti...) che promuovono / sviluppano / ostacolano l'educazione alla cittadinanza attiva;
- **contenuti** e conoscenze mobilitati legati all'educazione alla cittadinanza attiva e al collegamento di queste conoscenze con il territorio;
- **attività** sviluppate per promuovere l'educazione alla cittadinanza attiva;
- **apprendimenti** degli studenti in relazione all'educazione alla cittadinanza attiva;
- processi di sviluppo della **formazione** in servizio e iniziale degli insegnanti legati all'educazione alla cittadinanza attiva.

Queste sei categorie si intersecano a loro volta con altre cinque categorie, tre legate ai temi generali fondamentali del progetto, Cittadinanza, Sostenibilità e Patrimonio, e altre due che definiscono tutte le informazioni relative ai processi di Trasformazione e cambiamento e al legame tra Scuola e Territorio.

Nella Tabella 7 è riportata una sintesi del sistema di categorie del progetto STEP.

Tab. 7 - Sistema di categorie di progetto STEP

CATEGORIE DI BASE	TEMATICHE	CATEGORIE GENERALI
ORGANIZZAZIONE		
INTERAZIONI	CITTADINANZA	TRASFORMAZIONE/CAMBIAMENTO
CONTENUTI		
ATTIVITÀ	SOSTENIBILITÀ	
APPRENDIMENTI		SCUOLA E TERRITORIO
FORMAZIONE	PATRIMONIO	

Queste categorie permettono di classificare i dati e di individuare delle connessioni tra i casi studiati. La definizione di queste categorie di analisi è determinata dal precedente fondamento teorico, nonché dagli elementi derivati dall'analisi dei dati, in modo tale che, sebbene il sistema di categorie sia stato creato a priori, è stato riformulato e adattato ai dati forniti sulla base di ciascuno degli strumenti utilizzati, seguendo strategie e procedure di etichettatura ispirate alla *Grounded theory* costruttivista (Charmaz, 2016; Tarozzi, 2008).

Alcune delle variabili definite nel sistema di categorie sono suddivise in sottocategorie con vari livelli di definizione, che fungono da "ipotesi di progressione" da livelli di formulazione semplici a complessi² (García Díaz, 1995 e 1999).

Di seguito vengono descritte le singole categorie del sistema di cui si è parlato, indicando i rispettivi codici (anteposti a ciascuna categoria) e indicando brevemente il tipo di "unità di significato" che ciascuna di esse raccoglierebbe.

Ci sono tre categorie principali che si riferiscono alle tematiche principali del progetto STEP:

² Questo approccio di progressione nell'apprendimento, in questo caso degli studenti, è stato proposto da altri autori, come Biggs e Collis (1982), che identificano cinque livelli di evoluzione, o Marzano e Kendall (2007), che dettagliano sei livelli di sistemi di pensiero.

C: Cittadinanza;
S: Sostenibilità;
P: Patrimonio.

Due categorie si riferiscono ai processi e alle relazioni.

T: Trasformazione: raccoglie le unità di significato in cui gli insegnanti esprimono un cambiamento o una trasformazione (di opinione, di pratica).

ST: Scuola e Territorio: raccoglie unità di significato che esprimono l'alleanza tra scuola e territorio, sia all'interno che all'esterno della scuola.

Sei grandi categorie che si riferiscono ai contenuti di base su cui si è lavorato nel progetto. Queste sono a loro volta suddivise in diverse sottocategorie, come illustrato di seguito.

1. Organizzazione materiale e spaziale della sessione / Elementi e strumenti pedagogici utilizzati.

Questa categoria fornisce una visione del contesto scolastico in cui si svolge ogni esperienza di studio di caso. È ulteriormente suddivisa nelle seguenti sottocategorie:

O: Organizzazione:

O1: Numero di studenti (numero di studenti);

O2. Organizzazione del gruppo (individuale, piccolo gruppo, grande gruppo, gruppo cooperativo);

O3. Organizzazione dello spazio (all'interno e all'esterno dell'aula, spazi per gruppi di studenti, disposizione tradizionale);

O4. Materiali e risorse didattiche.

2. Interazioni tra insegnante e studenti (azioni, comportamenti, discorsi, ruolo dell'insegnante, ruolo degli studenti...) che promuovono / sviluppano / ostacolano l'educazione alla cittadinanza attiva).

Questa categoria permette di analizzare e definire tutte quelle interazioni che avvengono tra gli insegnanti e i loro studenti nell'ambito delle attività sviluppate nel progetto educativo pianificato e realizzato. È ulteriormente suddivisa nelle seguenti sottocategorie:

I: Interazione:

II. Interventi dell'insegnante (presentare contenuti / dare istruzioni / soluzioni / prescrizioni / interventi di richiamo / interventi per la disciplina in classe / ignorare / negare / maltrattare...);

II2. DRV (domanda dell'insegnante - risposta dell'alunno - valutazione dell'insegnante) (interventi su domande / risposte chiuse...);

II3. Interventi che stimolano la partecipazione inclusiva, la continuità d'azione (interventi per gestire e regolare le relazioni / la convivenza / il

conflitto / incoraggiare il dialogo / cercare soluzioni / sperimentare / confermare / riflettere...);

I4. Interventi degli alunni che commentano o interrogano “motu proprio” (interventi non programmati / spontanei / risposte con domande / discussioni auto-organizzate dai bambini...).

3. Contenuti e conoscenze mobilitate legate all’educazione alla cittadinanza attiva e al collegamento di queste conoscenze con il territorio.

Questa categoria comprende tutte le informazioni relative ai contenuti delle diverse proposte didattiche di educazione alla cittadinanza attiva, alla sostenibilità e al patrimonio. Le unità di significato di questa categoria possono essere classificate, a loro volta, in livelli di formulazione da più semplici a più complessi:

C: Contenuto:

C1. Prospettiva descrittiva / informativa. Questa prospettiva può essere applicata a:

Cittadinanza - Educazione alla cittadinanza (conoscenza delle istituzioni sociali e civiche e dei diritti e doveri, senza implicazioni, senza uso di fonti / risorse, carattere descrittivo / uso passivo);

Sostenibilità - Educazione alla sostenibilità (conoscenza della realtà naturale da una prospettiva antropocentrica di uso e sfruttamento dell’ambiente; nessuna fonte / risorse utilizzate, carattere descrittivo / uso passivo);

Patrimonio - Educazione al patrimonio e al territorio (conoscenza del patrimonio storico-artistico e/o naturale come qualcosa di eccezionale e / o monumentale, piuttosto focalizzato sul contesto locale; l’educazione al patrimonio è considerata come avente uno scopo di “cultura generale”; non vengono utilizzate fonti / risorse, carattere descrittivo / uso passivo);

C2. Prospettiva analitica. Questa prospettiva può essere applicata a:

Cittadinanza - Educazione alla cittadinanza (conoscenza delle istituzioni sociali e civiche, nonché dei diritti e dei doveri dei cittadini, considerando le cause e le conseguenze degli eventi; partecipazione a contesti formali senza sufficiente senso critico e impegno sociale);

Sostenibilità - Educazione alla sostenibilità (conoscenza della realtà naturale e sociale, con analisi delle cause e delle conseguenze dell’intervento umano sull’ambiente; sviluppo iniziale della consapevolezza ambientale e sociale in relazione alla conservazione dell’ambiente);

Patrimonio - Educazione al patrimonio e al territorio (conoscenza dei diversi tipi di patrimonio – storico-artistico, nazionale, etnografico, scientifico-tecnologico, ecc. – ma senza avere una visione integrata; si utilizza una scala più ampia di quella locale, ma non si raggiunge una scala globale;

l'educazione al patrimonio ha uno scopo fundamentalmente conservativo; uso di fonti di tipo analitico);

C3. Prospettiva complessa. Questa prospettiva può essere applicata a:
Cittadinanza - Educazione alla cittadinanza (conoscenza delle istituzioni sociali e civiche, nonché dei diritti e dei doveri dei cittadini, considerando le cause e le conseguenze degli eventi e partecipando alla società con impegno diretto e senso critico; inoltre, la prospettiva globale e quella locale – globale – sono integrate; si considerano le questioni socialmente rilevanti);
Sostenibilità - Educazione alla sostenibilità (conoscenza della realtà naturale e sociale concepita come un sistema, con un'analisi delle cause e delle conseguenze in una prospettiva di interazione; partecipazione attiva al contesto, comprendendo che i problemi sociali e ambientali locali influiscono su quelli globali e viceversa; si considerano le questioni socialmente rilevanti);
Patrimonio - Educazione al patrimonio e al territorio (conoscenza dei diversi tipi di patrimonio da una prospettiva olistica – considerazione globale e integrata di tutte le manifestazioni del patrimonio –; la scala locale e globale (glocale) è utilizzata in modo interattivo; l'educazione al patrimonio ha uno scopo di analisi critica e di impegno sociale e ambientale; uso di fonti critiche; si tengono in considerazione i problemi della vita sociale; si considerano le questioni socialmente rilevanti).

4. Attività sviluppate per promuovere l'educazione alla cittadinanza attiva. Questa categoria raccoglie quelle unità di significato che permettono di analizzare le attività pianificate e sviluppate nel contesto dei casi di studio. Le caratteristiche di queste attività possono essere classificate nelle seguenti sottocategorie:

At: Attività:

At0. Attività passiva (gli studenti si limitano a guardare e ascoltare);

At1. Attività meccanica/esecutiva;

At2. Attività sperimentale / sperimentazione isolata;

At3. Attività di discussione / dialogo partecipativo (lezione dialogata);

At4. Attività di ricerca complessa;

At5. Attività metacognitiva;

At6. Attività di riflessione e sintesi;

At7. Attività creativa ed espressiva.

5. Apprendimenti degli studenti in relazione all'educazione alla cittadinanza attiva.

Le unità di significato raccolte in questa categoria ci permettono di analizzare se l'apprendimento raggiunto dagli studenti in relazione all'educazione alla cittadinanza attiva, alla sostenibilità e alla cittadinanza risponde a una

prospettiva complessa o a livelli di formulazione più semplici. A tal fine, le risposte degli studenti che riflettono la loro conoscenza dell'educazione alla cittadinanza attiva, alla sostenibilità e al patrimonio sono analizzate ai diversi livelli proposti e descritti di seguito:

Ap: Apprendimento (categoria collegata a *C: Contenuti* e *Act: Attività*):

Ap1. Memorizza i contenuti (prospettiva descrittiva);

Ap2. Analizza i contenuti (prospettiva analitica);

Ap3. Utilizza e costruisce criticamente i contenuti (prospettiva complessa).

6. Processi di sviluppo della formazione in servizio e iniziale degli insegnanti coinvolti nell'educazione alla cittadinanza attiva.

Quest'ultima categoria permette di analizzare e determinare il processo di sviluppo formativo degli insegnanti coinvolti nella ricerca, tenendo conto delle loro concezioni di cittadinanza e di educazione alla cittadinanza nella pratica scolastica, nonché della loro formazione di insegnanti in generale e specificamente in relazione all'educazione alla cittadinanza. Questo è stato fatto in base alle seguenti sottocategorie:

F: Formazione:

F0. Concetto di cittadinanza (idee sulla cittadinanza, concetti e opinioni sulla cittadinanza, ecc.);

F1. Rappresentazioni dell'educazione alla cittadinanza (definizioni degli insegnanti su cosa sia l'educazione alla cittadinanza);

F2. Rappresentazioni della pratica dell'educazione alla cittadinanza (opinioni degli insegnanti sulla pratica generalizzata tra gli insegnanti, opinioni sulla propria pratica, pratica attuale, pratica attesa);

F3. Rappresentazioni sulle proprie competenze professionali in relazione all'educazione alla cittadinanza (riflessione / capacità di analizzare la propria pratica; pianificazione e sviluppo dell'insegnamento; promozione dell'apprendimento degli studenti; valutazione dell'apprendimento; rapporto sul territorio / contesto / costruzione di reti; opinioni e riflessioni sul trattamento delle famiglie; opinioni e riflessioni sul lavoro di team);

F4. Rappresentazioni sulla formazione in generale con implicazioni per l'educazione alla cittadinanza.

Le precedenti categorie e sottocategorie sono state migliorate, completate e arricchite attraverso l'analisi di ciascuno degli studi di caso, in modo che questo sistema fosse completo e definito, di fatto, alla fine del processo. Allo stesso modo, e in questo processo di miglioramento del sistema, il team di ricerca ha sentito la necessità di includere un'altra categoria riferita al ruolo del ricercatore ("Ricercatore") nella strategia di Ricerca-Formazione, in modo da poter determinare, nell'interpretazione dei risultati, in che misura

gli interventi del ricercatore, nel suo ruolo di formatore, abbiano contribuito a sviluppare negli insegnanti partecipanti ai casi di studio un apprendimento più strettamente legato alla formazione alla cittadinanza. Pertanto, questa categoria è stata incorporata nel sistema, con le sue sottocategorie, riferite a quattro tipi di interventi del formatore:

R: Ricercatore:

R1. Domande stimolanti;

R2. Interventi di contrasto o disaccordo;

R3. Opinioni proprie del formatore;

R4. Orientamenti formativi.

2.2 L'analisi utilizzando Atlas.ti

L'analisi qualitativa dei risultati forniti dai diversi strumenti è stata realizzata seguendo l'approccio proposto da Miles & Huberman (1984) o da Cohen, Manion & Morrison (2007), per i quali tale analisi è un processo che consiste nel "dare senso" alle informazioni testuali. Ciò significa che, da un lato, questo gruppo di dati deve essere ridotto a una mappa di significati, in modo da poter lavorare con un numero gestibile di elementi, e, dall'altro, a questi dati deve essere data una disposizione e una rappresentazione significativa per poter trarre e verificare una serie di conclusioni esaustive sulla realtà studiata. L'enfasi è quindi posta «sulla costruzione o sulla generazione induttiva di categorie che consentono un'identità categoriale e una classificazione dei dati raccolti [...] in quadri di codifica che servono a separare i dati per gruppi di categorie simili» (Bolívar, 2002, p. 11). Pertanto, lo sviluppo del processo di analisi qualitativa può essere chiarito attraverso due sezioni fondamentali. La prima sezione è la riduzione dell'informazione individuando le unità di significato, che a sua volta comporta quattro compiti fondamentali: a) stabilire un sistema di categorie e codici; b) determinare le unità di analisi; c) assegnare le unità di significato alle categorie e ai codici stabiliti; d) raggruppare queste categorie e questi codici, con gli elementi che includono, in altre categorie e codici di ordine gerarchico superiore e globalizzante. Questa analisi per categorie può essere applicata alle informazioni provenienti da tutti gli strumenti di ricerca, permettendo, a sua volta, di stabilire relazioni causali tra le categorie (Bolívar, 2002). La seconda sezione riguarda la disposizione, l'elaborazione e l'interpretazione delle informazioni.

La tecnica utilizzata è stata quindi l'"analisi del contenuto". Dalla fine del XIX secolo, questa tecnica è diventata una delle più utilizzate nella ricerca educativa, acquisendo una rilevanza prima sconosciuta con l'introduzione

delle procedure informatiche nell'elaborazione dei dati (Piñuel, 2002). Per alcuni autori, qualsiasi studio critico di un messaggio è già una "analisi del contenuto". È vero che, di fronte a qualsiasi messaggio, bisogna fare un certo sforzo per scoprirne il "significato", e questo implica un compito di "analisi". Ma quando parliamo specificamente di "analisi del contenuto", non pensiamo alla semplice funzione di ricezione globale di un messaggio, né all'esercizio fondamentale della critica, anche se questa è ovviamente la sua base. La maggior parte degli autori concorda sul fatto che si riferisca ai principi della ricerca scientifica e che quindi implichi l'applicazione sistematica di regole e procedure metodiche. Pertanto, oltre all'identificazione o alla quantificazione dei componenti, deve essere concepita come una descrizione fondata dei contenuti, nonché un'interpretazione, il più possibile esatta, delle loro caratteristiche, principi e relazioni. Quest'ultimo aspetto è di vitale importanza, poiché la sola identificazione dei componenti non può rivelare le loro relazioni e l'interazione tra i vari elementi e le variabili.

Più concretamente, l'analisi del contenuto è definita come

l'insieme di procedure interpretative, di prodotti comunicativi (messaggi, testi o discorsi), che derivano da specifici processi comunicativi precedentemente registrati e che, basandosi su tecniche di misurazione, a volte quantitative (statistiche basate sul conteggio di unità), a volte qualitative (logiche basate sulla combinazione di categorie), mirano a elaborare e processare dati rilevanti sulle condizioni in cui quei testi sono stati prodotti, o sulle condizioni che possono essere presenti per il loro successivo utilizzo. (Piñuel, 2002, p. 2)

D'altra parte, va ricordato brevemente che le unità di analisi sono gli elementi su cui si concentra lo studio, e a questo proposito, come sottolinea Krippendorff (1990), nell'analisi del contenuto si possono distinguere tre tipi di unità:

1. *le unità di campionamento* sono le unità materiali che, nel loro insieme, formano l'universo da indagare. Nel nostro caso, le unità materiali corrispondono a tutti gli strumenti utilizzati per lo studio di caso;
2. *le unità di registrazione* sono le parti analizzabili in cui è suddivisa l'unità di campionamento. Si riferiscono ai contenuti che possono essere categorizzati, descritti, analizzati e interpretati all'interno di ciascuna unità di campionamento. Se lo circoscriviamo alla nostra ricerca, le unità di registrazione prendono forma nelle parti dei diversi strumenti su cui si è lavorato, come si è detto nelle pagine precedenti;
3. *le unità di contesto* sono unità più ampie delle unità di campionamento. Si riferiscono al contesto in cui si collocano i testi da analizzare e possono avere una certa influenza sulla valutazione e sull'interpretazione fatta

nelle unità di registrazione. Nel nostro caso, le unità di contesto si riferiscono ai diversi contesti in cui si trovano le scuole dei nostri studi di caso.

Una volta stabilita la tecnica dell'analisi del contenuto e specificate le categorie e i livelli che ci permettono di sintetizzare le informazioni, descriviamo ora la codifica e l'elaborazione informatica dei dati che è stata effettuata. Per questo processo di codifica abbiamo utilizzato il programma di analisi qualitativa *Atlas.ti*, versione 8.1.3. Questo programma fornisce una serie di strumenti per stabilire relazioni tra i più svariati elementi dei dati della ricerca, per rendere esplicite le interpretazioni e per poter argomentare le conclusioni. Prima del processo di codifica, è necessario collegare i vari documenti o *documenti primari* – nome dato al programma – nell'*unità ermeneutica*³. Il programma assegna un numero correlativo a ciascuno dei documenti inseriti, che ne designa l'ordine all'interno dell'unità. Una volta inseriti i testi da elaborare, vengono creati dei *codici* che riuniscono le risposte e che coincidono con le categorie (variabili) e le sottocategorie (livelli) del sistema di categorie. Questo programma consente quindi un'analisi testuale basata sulle azioni di segmentazione e codifica, che offre la possibilità di ridurre i dati, data la grande mole di informazioni presentate dai vari strumenti utilizzati. Così, i frammenti di testo o unità di significato – le *citazioni* – sono stati selezionati e classificati in uno dei codici precedentemente inseriti nel programma. Questo processo è il primo passo per dare significato e stabilire relazioni tra le risposte e le categorie (variabili) e le sottocategorie (livelli) create. Una volta effettuata questa categorizzazione, è stata effettuata un'analisi qualitativa delle risposte e sono state estratte le pertinenti interpretazioni, incluse nel rapporto finale della ricerca.

A titolo di esempio, ogni "citazione" è identificata come segue: Paese / Scuola / Categoria / Strumento: Citazione in Atlas.ti (vedi esempio nella Tab. 8).

Tab. 8 - Esempio di citazione

"L'insegnante tutore ha posto le seguenti domande chiave in grande gruppo:

Il quartiere di anni fa era lo stesso di oggi?

Come è cambiato?

C'erano le stesse strade, le stesse case, gli stessi luoghi?

La vostra casa esisteva già molti anni fa?

Cosa c'era al suo posto?

È stato un dibattito arricchente in cui gli studenti hanno espresso le loro idee precedenti su queste domande" (E/PG/13/ Str.9b:33).

³ L'unità ermeneutica è il "contenitore" che raggruppa gli elementi indispensabili per le analisi di *Atlas.ti*, come i documenti primari, le citazioni -unità di significato-, i codici -categorie-, le relazioni, ecc.

Spiegazione del codice di citazione:

- Paese:

Spagna (E). In questo esempio: Spagna.

Italia (I)

Francia (F)

Locarno (L)

- Scuola:

Pedro Garfias (PG)

ecc.

- Categoria: vengono utilizzati i codici del sistema di categorie. In questo esempio: categoria Interazione, sottocategoria 3.

- Strumenti:

Strumento 9: Diario dell'insegnante (Str.9). Due parti: Progetto (Str.9a) e Diario (Str.9b). In questo esempio: Str.9b.

Strumento 10: Trascrizioni di assemblee (Str.10): Iniziale (Str.10i) Finale (Str.10f).

Strumento 11: Diario del tirocinante (Str.11).

- Citazione: Numero che appare in Atlas.ti. In questo esempio: 33.

Bibliografia

Bolívar, A. (2002). '¿De nobis ipse silemus?': Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de investigación Educativa*, 4, 1.

Bolívar, A. (2016). Educar democráticamente para una ciudadanía activa. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 5, 1, 69-87.

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education*, Routledge.

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2013). *Research Methods in Education*. Routledge Falmer.

Consejo de Europa (2016). *Competences for Democratic Culture: Living together as equals in culturally diverse democratic societies*. Publicación del Consejo de Europa.

Creswell, J.W. (2007). *Qualitative Inquiry and Research Design*. Sage.

De-Alba-Fernández, N., Navarro-Medina, E., & Pérez-Rodríguez, N. (2021). School Inquiry in Secondary Education: the experience of the Fiesta de la Historia Youth Congress in Seville. *Social Sciences*, 10, 5, 1-18.

García Díaz, J.E. (1995). La transición desde un pensamiento simple hacia un pensamiento complejo en la construcción del conocimiento escolar. *Investigación en la Escuela*, 27, 7-20.

García Díaz, J.E. (1999). Una hipótesis de progresión sobre los modelos de desarrollo en Educación Ambiental. *Investigación en la Escuela*, 37, 15-32.

García Gómez, M.S. (2011). Viaje a las antípodas de la investigación escolar en la Educación Secundaria. *Investigación en la escuela*, 73, 41-52.

- Glaser, B.G. (1992). *Basics of grounded theory analysis: Emergence vs. Forcing*. Sociology Press.
- Knowles, M.S. (1993). *Quando l'adulto impara. Pedagogia e andragogia*. FrancoAngeli.
- Krippendorff, K. (1990). *Metodología de análisis de contenido. Teoría y práctica*, Paidós.
- Magnoler, P. (2012). *Ricerca e Formazione, la professionalizzazione degli insegnanti*. Pensa MultiMedia.
- Mayring, P. (2014). *Qualitative content analysis: Theoretical foundation, basic procedures and software solution*. Klagenfurt.
- Mezirow, J. (2000). Learning to think like an adult. In Mezirow J. and Associates, *Learning as Transformation. Critical Perspectives on Theory in Progress*, Jossey-Bass Publishers.
- Naciones Unidas (2017). *Informe de los Objetivos de Desarrollo Sostenible*, Nueva York.
- Naval, C., Print, M., & Veldhuis, R. (2003). Education for Democratic Citizenship in the New Europe: context and reform. *European Journal of Education*, 37, 2, 107-128.
- Navarro-Medina, E., Pérez-Rodríguez, N., & De-Alba-Fernández, N. (in stampa), Desarrollo de competencias sociales y tecnológicas de maestros en formación: visibilizando problemas sociales con Twitter. *Revista Electrónica de Investigación Educativa-REDIE*.
- Nigris, E., Cardarello, R., Losito, B., & Vannini, I. (2020). Ricerca-Formazione e miglioramento della scuola. Il punto di vista del CRESPI. *RicercaAzione*, 12, 2, 225-237.
- Papadiamantaki, Y. (2014). Active Citizenship in University Education: Lessons Learnt in Times of Crisis. *Journal of Social Science Education*, 13, 3, 90-97.
- Piñuel, J.L. (2002). Epistemología, metodología y técnicas del análisis de contenido. *Estudios de Sociolingüística*, 3, 1, 1-42.
- Schön, D.A. (1983). *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*. Basic Books.
- Stenhouse, L. (1979). Using Research means doing research. In H. Dahl, L. Anders, & R. Per (Eds.), *Spotlight on Educational Problems* (pp. 71-82). University of Oslo Press.
- Strauss, A. & Corbin, J. (2002). *Basics of qualitative research. Techniques and procedures for developing grounded theory*. Editorial Universidad de Antioquia.
- Westheimer, J. (2019). Civic education and the rise of populist nationalism. *Peabody Journal of Education*, 94, 1, 4-16.

Parte seconda
Gli studi di caso e il toolkit

4 Conoscere e abitare la comunità locale: studio di caso dell'Università di Milano-Bicocca nella scuola dell'infanzia

di *Barbara Balconi*

1 Il contesto

La scuola dell'infanzia “Hans Cristian Andersen” è parte dell'Istituto Comprensivo Statale “Don Milani”¹, nato nell'anno scolastico 2012-2013 dalla fusione del Circolo Didattico “Don Lorenzo Milani” con le Scuole Secondarie “Calvino” e “Saltini”. L'Istituto si compone di 8 plessi: 3 plessi di Scuola dell'Infanzia, 3 plessi di Scuola Primaria e 2 Plessi di scuola Secondaria di I grado. La scuola è situata nel Comune di Vimercate, in provincia di Monza e della Brianza, Comune inserito nell'area metropolitana di Milano. Vimercate è centro del territorio chiamato vimercatese, la città conta 26.000 abitanti circa, comprende le frazioni di Oreno, Velasca e Ruginello. Vimercate si caratterizza per un centro storico dal notevole patrimonio artistico e culturale, ad esempio, la sede del municipio, Palazzo Trotti, in origine dimora privata risalente al XVIII secolo, conserva al suo interno affreschi di tema leggendario. Nel comune è presente il MUST, Museo del territorio, che raccoglie testimonianze culturali della storia del territorio vimercatese a partire dai primi insediamenti che lo hanno abitato fino all'epoca contemporanea.

L'Istituto si caratterizza, come dichiarato nel Piano dell'offerta formativa, per una personalizzazione dei percorsi di apprendimento degli alunni e per la valorizzazione della corresponsabilità tra scuola e famiglia. Sono numerose le iniziative proposte dall'Istituto nell'ambito dell'educazione alla cittadinanza, nei diversi ordini di scuola: è attiva la collaborazione con l'Amministrazione Comunale sia tramite convenzioni specifiche atte a normare rapporti legati al Piano di Diritto allo Studio per servizi di agevolazione e sostegno rivolti agli studenti e alle loro famiglie, sia nella progettazione di specifiche iniziative didattiche volte a promuovere il valore della

¹ <https://www.icsdonmilanivimercate.edu.it> Documenti consultati: Piano Triennale dell'Offerta Formativa 2016/2019, Curricolo Verticale, Rav 2017-2018.

partecipazione, alla vita sociale e scolastica. Sono inoltre diverse le iniziative legate all'educazione alla salute e all'educazione ambientale. Tra le finalità dell'Istituto vi è quella di sensibilizzare gli alunni a un comportamento di cura e responsabilità verso l'ambiente scuola e il patrimonio culturale anche grazie a esperienze sul campo progettate in collaborazione con Associazioni di tutela dell'ambiente dislocate sul territorio.

Lo status socio-economico e culturale delle famiglie è alto; la percentuale di famiglie svantaggiate, con entrambi i genitori disoccupati, rientra nella media nazionale. Tuttavia, in questi ultimi anni, il territorio vimercatese ha risentito della crisi economica che sta interessando il Paese, vedendo un aumento del numero di genitori disoccupati e delle richieste di sussidi al nucleo familiare.

La presenza di alunni stranieri si attesta intorno al 9%, molti dei quali provengono da famiglie culturalmente svantaggiate e poco partecipi alla vita scolastica.

Per questi alunni la scuola si è attivata con progetti specifici, rivolti alla prevenzione della dispersione scolastica e all'alfabetizzazione, anche attraverso l'intervento di facilitatori linguistici e mediatori culturali.

1.1 La sezione

Lo studio di caso ha interessato la sezione Conchiglie. La sezione è composta da 27 bambini (17 maschi e 10 femmine), suddivisi in due fasce d'età: 14 bambini del gruppo "grandi", di 5 anni e 13 bambini del gruppo "piccoli" di tre anni o al loro prossimo compimento.

Non sono presenti bambini con certificazioni o bambini richiedenti sostegno educativo. È presente una bambina diabetica insulino-dipendente, la quale viene assistita per la quotidiana iniezione da un'infermiera. Questa prassi è diventata abituale per il resto del gruppo classe, che è a conoscenza delle procedure di misurazione della glicemia che interessano la bambina.

Gli alunni frequentano la scuola a tempo pieno (40 ore settimanali su 5 giorni) con orario di ingresso dalle 8.00 alle 9.00 e uscita alle 15.45 alle 16.00. Esiste la possibilità del tempo prolungato che viene utilizzato con regolarità da circa 30 bambini, fino alle ore 17. Adiacente alla scuola dell'infanzia esiste un servizio di pomeriggio prolungato (gestito dalla cooperativa Altro Spazio) aperto fino alle ore 19 al quale aderiscono circa una trentina di bambini. Il pranzo viene servito alle ore 12.

La preparazione dell'ambiente delle sezioni riveste particolare importanza: lo spazio accuratamente progettato al fine di risultare per i bambini accogliente e sicuro, ha un'organizzazione in angoli che prevedono uno

spazio per il gioco simbolico, uno per il gioco manipolativo e uno spazio aperto (salone o giardino) utilizzato in modo multifunzionale. Sono presenti nel gruppo classe 5 alunni le cui famiglie sono provenienti da altri Paesi (Romania, Filippine, Germania, Bangladesh ed Ecuador), 2 bambini presentano fatiche linguistiche significative e stanno imparando la lingua italiana.

Il gruppo classe si presenta eterogeneo: sono evidenti i due raggruppamenti dei bambini di 5 anni e di quelli di 3. La composizione del gruppo dei grandi si è mantenuta stabile negli anni e questo ha permesso ai bambini di condividere diverse esperienze insieme. Sono abituati ad ascoltarsi, a confrontarsi, a prendere parola nel grande gruppo, sono attenti alla partecipazione e al contributo di ciascuno.

L'inserimento dei 13 bambini di 3 anni, specialmente nel periodo di avvio dell'anno scolastico, ha reso necessario un lavoro volto alla ri-costruzione di un unico gruppo e di ri-condizione di regole e routine per abitare gli spazi condivisi. Lo status economico delle famiglie è medio-alto, con presenza di differenti situazioni economiche e culturali. Grazie al clima di collaborazione che si è venuto a creare nel tempo, tutte le famiglie partecipano alle proposte della scuola e sostengono il percorso di apprendimento dei bambini.

2 Il percorso didattico

Il percorso si è proposto di indagare il tema della convivenza civile in uno spazio democratico, dentro e fuori la scuola, attraverso esperienze di confronto e di conoscenza del territorio e della comunità locale.

La progettazione delle diverse attività proposte in sezione è stata realizzata con il coordinamento e la supervisione di due ricercatrici, Barbara Balconi e Doris Valente, che hanno collaborato con l'insegnante Valeria Vismara, affiancata dalla tirocinante Marta Galbiati.

L'azione didattica è stata strutturata in diverse fasi e caratterizzata da una progettazione flessibile che si è modificata in itinere sulla base delle sollecitazioni emerse durante le varie attività.

Fase 1. *Cosa conosco di Vimerate? Andiamo a vederlo!* I bambini si sono confrontati su quali fossero le loro conoscenze del territorio di Vimerate, hanno poi raccontato e rappresentato in forma di disegno quello che per ognuno era interessante scoprire o andare ad osservare.

Fase 2. *Progettiamo le uscite sul territorio.* Dopo aver organizzato in una mappa un possibile itinerario per le strade della città, i bambini hanno discusso con l'insegnante rispetto a cosa sarebbe stato utile portare con sé per raccogliere indizi e dati durante l'uscita sul territorio. Sono stati inoltre decisi i ruoli e le responsabilità di ciascuno durante l'uscita.

Fase 3. *Alla scoperta del territorio di Vimercate!* I bambini hanno realizzato diverse uscite sul territorio circostante la scuola. Le loro osservazioni si sono concentrate sulla cartellonistica, sulle targhe e i numeri civici. In particolare, l'attenzione dei bambini è stata catturata da elementi negativi quali: deiezioni canine nelle aiuole, rifiuti nei prati, scritte sui muri. I bambini hanno fotografato e raccolto indizi utili ad una successiva discussione di rilancio in sezione.

I bambini, in piccoli gruppi, hanno realizzato dei disegni, corredati da una breve spiegazione, per promuovere la sostenibilità ambientale in città e hanno proposto di poter organizzare un incontro con il Sindaco – a loro parere garante del rispetto del territorio vimercatese – presso la sede del Comune al fine di attenzionare e discutere quanto osservato.

Fase 4. *Parliamone con il sindaco!* I bambini si sono recati presso il Comune dal Sindaco. Nella discussione i bambini hanno chiesto al primo cittadino quale fosse il suo ruolo nel processo decisionale e sono stati informati della presenza di consiglieri con cui il Sindaco condivide il potere deliberativo. I bambini sono stati coinvolti in una simulazione di voto a maggioranza al fine di deliberare quale tipologia di gioco potesse essere utile inserire nel parco cittadino (scivolo o altalena).

Fase 5. *Un sindaco in sezione e le guide al MUST.* Dopo aver conosciuto il Sindaco i bambini hanno richiesto l'elezione di un sindaco analogo rappresentante per la loro sezione che potesse farsi garante della risoluzione di conflitti spesso frequenti nella sezione bi-fascia. Inoltre, la conoscenza elaborata dai bambini durante le uscite è stata messa a disposizione dei genitori invitandoli al MUST (Museo del territorio vimercatese) e accogliendoli come guide per un giorno.

Le conversazioni con i bambini hanno ricoperto un ruolo fondamentale nell'implementazione del percorso: le parole dei bambini hanno rappresentato il primo spunto da cui partire per la progettazione delle attività, ma anche quello a cui tornare per condividere quanto osservato e vissuto durante le uscite sul territorio. La progettazione partecipata, grazie alla pratica delle conversazioni in cerchio, alla ripresa delle parole e delle decisioni prese in gruppo, ha consentito di definire in itinere l'orientamento delle attività. Le trascrizioni degli scambi avvenuti con i bambini hanno permesso all'insegnante di interrogarsi continuamente rispetto alla sua modalità di intervento e di conduzione – riflessione sostenuta anche dai momenti di confronto con le ricercatrici.

2.1 Le conversazioni con i bambini

La conversazione con i bambini è la metodologia maggiormente utilizzata nella sezione. I bambini vivono quotidianamente spazi di confronto e di condivisione di idee, vi è una routine legata a questo momento fin dal primo anno di frequenza. I tempi di ascolto e di partecipazione dei bambini di 5 anni sono aumentati progressivamente nel corso degli anni. I contenuti dei momenti di conversazione sono diversi: le presenze, la compilazione del calendario, l'ascolto delle novità di ciascun bambino, che costituiscono la premessa alla discussione di questioni di interesse del gruppo, problematiche emerse, cambiamenti rispetto agli spazi, ai materiali e alle attività che si possono fare insieme. I bambini di 5 anni sono abituati ad attendere il proprio turno di parola, stanno imparando ad alzare la mano per intervenire, mentre il gruppo di bambini di 3 anni ha iniziato a sperimentare questa routine. È pratica consueta dell'adulto quella di tenere traccia – attraverso una fedele trascrizione – di quanto i bambini dicono. Spesso gli scambi conversazionali avvenuti vengono riletti al gruppo e rilanciati per essere ulteriormente approfonditi.

Questa abitudine consente ai bambini di recuperare costantemente il filo del discorso e approfondirlo, aggiungendo nuove riflessioni, maturate a casa o in altri spazi di confronto che avvengono anche tra pari e non necessariamente alla presenza dell'adulto. Una traccia delle parole dei bambini si ritrova anche nella documentazione a parete dove vengono affisse le trascrizioni degli scambi avvenuti con i bambini, insieme alle fotografie raffiguranti momenti salienti delle attività realizzate e a disegni. Questa documentazione racconta – attraverso l'uso di codici comunicativi diversi – le attività della sezione, costituendo uno stimolo costante per i bambini per continuare a costruire ragionamenti che poi vengono portati all'interno dei momenti di conversazione.

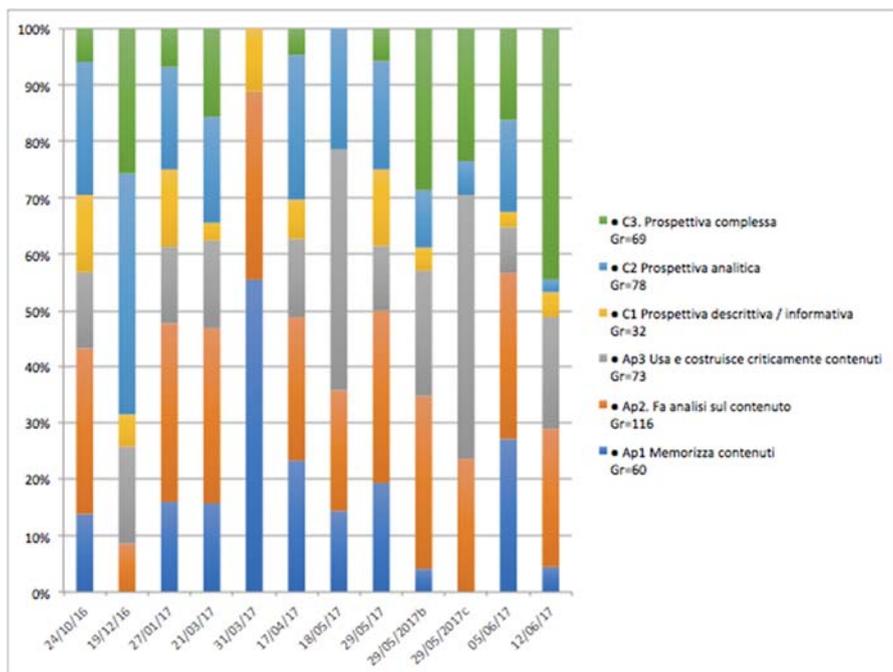


Fig. 1 - Evoluzione diacronica codici Ap e C.

Alla luce di quanto descritto, le 12 trascrizioni selezionate degli scambi comunicativi avvenuti con i bambini (strumento 12) hanno costituito la documentazione più corposa raccolta in questo studio di caso. Attraverso l'analisi di quanto documentato è stato possibile ricavare interessanti informazioni sulla tipologia di interventi del docente e dei bambini, sulla tipologia di attività proposte in sezione nonché capire quali fossero le condizioni didattiche facilitanti la formulazione di apprendimenti complessi e un utilizzo critico delle informazioni da parte dei bambini. L'istogramma riportato è funzionale per mostrare la frequenza di aspetti determinanti per lo studio di caso, come la tipologia di apprendimenti (AP) e le prospettive.

Nello specifico, appare interessante notare come la prospettiva complessa (C3) subisca un incremento durante il percorso, prospettiva che si riferisce sia alla progettazione dell'insegnante ma anche alle modalità adottate dai bambini di problematizzazione di fenomeni precedentemente concepiti come decontestualizzati. In particolare, l'incremento si evidenzia dalla metà del percorso, coincisa con l'avvio delle visite sul territorio, progettate con gli enti locali. I bambini sembrano maturare una visione complessa della realtà, quale ambito di esercizio di cittadinanza, soprattutto in occasioni di

discussione successive ad incontri significativi sul territorio (la visita al Sindaco in Comune -29/05/2017b/c- e l'esperienza come guide al museo MUST -05/06/2017- riportano le frequenze maggiori della prospettiva complessa (C3) fra tutti i documenti dello Strumento 12.



Fig. 2 - Evoluzione diacronica codice C.

Ciò potrebbe suggerire come il vivere insieme esperienze sul territorio, il ragionare sulle regole per abitare spazi pubblici, individuare i ruoli istituzionali all'interno del Comune, scoprire attraverso storie e visite al museo il patrimonio storico di Vimercate, siano state condizioni facilitanti per la costruzione di un sistema di rappresentazioni complesse relative al proprio contesto di vita. Questo dato, sebbene singolarmente presenti già degli elementi di riflessione, si arricchisce nel confronto con le altre prospettive codificate. La prospettiva descrittiva informativa è scarsamente presente nella progettazione della docente, la quale allestisce più frequentemente situazioni di esplorazione e di scoperta per i bambini, inserendosi in una prospettiva analitica e complessa. Da queste premesse circa le prospettive, si potrebbe avanzare l'ipotesi che nei bambini gli apprendimenti basati sulla memorizzazione di contenuti siano quindi minoritari, in favore di un'appropriazione critica degli stessi. Dal grafico appare invece come la riproposizione di conoscenze dichiarative sia stata presente in tutto il percorso, inserendosi all'interno di una prospettiva analitica e complessa. Nello specifico è possibile evidenziare come le trascrizioni che vantano una maggiore frequenza del codice Ap1 (*Memorizza i contenuti*) siano relative ai momenti di conversazione in cui i

bambini riportavano informazioni scoperte o apprese durante le uscite o le esperienze vissute nel territorio, in particolare dopo la prima uscita sul territorio (17/04/2017), l'incontro con il Sindaco (29/05/2017) e l'esperienza di guide al museo (05/06/2017).

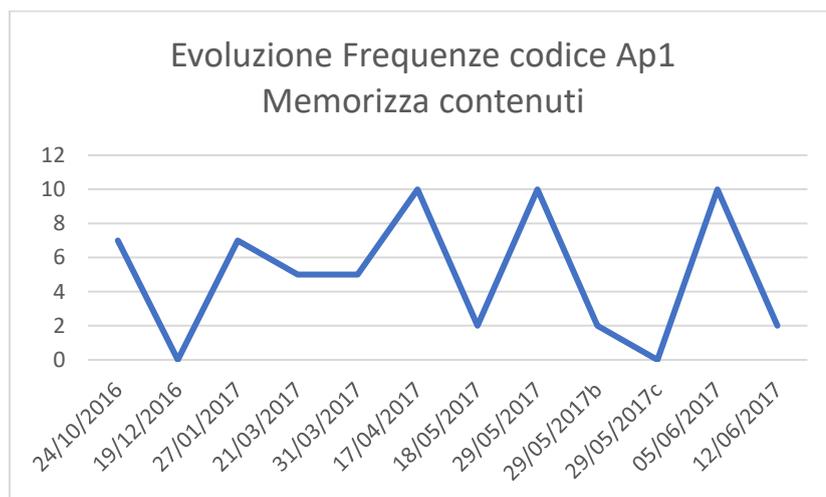


Fig. 3 - Frequenze codice Ap1 - "Memorizza i contenuti".

Le informazioni memorizzate venivano riportate dai bambini per poter supportare, suggerire o confutare ragionamenti dei compagni, favorendo inoltre ristrutturazioni critiche collettive del dato rievocato inizialmente. Nello scambio esemplificativo riportato, i bambini muovono ipotesi sul governo e sul sostentamento degli abitanti del territorio a partire da informazioni memorizzate durante le uscite.

L.: Forse a Vimercate erano poverissimi e le mamme e i papà (non i nostri!) non sapevano come fare, non c'era nemmeno il mercato per comperare la frutta e visto che le persone erano povere e il re e la regina erano ricche.

E.: Le persone chiedevano i soldi ma le guardie dicevano di no e bloccano con le lance.

L.: No, secondo me il re e la regina davano i soldi ed erano gentili.

E.: Può essere che i vimercatesi rubassero soldi e cibo agli altri villaggi.

M.: Secondo me potevano solo fare i giardinieri per mangiare!

(I/VIM/I4/Str12/41:11)

Ad un progressivo incremento della prospettiva complessa e a un costante mantenimento funzionale di quella mnemonica corrisponde un decremento di quella analitica, maggiormente presente nelle fasi iniziali del percorso nell'azione della docente. Questo elemento suggerisce probabilmente un iniziale interesse progettuale rivolto allo sviluppo di una base conoscitiva degli elementi del contesto e una prima analisi delle relazioni presenti. Anche la frequenza relativa agli apprendimenti di tipo analitico da parte dei bambini è costante e significativa durante in tutto il percorso. È stato quindi interessante approfondire quali tipologie di attività della docente hanno favorito la formalizzazione di apprendimenti analitici e complessi (Ap2, Ap3) da parte dei bambini.

Tab. 1 - Frequenze codici At nello strumento 12

	Strum12
At0 Attività di ascolto passivo	0
At1 Attività meccanica/esecutiva	2
At2 Attività esperienziale /sperimentazione isolata	16
At3 Attività di dibattito/dialogico partecipativo (lezione dialogata)	53
At4 Attività investigativa complessa	49
At5 Attività metacognitiva	11
At6 Attività di riflessione e sintesi	40
At7 Attività creativa ed espressiva	14
At8 Attività in alleanza tra scuola e territorio / dentro e fuori la scuola	25
Totali	210

Dai dati riportati in tabella riguardanti le tipologie di attività proposte dalla docente è possibile notare una netta prevalenza di attività di tipo dialogico, questo conferma come la discussione rappresenti la metodologia preferita dall'insegnante per la costruzione degli apprendimenti con i bambini. L'attività investigativa complessa si propone in continuità con i momenti di dialogo, ponendo i bambini nella condizione di esplorare contesti e materiali (richiamando la sempre presente prospettiva analitica).

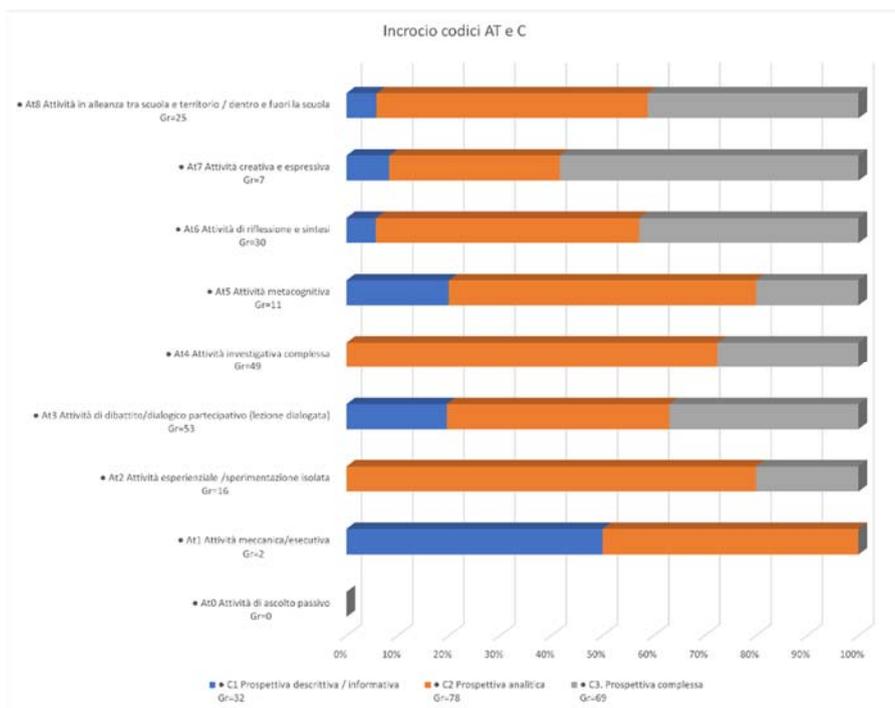


Fig. 4 - Intersezione tra codici AT e C.

Ma come si legano le attività maggiormente proposte con la qualità degli apprendimenti e delle prospettive? Nella seconda tabella è possibile notare come, in attività dialogiche e investigative, sia dominante una prospettiva analitica, accanto a frequenze leggermente inferiori per la tipologia complessa. Sembrerebbe quindi emergere l'idea che i bambini, posti in situazione di dialogare e di investigare su informazioni e situazioni, sviluppino delle capacità di analisi e sintesi che agevolino l'interiorizzazione critica dei contenuti provenienti dal territorio. Pertanto, sembrerebbe che l'insegnante favorisca pratiche di educazione alla cittadinanza che permettano ai bambini di raggiungere attivamente apprendimenti complessi dopo aver sostenuto in una fase di esplorazione analitica e riflessiva delle esperienze.

Appare complementare a questa trattazione un'analisi delle tipologie di intervento che caratterizzano gli scambi sia fra bambini che fra adulti e bambini nelle diverse attività del percorso, correlandosi ad una significativa presenza di apprendimenti analitici e critici a scapito di quelli mnemonici.

Tab. 2 - Frequenze codici I nello strumento 12

	Strum12
I1 Interventi del docente	39
I2 DRV (domanda docente - risposta alunno - valutazione docente)	14
I3 Interventi che stimolano la partecipazione inclusiva, il continuar dell'azione	103
I4 Interventi dei bambini che commentano o domanda «de motu proprio»	102
Totali	429

Sebbene infatti gli interventi della docente, caratterizzati da apertura, rilancio e invito alla partecipazione dei bambini, siano la maggioranza, (vedi tabella) è interessante notare come l'insegnante utilizzi i suoi contributi con valore di avvio del dialogo o di direzione minima del processo di analisi, lasciando che siano i bambini a far progredire la conversazione in punti di snodo, con evidenti ricadute apprenditive di tipo analitico e critico.

Isolando le occasioni in cui i bambini sviluppano apprendimento critico in seguito ad interventi inclusivi dell'insegnante, il dato è pari a 3, che sale a 36 se la domanda posta dall'insegnante si struttura per stimolare la partecipazione dei bambini, rilanciando le loro curiosità o fornendo elementi di problematizzazione. Interessante notare come la valorizzazione da parte del docente degli interventi dei bambini sia la variabile interazionale maggiormente legata alla presenza di apprendimenti e interventi di tipo complesso e analitico. Ciò denota una scelta educativa dell'insegnante volta ad assicurare autonomia argomentativa del gruppo classe, inteso come contenitore e agevolatore di conoscenza, preferendo facilitare la riflessione piuttosto che dirigerla. Sarebbe pertanto che, ad un protagonismo dei bambini assicurato dalla scelta di certi tipi di attività, ne corrisponda anche uno negli interventi, portando a chiederci se la frequenza comunicativa dell'insegnante sia correlata alla sua particolare idea di progettualità e scelta dei contenuti, lasciando che siano i bambini ad approfondire verbalmente i ragionamenti. Questo particolare approccio educativo alla cittadinanza sembra quindi favorire lo sviluppo di un sapere più critico e globale rispetto ai temi della convivenza e del territorio.

3. Valutazione del processo didattico: la prospettiva degli insegnanti

Dalle due interviste rivolte all'insegnante, una all'avvio della sperimentazione e una nella fase conclusiva del progetto, è stato possibile rilevare le rappresentazioni della docente rispetto all'educazione alla cittadinanza e alla formazione in servizio.

Per la docente educare alla cittadinanza significa proporre ai bambini occasioni in cui fare esperienza concreta di discussione e deliberazione. Per sostanziare questo tipo di esperienze, la documentazione di quanto avviene in sezione diventa fondamentale, non solo per riprogettare l'esperienza per i bambini, ma per elaborare riflessioni sull'azione didattica del docente stesso in una logica trasformativa.

In ambedue le interviste sono presenti considerazioni legate all'ambito della formazione dei docenti, iniziale e in servizio. Questo aspetto, così come l'attenzione documentativa, è riconducibile al fatto che l'insegnante protagonista del caso di studio di Vimercate, oltre ad essere insegnante nella scuola dell'infanzia, è anche tutor coordinatore dei percorsi di tirocinio del corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria dell'Università di Milano Bicocca. Per questa ragione il suo sguardo è costantemente rivolto ad ambedue i livelli: la pratica in classe e la formazione degli insegnanti.

Tab. 3 - Frequenze codici F, R, T nelle due interviste al docente

Categorie	INTERV 1	INTERV 2	Totali
<i>F1 Rappresentazioni Educazione alla cittadinanza</i>	16	7	23
<i>F2 Rappresentazioni sulle pratiche di Educazione alla cittadinanza</i>	13	12	25
<i>F3 Rappresentazioni sulle proprie competenze professionali di educazione alla cittadinanza</i>	14	30	44
<i>F4 Rappresentazioni sulla formazione in generale, con implicazioni per la cittadinanza</i>	29	23	44
<i>R Ricercatore</i>	0	9	9
<i>R1 Domande di stimolo</i>	23	10	33
<i>T Trasformazione</i>	0	10	10

La tabella sopra riportata mette in evidenza come gli interventi della docente sulle proprie competenze professionali per l'educazione alla cittadinanza (F3) sono frequenti al pari degli interventi sulle sue rappresentazioni sulla formazione (in generale e con implicazioni per cittadinanza – F4).

Questa corrispondenza potrebbe essere nuovamente riconducibile al doppio ruolo professionale che la docente riveste.

Entrando nel merito dall'analisi quantitativa, molti interventi della docente sono riconducibili a "Rappresentazioni sull'educazione alla cittadinanza" (F1) e a riferimenti a "Pratiche di educazione alla cittadinanza" (F2) che si intrecciano con una visione e concezione complessa dei saperi mobilitati (C3).

Tab. 4 - Frequenze codici C, F, R nella prima intervista

	C3	F0	F1	F2	F3	F4	R1	R2	R3	R4
<i>Str4_gen17</i>	7	3	16	13	14	29	23	4	2	11

Si riportano alcuni stralci della prima intervista per cogliere direttamente dalle parole della docente le rappresentazioni sull'educazione alla cittadinanza.

L'insegnante evidenzia come l'educazione alla cittadinanza nelle scuole sia un tema poco considerato dagli insegnanti, un aspetto trasversale lasciato alla sensibilità del singolo.

I progetti di cittadinanza spesso rischiano di essere progetti, non legati a un contesto, a un problema che c'è davvero. (I/VIM/F2/Str4/71:3)

Con riferimento al suo agire e in coerenza con quanto rilevato anche attraverso altri strumenti di ricerca (Str 7, Str 8, Str 9, Str 12) l'educazione alla cittadinanza è una pratica quotidiana che concerne le relazioni con i bambini.

Cittadinanza si fa tutti i giorni con i bambini, ... più ne sei consapevole meglio è, nel senso che indirizzi le tue risposte, indirizzi anche le possibilità che i bambini ti danno quando parlano, per farle diventare un argomento di condivisione per tutti (I/VIM/F2/Str4/71:6)

Io penso che parlare di cittadinanza con i bambini sia parlare dello stare insieme quotidiano, rendere espliciti alcuni impliciti che noi abbiamo dentro nella nostra pratica, stare insieme, parlare insieme, condividere delle scelte, essere coerenti (I/VIM/F3/71:8).

Nel mio percorso c'è una lettura costante del contesto e della risposta dei bambini. Tu leggi il contesto e riesci ad ascoltare quello che dicono i bambini perché hanno sempre qualcosa da riportare che abbia senso, perché loro hanno un loro pensiero. Credo che alla fine il progetto sia più coerente, più efficace perché arriva da un loro pensiero. (I/VIM/F3/Str4/71:47)

Mi vengono in mente le conversazioni in cui i bambini arrivano a definire le regole o magari in cui si arriva a votare, facciamo una votazione cioè quando c'è uno

scambio tra i bambini quando lavorano in gruppo. Bisogna partire un po' di più sul concreto (I/VIM/F3/Str4/71:13).

Per l'insegnante educare alla cittadinanza significa progettare esperienze di condivisione e di confronto che spesso partono da parole, da interessi o da bisogni dei bambini.

Molto interessanti sono anche le rappresentazioni “sulle proprie competenze in relazione all'educazione alla cittadinanza” e “sulla formazione in generale con implicazioni sulla cittadinanza” (F4).
Emerge un'idea di formazione basata sulla ricerca-azione con un accompagnamento di un formatore-ricercatore:

Se penso a quello che ha funzionato con me, penso alla ricerca-azione, in cui magari c'è una parte di riflessione più teorica, e c'è anche un compito in cui io mi provo a scuola con i bambini, registro e quando torno la volta dopo con i miei risultati ci si riflette, ci si lavora sopra, penso anche al timore di quello che hai prodotto, raccolto. Allora lì, in quel momento nel confronto con gli altri insegnanti e i ricercatori, nasce una riflessione utile a rendersi conto di quello che ha funzionato e non ha funzionato. (I/VIM/F4/Str4/71:26)

Sulla formazione dei futuri insegnanti la docente intervistata esplicita – anche a seguito di un'esperienza di formazione vissuta nell'ambito del Progetto STEP – l'importanza di lavorare fin dalla formazione iniziale del docente sull'esplicitazione delle proprie rappresentazioni, specialmente rispetto ad un ambito così complesso come quello dell'educazione alla cittadinanza, poiché questo passaggio diventa un possibile spunto per la progettazione di percorsi didattici veri e propri:

A me piacerebbe far lavorare i futuri insegnanti come hanno fatto con noi ad Aix en Provence: cominciare a riflettere sulle nostre rappresentazioni, cominciare a esplicitare cosa noi pensiamo di cosa vuol dire essere un cittadino, in quali direzione si muove e si gioca il nostro essere cittadino, io comincerei da lì perché secondo me è un primo pezzettino per sensibilizzare, allora per me è nato il desiderio di approfondire. (I/VIM/F3/Str4/71:54)

Dalla seconda intervista emerge il radicamento di alcune convinzioni rispetto all'educazione alla cittadinanza, a partire da una riflessione centrata sull'esperienza vissuta nella sperimentazione con i bambini. Nelle considerazioni della docente emerge con determinazione un modello basato su due pilastri fondamentali che accompagnano la sua pratica quotidiana, ponendoli come elementi fondamentali per una formazione dei docenti: la centratura sulle relazioni con e tra bambini e la documentazione.

Nello specifico, la costruzione di relazioni positive nel contesto classe favorisce l'apprendimento del vivere insieme nel gruppo, fondamentale per educare alla cittadinanza. L'insegnante dichiara:

Quello su cui io punterò tantissimo l'attenzione è sul gruppo, sulla relazione, sul fatto che loro possano confrontarsi, anche i piccoli. (I/VIM/F4/Str4/72:3)

Del progetto è rimasto qualcosa nelle relazioni che loro hanno creato all'interno della classe, all'interno del loro gruppo e nell'imparare a stare all'interno della classe e fuori dalla classe in un certo modo. (I/VIM/F4/Str4/72:1)

Per quanto riguarda il secondo aspetto relativo alla documentazione come base per sviluppare la professionalità riflessiva dell'insegnante:

In qualche modo la documentazione e la necessità di osservare e di registrare mi ha dato anche dei confini. In quello continuavo a rientrare, a controllarmi, a tenermi controllata, mi viene difficile raccontarlo, però è come se avessi sempre uno sguardo, era il mio, ma era sempre uno sguardo puntato sul mio fare. Il fatto di ascoltare, ripensare e rileggermi mi ha, come dire, costretto a riflettere su quello che poteva andare diversamente, poteva essere fatto diversamente, su quello che ha funzionato, su quello che non funzionava, proprio sulla pratica. Penso che fosse una buona partenza che mi aiutava a mettere in luce questi aspetti scomodi, mi costringeva a tenere un po' lo sguardo su di me sul mio agire. (I/VIM/F4/Str4/72:8)

Si è rafforzata la convinzione legata alla documentazione come strumento utile a sostenere la riflessione continua del docente sulla pratica, in vista di una costante riprogettazione dell'azione stessa del docente. Un ulteriore ruolo attribuito alla documentazione riguarda la possibilità di rendere condivisibile la pratica didattica che avviene in sezione anche con chi non è presente, in questo caso il ricercatore che può supportare il processo riflessivo del docente riguardando con lui la pratica agita.

A me vengono in mente dei momenti in cui con i ricercatori abbiamo proprio spulciato fra le parole e io mi sono resa conto delle parole che dicevo che qualche volta non erano quelle giuste per accompagnare alcuni passaggi. Quindi forse serve anche un accompagnamento più diretto proprio a partire dalla documentazione. (I/VIM/F4/Str4/72:56)

Le considerazioni legate all'atteggiamento, sviluppato dalla docente, di osservazione continua su di sé, sui suoi gesti, sulle sue azioni al fine di correggerli e/o modificarli, le hanno permesso di formalizzare un ulteriore apprendimento legato al tema della coerenza, specialmente quando si parla di educazione alla cittadinanza. In particolare, si fa riferimento alla necessità di perseguire un principio di coerenza tra le scelte e le modalità di azione da

adulti di riferimento nel contesto educativo e i valori di cittadinanza cui si dichiara di aderire.

L'altra cosa che ha mosso fortemente me è la coerenza, (il tema della coerenza ...) se io voglio lavorare su cittadinanza... devo lavorare prima di tutto su me stessa. In un focus group mi ricordo che abbiamo parlato di questa cosa della coerenza e questa è la cosa che secondo me ha suonato maggiormente dentro di me, io tenevo il doppio sguardo sui bambini e su di me, quello su di me è stato forse lo sguardo che mi è costato di più, nel senso che registrando le conversazioni, riguardandomi e anche ascoltandomi mentre parlavo con i bambini per me è stato un corso di formazione molto forte, in cui ti rendi conto di quando non sei coerente e quando potresti esserlo e di come questo aspetto sia importante per accompagnarli nell'apprendimento. (I/VIM/F4/Str4/72:8)

3.1 Il diario del percorso didattico

Lo strumento 9, “diario dell’insegnante”, è il documento che ha accompagnato la progettazione delle attività con i bambini nel corso della sperimentazione. All’interno di questo studio di caso il diario è stato aggiornato dalla docente progressivamente, al fine di avere una traccia dello sviluppo del percorso. L’insegnante ha tuttavia avvertito l’esigenza di individuare altre forme di documentazione per raccogliere le sue riflessioni e metterle in relazione costante con le osservazioni realizzate in classe, al fine di orientare l’azione a partire da quanto emergeva dai bambini.

L’analisi del “Diario dell’insegnante” conferma la centralità, nell’azione didattica della docente, di attività investigative complesse (At4), di attività volte a promuovere un’alleanza tra scuola e territorio (At8), di attività creative ed espressive (At7) e di riflessione e sintesi (At6).

Tab. 5 - Frequenze codici Ap, At,C,P, ST, T nello strumento 9

	Ap2	Ap 3	A S	At 2	At 3	At 4	At 5	At 6	At 6
Str9_1.3	3	6	7	12	2	20	4	9	1
	At 7	At 8	C 1	C 2	C 3.	C C	P	ST	T
Str9_1.3	10	16	7	1	29	4	2	30	9

Dal punto di vista degli ambiti di riferimento per le pratiche di cittadinanza attiva, sono rilevanti la convivenza civile (CC), il Patrimonio (P), la Scuola e il Territorio (ST), strettamente correlati tra loro, come si evidenzia dal “Diario dell’insegnante”. Leggiamo infatti:

La scoperta del territorio tiene collegate tutte le esperienze del gruppo che utilizza le conoscenze pregresse, acquisite nei diversi ambiti, per un obiettivo comune e condiviso. (I/VIM/ST/Str9/32:100).

Il territorio viene visto all'interno del percorso come luogo per lo sviluppo dell'autonomia e della responsabilità dei bambini:

Le uscite sul territorio, programmate con costanza, aiutano i bambini ad orientarsi e orientare i compagni con l'utilizzo delle mappe da loro stessi prodotte. Le conoscenze che acquisiscono con l'esperienza personale li rendono protagonisti e "guide" sempre più sicure, dandosi regole senza la conduzione dell'adulto (per esempio, definire chi apre la strada per andare in un certo luogo della città ed essere riconosciuti dal gruppo). La responsabilità e la serietà nell'assunzione dei compiti da parte dei singoli crea fiducia da parte di tutti nel gruppo. (I/VIM/At4/Str9/32:99)

I bambini, in un primo momento, hanno disegnato le mappe del loro territorio, trasformandole successivamente in strumenti di esplorazione per le uscite. Le esperienze condotte in classe si legano alle uscite sul territorio, occasioni per ragionare su aspetti legati alla convivenza, alla condivisione, all'appartenenza a un gruppo. Da un diario di bordo si legge:

Mi viene in mente che anche questo è esercizio di cittadinanza. Rispettare uno spazio, i materiali, le regole di utilizzo, la modalità e i tempi di ciascuno anche questo crea benessere e appartenenza ad un gruppo che condivide un'attività piacevole. (I/VIM/CC/Str9/35:12)

Il tutto sembra essere però collegato da un filo rosso, che dà senso e richiama costantemente a quanto avviene nella classe, come se nulla andasse perso. (I/VIM/ST/Str9/35:1)

Sempre seguendo le loro parole, chiedo loro se si ricordano il nome della loro via ed il numero e proviamo ad inserire i dati in Google Earth, nasce un gioco di ricerca e riconoscimento delle loro vie. (I/VIM/ST/Str9/35:16)

Dal "Diario dell'insegnante", emerge un concetto di cittadino come appartenente ad una comunità, in continuo cambiamento, che scopre la propria storia e la propria identità nel confronto con altri, in un dialogo e un ascolto reciproco (Audiger, 2003):

Cittadinanza intesa come scoperta di se stessi in primo luogo, come soggetti membri di una comunità, partendo dal gruppo classe, che si allarga nel territorio circostante la scuola, per affacciarsi verso una cittadinanza europea. (I/VIM/ST/Str9/32:38)
L'incontro con il territorio e il confronto costante con il mondo dentro e fuori la scuola consente di collocare avvenimenti e fenomeni nello spazio e nel tempo. Costruendo una prima interpretazione di ambienti, fatti, fenomeni e problematiche del vivere in comunità. (I/VIM/ST/Str9/32:74)

L'intento è dunque quello di far scoprire ai bambini diritti e doveri, ponendo le basi di un comportamento eticamente orientato, rispettoso degli altri, dell'ambiente e della natura provando attivamente a trovare soluzioni a problematiche reali ed autentiche. (I/VIM/CC/Str9/32:39)

L'idea è quindi quella di fare esercizio dell'essere cittadino, come agente "politico", cioè colui che si prende cura del "bene comune".

Partendo da esperienze nel territorio si vuole fare emergere nei bambini un senso di rispetto e consapevolezza del bene comune, del patrimonio che è di tutti e che richiede un'attivazione diretta perché sia preservato; si vuole far sentire la necessità di stabilire regole condivise per il benessere di tutti gli appartenenti al gruppo (sia di classe che di territorio). (I/VIM/P/Str9/32:81)

Le competenze coinvolte sono sociali e civiche, come il senso di iniziativa che porta i bambini a tradurre le idee in azione, sperimentando, provando, pianificando e gestendo progetti in gruppo per arrivare a risultati osservabili. (I/VIM/CC/Str 9/32:9)

Una riflessione interessante dell'insegnante riguardante gli apprendimenti e le competenze acquisite dai bambini è contenuta nelle note del Diario di bordo, scritte successivamente alla visita del 17 giugno al MUST durante la quale i bambini si sono sperimentati come guide accompagnatori di un gruppo di adulti (il sindaco, i genitori, i ricercatori) e di bambini (i loro fratelli e i compagni dei 3 anni):

Le Conchiglie si sentono padrone dello spazio e scelgono liberamente di raccontare e cosa raccontare alle famiglie. In alcuni momenti si avvicinano e si fanno forza a vicenda, in altri momenti invece raccontano in modo autonomo ai loro famigliari. Un gruppetto di bambini accompagna il sindaco nell'esplorazione del museo. Gaia, che di solito nel grande gruppo interviene meno, prende la parola spesso e più di altri bambini che di solito sovrastano gli altri. Nella sala al piano superiore si pone in mezzo allo spazio e racconta il perché delle fotografie in bianco e nero. Mi fa pensare ad una competenza raggiunta, sicurezza nelle conoscenze, aspetti che non mi aveva ancora dimostrato a scuola. Ha compreso l'obiettivo della giornata e se lo vuole godere a pieno condividendo quello che sa. (I/VIM/Ap3/At8/Str9/32:132)

In questo senso l'insegnante ha documentato, nei suoi diari, le riflessioni su esperienze di cittadinanza attiva come esercizio di competenza: i bambini hanno scoperto alcuni principi del vivere insieme, nel territorio. Con un approccio sistemico, partendo dal loro vissuto socio-affettivo e dalle loro rappresentazioni, hanno costruito, passo per passo, apprendimenti trasferibili nella vita reale, integrando conoscenze, atteggiamenti, comportamenti, valori e pratiche.

4 Conclusioni

A conclusione del presente contributo, si propongono alcuni punti di interesse che hanno caratterizzato lo studio di caso in oggetto e che potrebbero essere considerati quali elementi costitutivi di una riflessione orientata verso una pratica possibile di educazione alla cittadinanza alla scuola dell'infanzia.

Un'educazione alla cittadinanza basata su prospettiva analitica, intesa come cornice di sperimentazione e ragionamento sulle variabili da parte di bambini e docente, può considerarsi una base per maturare apprendimenti approfonditi e critici in una prospettiva più complessa. Ciò può essere praticamente realizzato per mezzo di attività investigative, esperienziali e dialogiche, animate da interventi adulti di stimolo e supporto per la partecipazione del gruppo.

In questo senso la scuola è intesa come spazio privilegiato di condivisione delle prime esperienze sociali e di costruzione di valori di convivenza civile (Meirieu, 2015) attraverso la progettazione di esperienze rilevanti per la costruzione dell'identità individuale dei bambini e di gruppo, in rapporto all'ambiente di riferimento.

Lo sviluppo del percorso, infatti, è avvenuto su due assi fondamentali e interdipendenti: la convivenza civile e il rapporto fra scuola e territorio. L'evolversi del percorso ha compreso e rilanciato costantemente il tema della convivenza, centrale per la docente, che si è trovata a dover ricostruire un gruppo all'interno della sezione bi-fascia di bambini di 3 e 5 anni, con un clima relazionale inizialmente teso, aprendo poi il tema della convivenza civile al territorio, con regole e ruoli più complessi.

Educare la cittadinanza si è concretizzato attraverso la partecipazione ad attività ed esperienze alla scoperta del territorio vissuto.

I bambini hanno sviluppato uno sguardo consapevole e critico sul vivere nel proprio territorio, pervaso di eredità del passato attraverso il recupero della storia del luogo e di responsabilità di chi lo abita nel presente (aspetti positivi e criticità). Questo è stato possibile grazie alla costruzione di relazioni con le istituzioni del territorio (il Sindaco, il Direttore del MUST, i funzionari della posta, ...) con cui la scuola ha condiviso una progettazione intenzionale e partecipata.

Educare è far costruire delle azioni nel territorio che coinvolgano più attori per lo sviluppo di un'intelligenza territoriale, interculturale, sostenibile e durevole, orientata verso azioni di conoscenza e di valorizzazione del patrimonio. La presenza di numerose trasformazioni rappresentative da parte dei bambini, ravvisabile soprattutto nelle trascrizioni di discussioni fra pari intercorse in attività di riflessione e sintesi, testimonia un

progressivo aumento nella flessibilità e criticità del pensiero dei bambini anche nella trattazione di ambiti del sapere complessi (Morin, 2001).

L'educazione alla cittadinanza proposta è concepita "come progetto politico" avente come obiettivo la formazione di un cittadino autonomo, che consideri la legge uno strumento a tutela della dimensione etica e della convivenza, la diversità una risorsa e le dimensioni del dialogo e della partecipazione come fondamentali (Moscati, Nigris & Tramma, 2008) per la costruzione di una comunità educante.

Bibliografia

- Audigier, F. (2003). *Concetti di base e competenze chiave per l'Educazione alla Cittadinanza Democratica*, Conseil d'Europe.
- Meirieu, P. (2015). *Fare la scuola, fare scuola. Democrazia e pedagogia*, Carocci.
- Morin, E. (2001). *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Raffaello Cortina.
- Moscati, R., Nigris, E. & Tramma, S. (2008). *Dentro e fuori la scuola*. Mondadori.

5 Costruire una comunità accogliente. Studio di caso dell'Università di Milano-Bicocca nella scuola primaria

di *Claudia Fredella, Cristina De Michele*¹

1 Il contesto

L'Istituto Comprensivo "A. Scarpa" di Milano, in Zona Città Studi-Lambrate, è costituito da tre plessi: la Scuola primaria "A. Scarpa", la Scuola primaria "E. Morante" e la Scuola secondaria di I grado "A. Bono Cairoli". A questi vanno aggiunte una cattedra ospedaliera di scuola primaria e 9 ore di scuola secondaria di I grado presso l'Istituto Nazionale dei Tumori.

Il plesso scolastico della scuola primaria è nato nel 1958 come "Scuola Elementare Speciale per Ambliopici" allo scopo di permettere ad alunni subvedenti gravi di apprendere anche visivamente attraverso l'uso, la messa a frutto e la rieducazione del residuo visivo con adeguate tecniche e specifiche strategie didattiche.

Dal 1980, in seguito all'approvazione di un progetto presentato al Ministero della P.I., la scuola pur rimanendo speciale, si è aperta agli utenti della zona e dal 2008 la scuola è passata ad essere normale a tutti gli effetti. Oggi l'Istituto si rivolge a un'utenza eterogenea da un punto di vista socio-economico e culturale, composta sia da residenti nella zona, sia da alunni i cui genitori lavorano presso le Università e/o le strutture ospedaliere presenti nel territorio. Negli ultimi anni si è registrato un aumento della popolazione di origine straniera che trova nella scuola il luogo più idoneo all'integrazione nel tessuto sociale del territorio. Nell'Istituto Comprensivo sono presenti alunni non italo-foni in una percentuale pari al 20,1% e alunni con disabilità in una percentuale pari al 6,9%.

Parte dell'organico della scuola primaria di via Clericetti proviene dalla ex scuola speciale ed è, pertanto, non solo specializzato, ma storicamente in grado di gestire anche i casi di disabilità grave. L'indice di stabilità degli insegnanti

¹ Attribuzioni: per quanto il contributo sia il frutto di un lavoro condiviso è possibile attribuire i paragrafi 1 a Cristina De Michele, 2, 3 e 4 a Claudia Fredella.

è superiore alla media nazionale e docenti in servizio nelle rispettive scuole da più di 10 anni sono pari al 47% dei docenti a tempo indeterminato.

L'inclusione è storicamente un punto di forza dell'Istituto, che considera le singole diversità come valore aggiunto e arricchimento del processo di crescita di ciascun alunno. Nell'Istituto è operativo il GLI (Gruppo di Lavoro per l'Inclusione), formato dai rappresentanti degli insegnanti di sostegno e di classe, dai rappresentanti dei genitori, dai rappresentanti dei servizi educativi e socio-sanitari, dai referenti degli alunni DSA e stranieri. Tale gruppo di lavoro si occupa di predisporre il Piano Annuale per l'Inclusione (P.A.I.) e di monitorare i livelli di inclusività dell'Istituto. Mantiene i rapporti con le famiglie e gli enti del territorio, verifica la redazione dei P.E.I. (Piani Educativi Individualizzati) e dei P.D.P (Piani Didattici Personalizzati) e propone progetti di intervento mirati ai diversi bisogni. Il processo di inclusione prevede innanzitutto l'individuazione degli alunni con Bisogni Educativi Speciali (BES).

Fra le attività definite dalla scuola nel PTOF in merito all'ampliamento dell'offerta formativa è presente un'attenzione specifica la tema della cittadinanza – *Educazione alla cittadinanza, potenziamento e sviluppo di comportamenti responsabili ispirati alla conoscenza e al rispetto della legalità e della sostenibilità ambientale* (art. 1 comma 7d/7e della L 107/2015) – con i seguenti obiettivi:

1. educare gli alunni alla cultura della partecipazione;
2. sensibilizzarli su tematiche sociali e civiche;
3. sostenere la costruzione del senso di legalità;
4. riconoscere i diritti umani fondamentali con riferimento alla Dichiarazione Universale dei Diritti dell'uomo e alla Costituzione italiana;
5. rendere gli alunni consapevoli dei processi democratici e degli ambiti di partecipazione per promuovere un modo di agire consapevole;
6. sviluppare un'etica della responsabilità;
7. promuovere la cittadinanza attiva, attraverso azioni finalizzate al miglioramento continuo del proprio contesto di vita, a partire dalla vita quotidiana a scuola².

² <https://www.icscarpa.edu.it/> Documenti consultati: Piano Triennale dell'Offerta Formativa 2016/2019, Curricolo Verticale, Piano annuale per l'inclusione 2016/2017, Rapporto di autovalutazione 2014/2015

1.1 Il contesto classe

La classe 5° B è composta da 19 alunni di cui 10 maschi e 9 femmine. Nell'arco dei quattro anni passati sono arrivati nella classe due nuovi alunni provenienti da scuole di altre province, inserimenti avvenuti senza difficoltà di relazione nel gruppo dei pari e con gli insegnanti di riferimento, ma che hanno necessitato invece di un periodo di acclimatamento rispetto alle metodologie didattiche.

Sono presenti nel gruppo classe 4 alunni le cui famiglie sono provenienti da altri Paesi, tutti nati in Italia ma bilingue in famiglia (un'alunna egiziana, una di Santo Domingo, una bulgara e un alunno con mamma ucraina). Nel gruppo è ben inserito un alunno che presenta gravi deficit mentali e psicomotori, è ben accetto da tutti gli adulti a lui vicini e dai compagni che lo sostengono e lo aiutano nei momenti di lavoro, di gioco e di attività libere. Per lui vengono programmate attività individualizzate secondo le sue potenzialità. Altri tre alunni (un maschio e due femmine) presentano certificazioni per problemi di dislessia e discalculia i cui accertamenti diagnostici sono stati segnalati in seconda e in terza classe. Questi alunni seguono terapie specifiche in orari extrascolastici e necessitano di interventi individualizzati durante il lavoro scolastico. Gli alunni frequentano la scuola a tempo pieno (40 ore settimanali su 5 giorni) con orario dalle 8.30 alle 16.30 inclusi mensa e ricreazione dalle 12.30 alle 14.30. Nel complesso il gruppo classe si presenta molto eterogeneo ma ben coeso, entusiasta e vivace. Durante il lavoro si nota nel gruppo una buona predisposizione all'aiuto reciproco e verso i compagni/e che necessitano di interventi personalizzati. A livello scolastico i bambini mostrano una buona disposizione verso tutte le attività proposte.

Il contesto familiare, secondo quanto riportato dall'insegnante, è medio-alto, ma con presenza di evidenti differenti situazioni economiche e culturali. Tale eterogeneità di ambienti familiari sociali e culturali non ha influito sulle relazioni interne del gruppo dei pari, grazie anche ai genitori, i quali da subito, pur nelle loro differenti visioni di vita, hanno cercato di creare una buona convivenza in un'ottica di collaborazione attiva tra loro e con gli insegnanti dei loro figli.

2 Il percorso didattico

Il percorso si è proposto di indagare il tema dell'accoglienza all'interno della comunità scolastica, in termini di pratiche e azioni, a partire dalle rappresentazioni e dalle esperienze sia degli allievi sia degli insegnanti. La progettazione delle diverse attività proposte alla classe è stata realizzata con il

coordinamento e la supervisione di una ricercatrice, Cristina De Michele, che ha collaborato con l'insegnante prevalente Rosita Cremonesi, affiancata dalla tirocinante Ilaria Zambelli.

L'azione didattica è stata strutturata in diverse fasi e caratterizzata da una progettazione iniziale a “maglie larghe” e una riprogettazione in itinere sulla base delle sollecitazioni emerse durante le varie attività.

Fase 1. Progettazione del percorso di tutoring degli alunni della classe quinta per gli alunni di una classe prima. A partire dall'elaborazione della propria passata esperienza di ingresso nella comunità scolastica, il gruppo classe ha poi progettato, realizzato e valutato il percorso di accoglienza dei primini nella comunità scolastica.

Fase 2. Ricerca degli elementi chiave del percorso di accoglienza, somiglianze e differenze fra la comunità scolastica e quella sociale, con una attenzione all'analisi del contesto locale, da cui emerge che il termine accoglienza viene dagli alunni associato agli “sbarchi” e che negli abituali contesti di vita gli alunni incrociano occasionalmente le traiettorie di persone in condizioni di povertà o in fuga da luoghi di guerra, interrogandosi sul significato dell'accoglienza e sul proprio ruolo nella comunità.

Fase 3. Vicino alla scuola si trova un Centro di accoglienza per richiedenti asilo, che ospita circa 400 persone neoarrivate in città, alcuni bambini provenienti dal centro frequentano la scuola in una classe diversa da quella oggetto dello studio di caso. In questa fase il gruppo di ricerca ha incontrato i responsabili del Centro di accoglienza per approfondire la conoscenza del contesto con cui relazionarsi.

Fase 4. In relazione alla complessità degli elementi emersi e alla varietà di rappresentazioni e stereotipi in essere, l'attività si orienta verso una indagine diretta da parte degli alunni allo scopo di produrre una informazione viva, locale e situata. È stato realizzato un video documentario di informazione sui luoghi, i temi, le storie, le aspettative e le rappresentazioni di tutti gli attori interessati allo scopo di informare, informarsi e formare la comunità locale alle pratiche dell'accoglienza nei propri contesti di vita.

Fase 5. Restituzione alla comunità del percorso tramite una proiezione aperta al pubblico del documentario e una presentazione del percorso organizzata dai bambini stessi. Sono state coinvolte le famiglie e le istituzioni, tra cui l'assessora all'educazione del comune di Milano, e invitati gli ospiti del centro d'accoglienza.

Durante tutto l'arco di implementazione del percorso si è valorizzata la progettazione partecipata grazie alla pratica delle conversazioni in cerchio, con trascrizione e restituzione agli alunni, così da definire in itinere l'orientamento delle successive attività, e fin dai primi incontri è emerso che il gruppo di lavoro e il metodo partecipativo hanno sollecitato nell'insegnante

stessa una postura riflessiva e un interrogarsi sulle proprie rappresentazioni e sugli strumenti di esplorazione della realtà locale.

2.1 Le conversazioni con i bambini

L'uso della conversazione in cerchio rientra nelle abitudini del gruppo classe già da diversi anni e segue procedure condivise: non è prevista l'alzata di mano per la prenotazione del turno di parola, ma gli alunni devono attendere il momento opportuno per entrare rispettosamente nel discorso senza sovrapporsi o prevaricare. È inoltre consolidata anche la pratica di rilettura e analisi degli scambi conversazionali trascritti.

Dall'analisi delle conversazioni (Fig. 1) emerge come l'insegnante utilizzi esclusivamente interventi che stimolano la partecipazione, il continuare dell'azione (I3) e la classe risponde positivamente: gli interventi degli alunni che commentano di propria iniziativa (I4) sono sempre in misura significativamente maggiore alle sollecitazioni dell'insegnante.

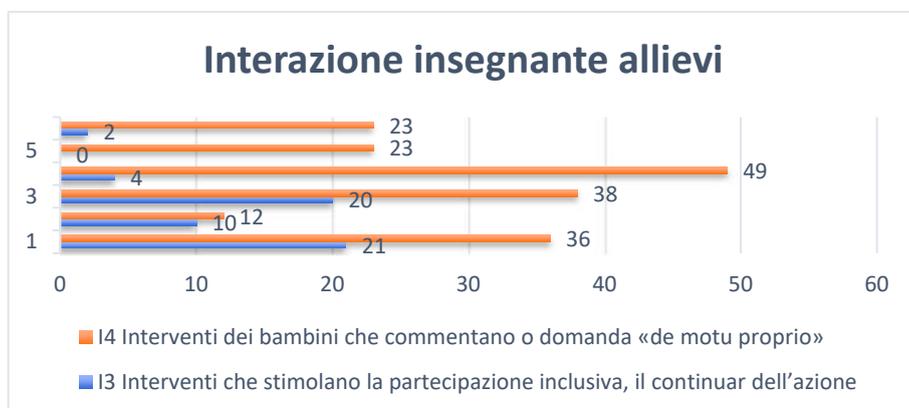


Fig. 1 - Ricorrenza dei codici I3 e I4: tipologia prevalente di interazione insegnante/allievi.

Si tratta sempre di domande aperte, di inviti alla presa di parola, all'approfondimento del concetto a chiarire la propria posizione. L'insegnante non esprime mai una sua opinione nel merito della discussione, ma invita il gruppo a restare sull'argomento e chiede di capire le motivazioni o i collegamenti che portano a cambiamenti nell'oggetto del discorso. L'insegnante non conclude la conversazione traendo delle conclusioni e dà valore ai diversi contributi, lascia aperto il campo della riflessione e grazie alla trascrizione e condivisione con il gruppo trattiene gli argomenti emersi per

riprenderli e approfondirli nella discussione successiva. Con l'evolversi del progetto si assiste inoltre ad una diminuzione degli interventi dell'insegnante a fronte di un incremento della presa di parola da parte degli allievi.

L'orientamento in itinere del progetto, che viene supportato dagli incontri di Ricerca-Formazione con la ricercatrice, prende così corpo dalle conversazioni del gruppo classe: in relazione a quanto emerso l'insegnante esplora la realtà esterna alla ricerca di possibili sviluppi, di pratiche e azioni in cui coinvolgere il gruppo classe, ricerca e negozia con le risorse presenti e restituisce alla classe il perimetro entro cui il lavoro si può sviluppare e così procedere.

Possiamo distinguere in tre fasi le conversazioni che hanno avuto luogo durante la sperimentazione didattica. La prima fase ha avuto come focus il tutoring fra i bambini di quinta e i bambini di prima: in questa fase i bambini realizzano attività di affiancamento ai bambini di prima (accompagnamento in classe, mensa, orto, biblioteca, gioco, attività) sperimentando il ruolo di tutor; la seconda si è focalizzata soprattutto sul concetto e sull'esperienza di accoglienza al di fuori della scuola e contemporaneamente in questa fase il gruppo classe ha progettato e realizzato attività di indagine e approfondimento sul tema (con le proprie famiglie, con materiali di documentazione, con intervista ai bambini del CAS, con l'intervista all'assistente sociale del CAS); nella terza fase le conversazioni, orientate alla valutazione del percorso, sono state condotte dalla ricercatrice, suddividendo la classe in tre sottogruppi.

Le due conversazioni sul tutoring hanno obiettivi diversi e per questo si registrano differenze nell'emersione dei dati. La prima conversazione ha avuto come oggetto una valutazione da parte degli alunni sull'esperienza di tutoring con i bambini di prima. I numerosi interventi degli alunni che commentano spontaneamente l'esperienza del tutoring vertono esclusivamente sui temi della convivenza civile.

Per me nel gruppo sia nostro, dei grandi, sia dei bambini, che in realtà poi dovrebbe essere un unico gruppo, per me loro imparano molto da noi perché comunque noi gli stiamo più che altro insegnando le regole però anche noi impariamo molto da loro perché come si comportano loro noi non riusciamo [...] come ho detto prima mi piace molto il loro modo spontaneo, ecco noi impariamo molto da loro a non nasconderci così e quindi impariamo tutti insieme ma in diverso modo e impariamo diverse cose. (I/CLE/CC/Str12/11:46)

Emerge come gli allievi abbiano sviluppato consapevolezza del fatto che l'accoglienza si sostanzia in uno scambio biunivoco e promuove un cambiamento in entrambe le parti in gioco.

La seconda conversazione ha previsto una parte di brainstorming il cui esito è stata la stesura di un manifesto sull'idea di accoglienza, costruito in

maniera condivisa dal gruppo classe, e una parte di dibattito più generale sull'accoglienza a seguito dell'invito dell'insegnante ad analizzare il concetto al di fuori dell'ambito scolastico. L'insegnante guida la conversazione con domande di stimolo:

Ma cosa succede se apriamo veramente le porte... Proviamo a uscire dal nostro piccolo mondo... Cosa vi portate dietro rispetto all'esperienza di accoglienza fatto con i piccoli? Noi viviamo solo a scuola? Provate a riflettere su questo importante tema dell'accoglienza. (I/CLE/I3/Str12/16:41)

In questa conversazione emerge per la prima volta la categoria scuola territorio (ST), emergono diverse rappresentazioni legate alla convivenza civile già in una prospettiva complessa, e non priva di elementi problematici. Ricorre scarsamente di contro la categoria apprendimento (Ap) poiché l'insegnante con l'utilizzo del brain storming ha aperto all'esplorazione dei significati e non ha previsto un momento di formalizzazione dei contenuti appresi.

Io so che da noi ci sono molte persone che arrivano da lontano, che sbarcano e come succede in Italia, anche nella nostra scuola i bambini profughi dobbiamo accoglierli nello stesso modo proprio come abbiamo accolto i piccoli. (I/CLE/ST/Str12/23:46)

Nel secondo gruppo di conversazioni ci si focalizza sempre di più sui problemi legati all'accoglienza in relazione al territorio e l'incidenza della categoria apprendimento ha un valore significativo in quanto il dialogo verte sulle conclusioni sull'esperienza di accoglienza a scuola e sulla rilettura delle trascrizioni della conversazione precedente. In questa conversazione gli alunni iniziano a riferirsi spontaneamente e in maniera significativa alla questione "socialmente viva" (Legardez, 2017) dell'accoglienza dei migranti che sbarcano sulle nostre coste che diventa il centro del discorso.

Negli ultimi periodi stanno arrivando tante persone dagli altri paesi e noi dobbiamo accoglierli il meglio possibile [...] Immaginatoci se noi fossimo al posto loro cosa penseremmo... Loro sono un po' tristi per lasciare la terra loro e un po' hanno paura perché non conoscono questo paese e il resto e se noi fossimo al loro posto penseremmo le stesse cose. (I/CLE/CC/Str12/14:37)

L'apprendimento (inteso come approfondimento del concetto di accoglienza riferito al territorio) si fa complesso e apre una serie di domande sul rapporto scuola e territorio che diventa oggetto significativo della conversazione. Legato al tema delle migrazioni in maniera implicita senza che nessuno dichiari il collegamento fra migrazione e povertà, emerge il tema della povertà materiale e di quello che si potrebbe fare per farvi fronte.

Ieri stavo tornando da nuoto e ho visto un tizio sotto un ponte che era povero e si capiva che era povero perché mangiava con le mani e si mangiava la carne cruda [...] Secondo me basterebbe che ognuno di noi desse, che so, quando incontra per strada un poveretto, specialmente in questo periodo che muoiono gelati, allora donasse anche solo un euro. (I/CLE/Ap3/Str12/40:48)

Il rapporto migrazioni-povertà diventa sempre più esplicito nella conversazione e viene riconosciuta una dimensione collettiva di responsabilità, ma l'azione è individuale e non vi è menzione delle istituzioni pubbliche e sociali.

L'insegnante invita la classe a realizzare momenti di confronto in famiglia sui temi emersi in una prospettiva di coinvolgimento nel dibattito della comunità educante di riferimento nel suo insieme e quindi in una logica di incontro fra scuola e territorio.

Nella conversazione successiva gli alunni dopo essersi confrontati con le proprie famiglie portano chiaramente, in modo radicalmente spontaneo e con pochissime sollecitazioni dell'insegnante alla rappresentazione di un'ampia gamma di problemi (povertà, guerra, morte perdita degli affetti, vivere al freddo, avere fame...) correlati al significato che il termine accoglienza assume nella comunità sociale.

Il rapporto fra gli interventi dell'insegnante che stimola la conversazione (I3) e la presa di parola spontanea degli alunni (I4) si modifica in maniera importante rispetto alle conversazioni della fase uno (Fig. 1). Gli alunni sollecitati dall'importanza degli argomenti in discussione sono molto attivi nella presa di parola e nel racconto delle proprie esperienze personali al di fuori della scuola sul tema in oggetto.

Mia mamma mi ha detto che dopo che i migranti sono sbarcati vanno nei centri di accoglienza dove ci sono delle persone che sono tipo un po' degli psicologi e cercano un po' di riuscire ad adattarli nel mondo in cui sono arrivati e poi fanno le visite mediche per controllare se sono sani e quelli malati li mandano in ospedale mentre gli altri gli mandano nei centri di accoglienza fino a quando non gli trovano una sistemazione. (I/CLE/I4/C3/Str12/52:20)

Li ritroviamo nei centri commerciali oppure ai supermercati, e appunto io ne ho una vicina a casa mia, a San Giuliano, alla quale un giorno gli avevo chiesto un po' come si sentiva perché lei è purtroppo dovuta venire in Italia perché ha perso la sua famiglia in Siria e da lì ha cominciato a piangere, perciò... ho lasciato perdere. (I/CLE/I4/C3/Str12/52:25)

Dopo il confronto in famiglia, il gruppo classe dimostra di avere una conoscenza diretta dei problemi legati alla migrazione e una serie di esperienze non mediate emergono dai loro racconti; l'esperienza si fa più viva e situata

quando condividono la conoscenza di due compagni di scuola che vivono in un centro di accoglienza per richiedenti asilo.

Mia sorella è sua amica e ha scoperto che loro in pratica sono in questi centri di accoglienza perché, non so bene da dove vengano, però i loro genitori sono morti e vivono con il fratello di 27 anni, però quelli sotto i 14 anni li tengono, quelli sopra li fanno lavorare, quindi suo fratello lavora, però intanto, finché non trovano una soluzione possono stare in questi centri. (I/CLE/CC/Str12Str12/62:30)

In seguito a questa conversazione l'insegnante annota nel suo diario alcune domande chiave che guideranno gli step successivi del percorso.

Come mai dal problema dei migranti siamo arrivati a parlare dei poveri che vivono sotto i ponti? Cosa succede dopo il loro arrivo? In Africa c'è povertà. Perché sono poveri? Non hanno casa, lavoro, nelle loro terre? Dobbiamo cercare informazioni su questo tema, conoscere le loro storie e capire perché sono qui. Non abbiamo parlato di come cercare di "introdurli" nella nostra società... Quali strade percorrere per accoglierli meglio. (I/CLE/C3/Str9/22:15)

Per rispondere a queste domande il gruppo classe organizza:

- Progettazione e realizzazione di una intervista ai due bambini della classe quarta citati nel dialogo;
- progettazione e realizzazione di una intervista ai responsabili del Centro di Accoglienza per un approfondimento sulle pratiche dell'accoglienza;
- progettazione di un power point esplicativo sul tema delle migrazioni da presentare alla comunità locale (scuola/famiglie/istituzioni);
- progettazione a cura degli alunni di una festa a scuola con un invito specifico per gli ospiti richiedenti asilo del vicino centro di accoglienza.

Nell'ultima conversazione in cui viene chiesto agli allievi di valutare il percorso emerge chiaramente la relazione fra l'apprendimento attraverso il quale si costruiscono criticamente i contenuti in una prospettiva complessa e l'incontro fra la scuola e il territorio di riferimento (Fig. 2).

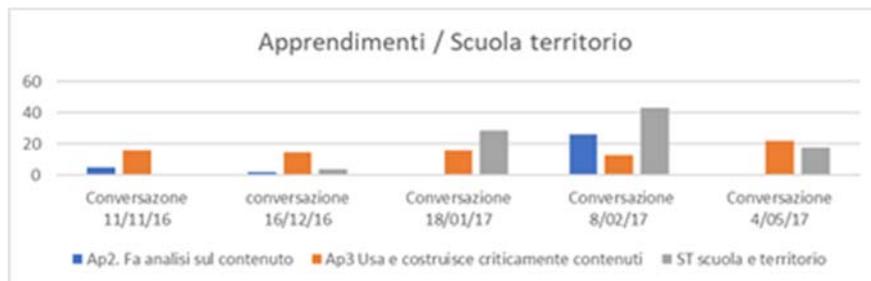


Fig.2 - Co-occorrenze dei codici Ap (apprendimenti) e ST (Scuola/territorio)

Nelle conversazioni di valutazione in sottogruppo (Fig. 3) la scelta di modificare il setting del gruppo classe è dettata dall'esigenza di valorizzare le differenze dei singoli allievi. In questo caso le conversazioni vengono condotte dalla ricercatrice e l'insegnante partecipa con una funzione di osservazione.

Si rileva come il percorso abbia avuto ricadute diverse in relazione alla diversità degli allievi. Il gruppo 3 presenta il valore più alto relativamente alla capacità di usare e costruire criticamente i contenuti e riesce a mettere a fuoco la prospettiva locale con quella globale e viceversa:

Secondo me oltre ad accogliere, a mio parere, accoglienza vuol dire anche mettersi d'accordo, stare insieme, ma non per forza con qualcuno che non conosciamo, che è arrivato dall'Africa o chissà dove, ma anche con gli amici, già anche soltanto in giardino, facciamo finta: Dario arriva e dice «Posso giocare con te con la palla?» quando tu lo fai giocare è lo stesso accogliere! Perché lo accogli nel gioco. (I/CLE/C3/Str15/19:12)



Fig. 3 - Ricorrenze codici Ap nelle conversazioni di valutazione in piccolo gruppo

La dimensione del piccolo gruppo ha permesso di arricchire la valutazione del percorso effettuato, offrendo a tutti i partecipanti la possibilità di esprimere con più facilità pensieri originali e divergenti, in una dimensione di co-costruzione del sapere (De Vecchi & Carmona Magnaldi, 1999). Emerge come il metodo conversazionale adottato dall'insegnante in tutte le fasi del progetto sia correlato con l'apprendimento e con l'uso e l'analisi critica dei contenuti.

3. Valutazione del processo didattico: la prospettiva degli insegnanti

La somministrazione di due interviste all'insegnante, prima e dopo la sperimentazione delle azioni didattiche ha reso possibile un'analisi delle rappresentazioni dell'insegnante stessa sul tema della formazione all'educazione alla cittadinanza. Dalla prima intervista emergono soprattutto le rappresentazioni sull'educazione alla cittadinanza, sulle pratiche di educazione alla cittadinanza e sulle proprie competenze professionali.

Dall'analisi dell'intervista emerge come l'insegnante, anche in virtù dell'anzianità di servizio in una scuola attenta all'accoglienza, possa dirsi competente sui temi dell'educazione alla cittadinanza e dichiararsi di aderire al progetto STEP con una sua proposta ben precisa: per lei lavorare sull'educazione alla cittadinanza significa lavorare sul tema dell'accoglienza nella comunità scolastica. L'analisi dei dati conferma la sua particolare attenzione a pratiche educative e didattiche che consentano agli allievi di avvicinarsi al tema in questione e di approfondirlo: «noi abbiamo lavorato molto sull'accoglienza dei bambini piccoli, loro hanno fatto questo lavoro sul tutoraggio, quinte e prime» (str4/2:11).

Dalle parole dell'insegnante emerge anche chiaramente come la sua idea di educazione alla cittadinanza implichi un lavoro sulle dinamiche relazionali all'interno della classe:

Non vedo una formazione da lezione teorica, cioè secondo me è proprio un lavoro sul campo, bisogna sperimentare delle esperienze di cittadinanza. [...] È proprio sperimentare il lavoro relazionale nella classe, vedere come si imposta una conversazione, come guidare i bambini nel dialogo. (I/CLE/F3/str4/5:8)

Si evince come l'uso delle conversazioni in classe rappresenti tout court a suo avviso un lavoro sull'educazione alla cittadinanza, e permetta di affrontare il tema delle relazioni interne alla comunità scolastica e del sistema che le regola.

Per l'insegnante, inoltre, essere formati a educare alla cittadinanza implica il riflettere in modo approfondito sulle proprie pratiche – «sto riflettendo molto su quello che sto facendo, io con loro (i bambini) la ricercatrice e la tirocinante» (I/CLE/F3/str4/5:12) – ma significa anche poter dialogare con altre figure professionali (ricercatrice/formatrice) per ridefinire le proprie rappresentazioni di educazione alla cittadinanza – «stiamo lavorando scambiandoci delle sensazioni, dei dubbi, stiamo lavorando molto nel rapporto fra di noi [...] è molto utile uno sguardo esterno» (str4/6:15).

Nel contesto della Ricerca-Formazione il dialogo con altre figure professionali segna il passaggio per l'insegnante alla consapevolezza che lo sguardo esterno della ricercatrice contribuisce a ridefinire le proprie rappresentazioni sul significato di educazione alla cittadinanza. Un altro aspetto da sottolineare è l'intenzione dichiarata dell'insegnante, nella prima fase di lavoro, di portare la ricercatrice "dentro" la pratica didattica – «io avuto l'idea che le ricercatrici fossero fuori dalla scuola» (str4/7:23) – a conferma del fatto che ritenesse necessario condividere la progettazione didattica e trasformarla in un'autentica occasione di confronto e di arricchimento grazie allo sguardo esterno (e nello stesso tempo interno e sinergico) della ricercatrice.

Infine, un aspetto cruciale che emerge già nella prima intervista, e che verrà confermato dalle parole dell'insegnante anche nella seconda, è quello della difficoltà di valutare un percorso di formazione sui temi della cittadinanza e in particolare sul concetto di accoglienza. Sul tema della valutazione la preoccupazione dell'insegnante è riferita alla difficoltà di avere riscontri a breve termine, far comprendere e vivere nel presente della sperimentazione didattica un concetto che i bambini probabilmente solo a distanza di anni potranno davvero fare proprio e spendere in quanto cittadini attivi.

Io adesso non ho degli strumenti per valutare quanto è passato [ai bambini ndr.] se non in questi piccoli gesti che si possono captare nella classe o nei rapporti tra loro o nella progettazione di piccoli eventi che possono riguardare questi temi. È difficile questa fase della valutazione, io non so, anche come progetto come potremo arrivare... non penso che si possa arrivare ad una valutazione di quello che è passato in modo oggettivo, si potranno mostrare delle situazioni che si sono presentate e sono significative, ma è una verifica questa? Non lo so. (I/CLE/F3/str4/7:45)

L'insegnante restituisce dunque un'idea di educazione alla cittadinanza che non può essere inscritta in una cornice ben definita all'interno di un processo di insegnamento e apprendimento, ma va intesa in una dimensione trasversale e dunque si presenta in tutta la sua complessità.

Nella seconda intervista diminuisce sensibilmente il riferimento alle rappresentazioni sulle proprie pratiche e aumenta la categoria T, che indica una trasformazione sia nelle proprie opinioni che nelle pratiche educative e didattiche, a fronte della sperimentazione effettuata. L'insegnante dichiara di aver colto nel percorso di Ricerca-Formazione un habitus che già le era proprio, ovvero la riflessione sulle proprie pratiche, ma al contempo di aver sviluppato una maggior consapevolezza sulla propria postura riflessiva, dovuta soprattutto alla possibilità di confrontarsi con altre figure professionali, ricercatrice e tirocinante, in relazione al tema dell'educazione alla cittadinanza.

Non penso di essere cambiata io, perché questo era il mio modo di lavorare, perché anche prima io avevo sempre bisogno di rimettermi un po' in gioco e questo è stato un progetto dove davvero sono stata in gioco su questa cosa perché l'abbiamo proprio costruito pian piano, seguendo anche i bambini, [...] ho approfondito delle cose e dei temi particolari, anche difficili da gestire nella situazione, per cui il progetto mi ha dato delle cose, qualcosa in più rispetto a quello che sapevo, rispetto anche a tutte le tematiche che abbiamo affrontato. [...] È importante sentire qualcuno vicino con cui parlare, capire quali sono i problemi discutere delle difficoltà o magari cose che io non vedo e magari qualcuno da fuori che vede e può dare anche questa cosa; quindi, questo accompagnamento per me è stato utile per questo progetto. (I/CLE/T/Str.7/4:12)

La partecipazione al progetto STEP le ha consentito inoltre di scoprire un nuovo modo di relazionarsi con le famiglie degli allievi, superando la paura di un'eccessiva vicinanza, e portandola a considerare la possibilità di stringere un'alleanza educativa forte e significativa.

Anche se io cerco di mantenere il mio ruolo di insegnante rispetto ai genitori, perché per me è importante mantenere questa distanza, però si sono rafforzati dei rapporti anche personali e forse è anche passato dai bambini, dai bambini che hanno parlato molto di questo progetto ai genitori e quindi i genitori si sono avvicinati meglio a queste tematiche e questa è una cosa che mi è piaciuta molto. (I/CLE/ST/Str7/9:34)

Emerge, dunque, come la realizzazione di un progetto che coinvolge scuola, famiglia e territorio e la condivisione di tutti gli step progettuali, possa essere l'occasione per ripensare il rapporto stesso scuola-famiglia, che da tempo costituisce uno degli aspetti più critici che gli insegnanti si trovano quotidianamente ad affrontare (Kanizsa, 2007).

L'apertura al territorio ha rappresentato la chiave che ha consentito all'insegnante di modificare sia le proprie pratiche, sia l'idea di educazione alla cittadinanza. Pensare al territorio come luogo di sperimentazione di attività didattiche relative all'educazione alla cittadinanza ha facilitato l'innestarsi di un processo di cambiamento riguardo al proprio modo di fare scuola, di pensare al processo stesso di insegnamento-apprendimento.

Probabilmente è stato l'uscire dalla scuola, cioè avere contatti con il centro di accoglienza, i rapporti con i responsabili, il clima, cioè qualcosa che io non avevo fatto negli anni passati, tutto era dentro nella scuola, mentre qui c'era la necessità di uscire dalla scuola, di avere dei rapporti con delle persone con cui io non ho mai avuto dei contatti. (I/CLE/ST/str7/10:45)

La trasformazione delle proprie pratiche e delle proprie opinioni procede dunque di pari passo con un aumento anche della categoria Scuola-Territorio,

assente nella prima intervista, a testimonianza del fatto che la trasformazione è avvenuta quando l'insegnante ha iniziato a pensare a una progettualità delle pratiche didattiche in rapporto con il territorio:

I bambini hanno chiesto di scrivere [ai responsabili del centro di accoglienza ndr.] perché volevano conoscere le cose, quello di cui parlavamo, dei problemi, del quartiere, della gente che gira nel nostro quartiere, però ad un certo punto hanno proprio chiesto di conoscere la situazione, sono arrivati al punto di chiedere proprio, di scrivere a loro proprio perché volevano capire meglio la situazione. È stata un'esigenza mia, perché anche io avevo le notizie che si sentono ma non avevo mai sperimentato la situazione sul campo. (I/CLE/ST/Str7/10:56)

L'aver sperimentato azioni didattiche sul tema della cittadinanza sia dentro che fuori la scuola ha intensificato la pratica della conversazione in classe, con un progressivo aumento dei codici At3, At4 e del codice C3 (Contenuti complessi).

La base è parlare con i bambini, parlare e lasciarli parlare anche se dicono cose che non c'entrano, però, ecco l'unica cosa è che bisogna gestirle bene queste [discussioni ndr.], perché spesso i bambini nel parlare vanno dove vogliono e quindi la difficoltà certe volte è di ritornare, di farli ritornare sul tema di cui si sta parlando. (I/CLE/At3/str7/13:23)

Il tema della valutazione dell'apprendimento del concetto di accoglienza e più in generale di tutti gli aspetti che definiscono quello di cittadinanza attiva è un tema che ha interrogato l'insegnante durante tutte le fasi di implementazione del progetto, come si evince dalle seguenti affermazioni:

Pensando alla valutazione, io non riesco a trovare delle cose, dei percorsi, non so delle cose che possano farmi capire che sono passati certi messaggi o meno. [...] Secondo me il problema della valutazione... È molto difficile da fare, cioè io sinceramente, adesso come adesso, non saprei come valutare i risultati di un percorso di questo genere se non attraverso il dialogo con i bambini. (I/CLE/F3/Str7/23:43)

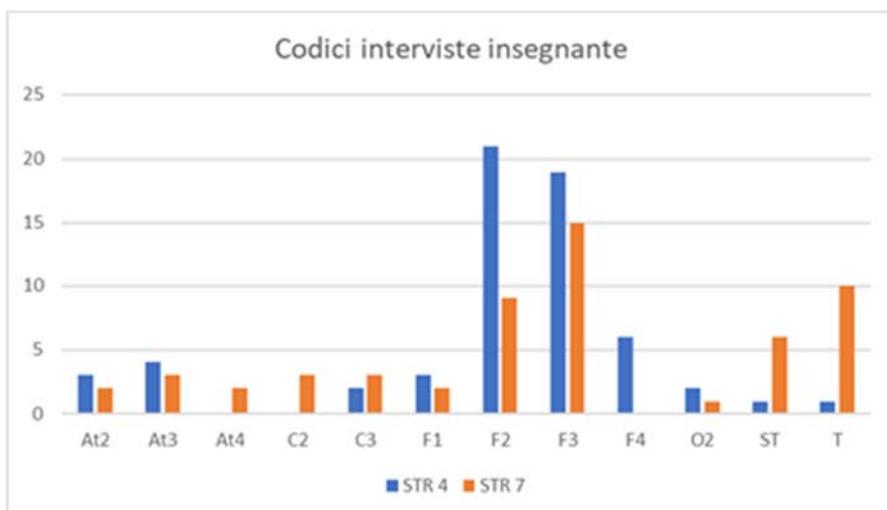


Fig. 4 - Confronto tra prima (Str. 4) e seconda intervista (Str. 7)

Nel confronto tra le categorie emerse nella prima intervista e nella seconda (Fig. 4) è da evidenziare come il processo di Ricerca-Formazione abbia attivato delle trasformazioni nella pratica dell'insegnante (T) e stimolato una maggior attenzione al rapporto scuola territorio (ST). Quanto ai riferimenti alla tipologia delle attività e dei contenuti (A e C) si nota la comparsa dell'attività investigativa e un aumento della prospettiva complessa. Infine, si nota come il tema delle rappresentazioni (F), che era già molto presente nella prima intervista trattandosi di un'insegnante con un'ottima postura riflessiva; diminuisca nella seconda intervista, ma ciò è da attribuirsi al focus della conversazione maggiormente incentrato sul percorso piuttosto che sulla postura dell'insegnante.

Una criticità riscontrata dall'insegnante riguarda la possibilità di reiterare il percorso sperimentato all'interno del progetto STEP in un contesto differente. Nella seconda intervista, pur dichiarando di aver colto la ricchezza dell'esperienza e averla vissuta come possibilità di sviluppo professionale, l'insegnante mostra una certa perplessità sulla sua replicabilità in altri contesti, perché fatica a svincolarla dal gruppo classe con il quale è avvenuta la sperimentazione – «io lo vedo molto legato a questi ragazzi, e spostare un modello, non so... bisognerebbe provare» (I/CLE/F3/Str7/9:56).

3.1 Il diario del percorso didattico

La forte componente di progettazione condivisa con gli studenti e quindi di costruzione sul campo dell'orientamento del progetto ha visto nel diario lo strumento per raccogliere e conservare l'unitarietà del percorso.

L'attività principale come abbiamo visto è stata la conversazione in gruppo presente in tutto l'arco di svolgimento della sperimentazione. Le attività esperienziali e metacognitive prevalgono nella prima fase del percorso, centrato sul tutoring dove gli alunni fanno esperienza della relazione con l'altro ed elaborano una riflessione intorno al tema dell'accoglienza: in questa fase l'incidenza del territorio e delle attività in alleanza con il territorio è pressoché assente. Le attività prevalenti di questa prima fase sono oltre alla lezione dialogata, l'attività esperienziale, quella metacognitiva e l'attività di riflessione e sintesi (Fig. 5).

Nella fase successiva del percorso quando il tema dell'accoglienza sposta il suo focus sul tema dei migranti le attività di dibattito e quelle di investigazione aumentano in maniera significativa per diventare le attività prevalenti, le discussioni intercettano il territorio e progressivamente si trasformano in attività costruite in alleanza con il territorio, il centro di accoglienza e l'associazione dei genitori, e in attività investigativa complessa.

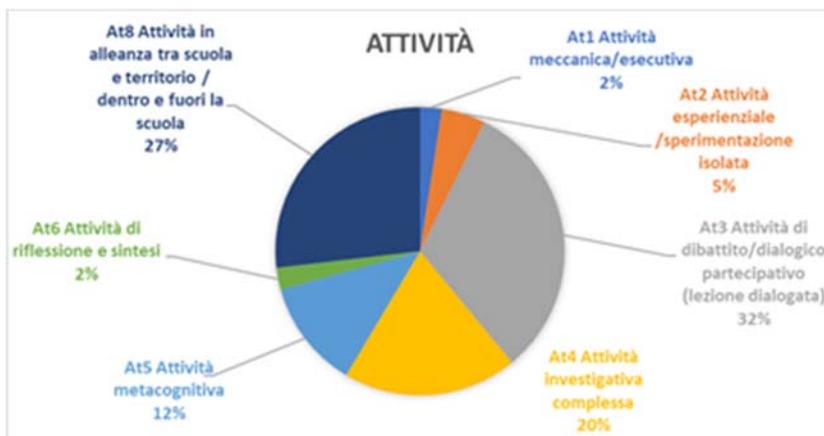


Fig. 5 - Percentuali delle diverse attività

Significative tra i lavori dei bambini sono state le interviste somministrate agli alunni della classe IV e al personale del Centro di Accoglienza. Questo tipo di attività si connota come un'attività di tipo investigativa complessa, volta ad una maggiore conoscenza del fenomeno dell'immigrazione e del concetto di accoglienza che si è andata via via costruendo nel corso della

sperimentazione didattica e che ha visto i bambini protagonisti all'interno del processo di insegnamento e apprendimento. L'aver pensato insieme alle domande delle interviste è stata certamente un'attività che ha condotto i bambini ad avviare un'ulteriore attività di riflessione sul tema trattato in una dimensione di raccordo tra scuola e territorio. Il collegamento e il confronto tra l'esperienza locale di accoglienza sperimentata dai bambini della classe IV e quella di accoglienza presso il centro situato accanto alla scuola ha permesso agli allievi di trattare e di confrontarsi con i contenuti in una dimensione complessa di apprendimento. Ne è conferma l'aumentare progressivo dei codici C3 (Contenuti complessi) e Ap3 (Apprendimenti complessi) nell'analisi del diario dell'insegnante e dei lavori dei bambini.

L'attività investigativa complessa, che si è concretizzata anche nella realizzazione del power point di presentazione di tutto il percorso, è strettamente connessa con la volontà dei bambini di approfondire e capire il fenomeno della migrazione con il risultato di raggiungere un apprendimento che si colloca in una prospettiva complessa, che cioè si caratterizza per un uso critico dei contenuti trattati. I bambini alla fine del percorso didattico sono in grado di leggere e analizzare le cause e le conseguenze dell'immigrazione, anche da una prospettiva storica partendo dalle migrazioni dei primi ominini, e di creare un ponte tra l'accoglienza a livello locale e quella a livello globale. Essi cioè costruiscono nel tempo dei "concetti validi" (Meirieu, 1990), attraverso i quali poter chiarire, comprendere, padroneggiare e organizzare la propria esperienza, come si evince dalle loro parole:

Abbiamo voluto approfondire il tema dell'immigrazione per cercare di capire questo attuale fenomeno che stiamo vivendo quotidianamente. [...] Abbiamo cercato notizie e informazioni dai media e abbiamo preparato una "lezione" per i nostri compagni su questo tema. (I/CLE/C3/Str13/8:34)

Tutti gli attori del territorio coinvolti individuano il rapporto fra migranti e comunità accogliente come un tema "socialmente vivo" e il lavoro degli alunni sembra dunque rispondere a un bisogno più generale della collettività, questo conferisce al percorso di ricerca una tensione che rende sensibile e motiva il gruppo. Tale tensione viene riconosciuta dall'insegnante come motore di attenzione e partecipazione del gruppo alle attività e come stimolo per l'apprendimento, e rileva una maggior disponibilità dei bambini a soffermare l'attenzione e la concentrazione su argomenti attuali e problematici trattati in modo critico e interdisciplinare. Probabilmente questa impostazione del lavoro ha permesso loro, in modo accessibile e immediato, di coordinare al meglio gli argomenti trattati in una vasta trama concettuale. L'insegnante

riporta nel diario che a suo avviso sarebbe risultato molto più faticoso affrontare questi temi con un approccio più “tradizionale”.

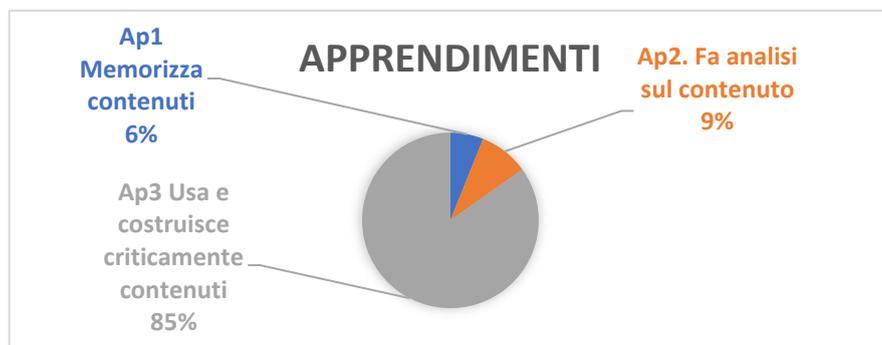


Fig. 6 - Percentuali degli apprendimenti

Gli obiettivi di apprendimento (Fig. 6) sono stati prevalentemente l’uso e la costruzione critica dei contenuti. Il tema della convivenza civile porta intrinsecamente a lavorare in direzione di una prospettiva complessa e l’intero progetto ha infatti valorizzato inizialmente la conoscenza delle istituzioni sociali e civili, i diritti dei cittadini, e quindi considerato le cause e le conseguenze dei fatti, partecipando con impegno diretto e senso critico. Il rapporto con il territorio è stato sostenuto non solo dall’interesse della scuola a condurre ricerche “fuori” ma, in modo biunivoco, anche dal bisogno di un soggetto operante sul territorio nell’accoglienza dei migranti (Croce Rossa Italiana) di mettersi in dialogo con la comunità circostante in un’ottica di conoscenza reciproca e integrazione.

4 Conclusioni

L’insegnante e la sua classe sono stati attori della trasformazione, in connessione e relazione con la comunità di riferimento e attraverso il dialogo, come strumento di democrazia (Alexander, 2018), i bambini hanno imparato ad assumersi la responsabilità delle loro idee, argomentandole sulla base delle ricerche condotte. La realizzazione delle interviste ai testimoni privilegiati e della presentazione finale sul tema delle migrazioni ha permesso loro di documentare ed esporre al pubblico le tappe del percorso riflettendo su quanto acquisito. La relazione con la cittadinanza tutta è stata sostenuta anche dal coinvolgimento del Consiglio di zona e della vicesindaca del Comune di Milano, collocando il tema dell’accoglienza in una dimensione pubblica.

L'analisi della documentazione raccolta mostra come il metodo conversazionale adottato favorisca l'apprendimento complesso, qualificandosi esso stesso come un'attività di educazione alla cittadinanza, che si sostanzia nel prendere parola responsabilmente, nella capacità di ascolto e confronto con l'altro (Audigier, 2002).

Questa correlazione è ancor più evidente se la conversazione verte su temi socialmente vivi, come mostra l'aumentare dei codici riferiti alla convivenza civile (CC) nelle fasi più avanzate del percorso.

Significativo è anche l'aumento dei codici Trasformazione e Scuola/territorio nella seconda intervista all'insegnante a testimonianza che il percorso di Ricerca-Formazione abbia promosso una maggior assunzione di consapevolezza sulle potenzialità del rapporto con il territorio.

Fare educazione alla cittadinanza non ha significato, dunque, solo costruire un dispositivo pedagogico ispirato ai valori della democrazia (partecipazione, attenzione verso l'altro, rispetto delle idee altrui...), ma ha implicato necessariamente un sistema di relazioni di reciprocità tra istituzioni scolastiche e territorio.

Bibliografia

- Alexander, R. (2018). Developing dialogic teaching: genesis, process, trial. *Research Papers in Education*, 33(5), 561-598.
- Audigier, F. (2002). Concetti di base e competenze-chiave per l'Educazione alla Cittadinanza Democratica. *Scuola & Città*, 1, 156-182.
- De Vecchi, G., & Carmona Magnaldi, N. (1999). *Aiutare a costruire le conoscenze*. La Nuova Italia.
- Kanizsa, S. (a cura di) (2007). *Il lavoro educativo. L'importanza della relazione nel processo di insegnamento-apprendimento*. Bruno Mondadori.
- Legardez, A. (2017). Propositions pour une modélisation des processus de didactisation sur des questions socialement vives. *Sisyphus*, 1-22.
- Meirieu, P. (1990). *Imparare... ma come?* Cappelli.

6 Essere cittadini. Studi di caso dell'Università di Bologna nelle scuole dell'infanzia

di *Beatrice Borghi, Mirella D'Ascenzo, Michela Schenetti*¹

Premessa

L'Università di Bologna e in particolare il Dipartimento di Scienze dell'Educazione "G. M. Bertin" hanno una lunga tradizione di collaborazione con le scuole dell'infanzia e primarie della Regione Emilia-Romagna, specie a partire dalla nascita dell'Istituto Regionale per l'Apprendimento (IRPA) con sede a Bologna, agli inizi degli anni Settanta. L'istituzione degli Uffici Scolastici a livello regionale ha caratterizzato una politica educativa tesa ad armonizzare il servizio scolastico e la formazione degli insegnanti, in pieno raccordo con i Corsi di Laurea in Scienze della Formazione Primaria attivati in diverse sedi, tra cui Bologna. Particolarmente vivace il ruolo svolto dall'Assemblea Legislativa dell'Emilia Romagna con cui il Dipartimento di Scienze dell'Educazione ha rapporti formali e, sul piano dell'educazione non formale, i Centri di educazione ambientale, la Fondazione Villa Ghigi, ma anche i Centri di aggregazione di varia natura (anziani, giovani ecc.) in una dimensione educativa e formativa socialmente diffusa, erede di una storia che ha contraddistinto una regione sempre impegnata in prima linea nelle grandi questioni sociali ed educative, ancor prima della sua costituzione come realtà propriamente regionale dagli anni Settanta.

In tale contesto è nata la partecipazione al Progetto europeo STEP da parte dell'Unità locale del Dipartimento di Scienze dell'Educazione "G. M. Bertin" dell'Università di Bologna interna al Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria, coinvolta attivamente all'interno del Centro di Ricerca Educativa sulla Professionalità dell'Insegnante (CRESPI) e del Centro Internazionale di Didattica della Storia e del Patrimonio (DIPAST) da tempo operanti nell'Università e che hanno dato vita alla prima fase progettuale del

¹ Attribuzioni: per quanto il contributo sia il frutto di un lavoro condiviso è possibile attribuire il paragrafo 1 a Beatrice Borghi, i paragrafi 2, 3, 4, 5 e 6 a Michela Schenetti e il paragrafo 7 a Mirella D'Ascenzo.

Progetto europeo denominato STEP. In questo quadro l'Unità di ricerca locale di Bologna ha promosso la sottoscrizione della Carta di intenti tra Università, Comune di Bologna e Ufficio Scolastico Regionale, diretta a valorizzare il raccordo e l'alleanza tra le istituzioni e i Centri di Ricerca CRESPI e DIPAST per la sperimentazione e attuazione del Curricolo transnazionale previsto da STEP nell'originale intreccio previsto tra le tre dimensioni del Patrimonio, Ambiente e Cittadinanza attiva. Tale Carta d'intenti, siglata in occasione del primo evento internazionale di disseminazione di STEP costituito dal Convegno del 19 ottobre 2016 "Step by Step. Per una pedagogia della cittadinanza", nell'ambito della XIII edizione della "Festa internazionale della Storia", ha inteso condividere presupposti, terminologie e motivazioni sull'educazione alla cittadinanza attiva presso le scuole di ogni ordine e grado tramite progetti didattici di elevata qualità, secondo un protocollo della ricerca condiviso dai partner. Nel quadro delle azioni promosse dall'Unità locale di Ricerca STEP è stata definita anche una specifica Convenzione di collaborazione scientifica tra le scuole, gli enti e i supervisori di tirocinio, alcuni dei quali coinvolti direttamente nella sperimentazione di STEP, al fine di realizzare un curriculum transnazionale di educazione alla cittadinanza attiva attraverso un percorso di Ricerca-Formazione da condurre in alleanza tra scuola e territorio e di realizzare attività di formazione per gli insegnanti a livello internazionale coinvolgendo i partner del progetto.

In questa particolare ricchezza storica e vivacità culturale del contesto regionale emiliano-romagnolo sono state individuate quattro realtà per la sperimentazione del progetto STEP.

Per quanto riguarda la scuola dell'infanzia la scelta è stata diretta a due scuole del Comune di Bologna: non due scuole statali, ma due scuole comunali, a motivo della particolare vivacità dei servizi educativi promossi dal Comune di Bologna, nel quadro di una storia che risale almeno ai primi anni del Novecento, con l'ampliamento dell'offerta di scuole dell'infanzia dagli anni Sessanta in poi e la ricerca di modelli pedagogici e didattici ben definiti, da quello agazziano a quello montessoriano fino alla scelta della scuola "a nuovo indirizzo" promossa dapprima da Bruno Ciari e poi da Piero Bertolini e Franco Frabboni, in una stretta sinergia d'intenti e di azioni formative tra facoltà di Magistero di Bologna, amministrazione comunale, società civile e mondo della scuola (D'Ascenzo, 2020; D'Ascenzo & Ventura, 2022).

Relativamente alla scuola primaria, invece, sono state volutamente individuate due realtà non bolognesi, ma già note tuttavia per dinamismo e progettualità: la Scuola primaria di San Pietro in Cerro (Piacenza), caratterizzata da una lunga e feconda collaborazione con il DIPAST, con l'Assemblea Legislativa dell'Emilia-Romagna e a livello internazionale con l'ONU e l'UNESCO, e la Scuola primaria 'Don Lorenzo Milani' dell'Istituto

Comprensivo n. 2 di San Lazzaro (Bologna), scelta per la rappresentatività del territorio in cui è collocata: la periferia di un grande Comune come quello di Bologna con cui confina (è infatti situata nella località di Ponticella posta tra Bologna e il Comune di San Lazzaro cui appartiene territorialmente). Gli studi di caso sono quindi relativi a quattro realtà scolastiche diverse per tipologia e caratteristiche, con le quali si è avviata la sperimentazione di STEP sui temi del Patrimonio, Ambiente e Cittadinanza attiva, con finalità, obiettivi e strumenti condivisi con l'intera équipe di ricerca, come l'utilizzo del software e i precisi codici di rilevazione assegnati a ciascuna categoria e sottocategoria di analisi, per le quali si rinvia al capitolo 3 del presente volume.

L'esperienza delle scuole dell'infanzia

Le scuole d'infanzia “Ada Negri” e “Ancilla Marighetto” sono due realtà comunali di Bologna, situate all'interno del quartiere San Donato-San Vitale, una delle sei circoscrizioni amministrative di cui si compone la città. Il contesto che accoglie questi due servizi si caratterizza non solo per la posizione geografica, ma anche per la cornice pedagogica di riferimento che la contraddistingue. I nidi d'infanzia e le scuole d'infanzia comunali di Bologna si riconoscono in alcuni fondamentali documenti che ne tratteggiano l'identità e il profilo pedagogico ed educativo, come: il “Manifesto Pedagogico e Linee Guida”, e la “Carta dei servizi educativi e delle scuole dell'infanzia comunali”² nei quali vengono esplicitati i principi e i valori di riferimento dei servizi per la prima infanzia del territorio bolognese; il documento “Per restituire la natura educativa”³, linee guida sull'Outdoor Education, redatte in collaborazione con l'Ausl, l'Alma Mater Studiorum- Università di Bologna, il CEAS Fondazione Villa Ghigi⁴, per realizzare interventi educativi negli spazi esterni allestiti per sollecitare esperienze dirette quotidiane a contatto con la natura (patrimonio ambientale) fin dalla prima infanzia. Per comprendere meglio la portata pedagogica e politica di questi documenti, occorre sottolineare come la cornice entro la quale essi sono stati pensati, redatti e condivisi è quella del “sistema formativo integrato” il quale: «intende

² I documenti citati sono reperibili sul sito dell' IES rispettivamente all'indirizzo <http://iesbologna.it/wp-content/uploads/2015/09/Manifesto-e-linee-guida.pdf> e all'indirizzo <http://iesbologna.it/wp-content/uploads/2016/06/20160721-Cds-IES-06.pdf> (ultimo accesso: 5 giugno 2022).

³ Cfr. “Per restituire la natura ai bambini” è reperibile in <http://www.comune.bologna.it/sites/default/files/documenti/LINEE%20GUIDA%20GIARDINI%20.pdf> (ultimo accesso: 5 giugno 2022).

⁴ Centro di educazione alla sostenibilità di eccellenza della rete nazionale INFEAS.

promuovere l'integrazione e il dialogo di tutti i soggetti del territorio che si occupano di educazione e di cultura, attraverso la valorizzazione delle diverse esperienze, la condivisione di obiettivi e principi, il superamento di ogni forma di autoreferenzialità dei processi educativi». La logica del “sistema formativo integrato” si basa sulla collaborazione di tutti i servizi, pubblici e privati, nell'interesse dell'educazione dei bambini, ponendoli al centro del processo educativo, nella consapevolezza che non può essere soltanto compito della famiglia e degli educatori, ma che sia «[...] una questione di rilievo per l'intera comunità educante». Diventa quindi indispensabile l'apertura dei servizi educativi nei confronti del territorio affinché i bambini evitino l'isolamento dall'esterno, ma anzi possano trovare nuovi punti di riferimento in un equilibrio «che sappia valorizzare la tradizione bolognese di apertura verso il territorio, facendo vivere ai bambini esperienze dentro e fuori la scuola» (IES, 2016⁵; Frabboni, Guerra & Scurati, 1999).

Un ulteriore tratto caratteristico della maggior parte dei servizi per l'infanzia della regione Emilia-Romagna, in particolare quelli a gestione comunale, è la presenza del Coordinamento pedagogico. Proprio alla Regione Emilia Romagna si deve, infatti il primo vero riconoscimento formale alla figura del Coordinatore pedagogico e del Coordinamento pedagogico⁶ e con l'individuazione di due funzioni imprescindibili: da una parte la rilevazione dei bisogni sociali del territorio per progettare servizi rispondenti alle reali esigenze dei suoi cittadini; dall'altra l'individuazione delle risorse utili per la loro realizzazione. La professione del coordinatore assume quindi la sua forza e la sua competenza nella capacità di comunicazione, nella trasferibilità dei saperi, nella realizzazione e nella valorizzazione del lavoro collegiale, nell'alleanza con le conoscenze dei colleghi che operano nel sociale e nel sanitario. Spetta al coordinatore sostenere contestualmente processi co-evolutivi per tutti i partecipanti, contribuire a creare un sistema di servizi rivolti ai bambini e alle famiglie e promuovere la cultura dei diritti dell'infanzia a diversi livelli (Schenetti, 2017).

In questa cornice si rafforza e chiarisce la scelta di *scuole dell'infanzia comunali* e il coinvolgimento attivo del coordinatore pedagogico di riferimento per ciascuna scuola, figura chiave per il sostegno di contesti educativi democratici. In particolare, le scuole d'infanzia “Ada Negri” e “Ancilla Marighetto” sono state scelte come studi di caso perché da diversi anni impegnate attraverso diverse modalità e iniziative sui temi caratterizzanti il progetto STEP. In particolare, entrambe le scuole hanno partecipato ad un

⁵ Si fa riferimento al documento già menzionato Carta dei servizi Educativi e delle scuole comunali. IES IstituzioneEducazioneScuola, Bologna, 2016 <http://iesbologna.it/wp-content/uploads/2016/06/20160721-CdS-IES-06.pdf>

⁶ Legge regionale (8/2004).

percorso di Ricerca-Formazione condotto dalle ricercatrici dell'Università di Bologna e dagli educatori ambientali di Fondazione "Villa Ghigi" co-costruito intorno al tema dell'educazione all'aperto in prospettiva sostenibile, dunque sul patrimonio ambientale come risorsa da recuperare e ri-significare all'interno delle pratiche educative e delle quotidianità dei servizi zerosei (Schenetti & Salvaterra, 2021). L'idea che ha guidato questa decisione in accordo con il Coordinamento pedagogico del Comune di Bologna è stata quella di poter, attraverso questo progetto, implementare le strategie didattiche già in essere e attente al tema della cittadinanza attiva al fine di far emergere dalla quotidianità dei servizi quel sapere dei pratici che rischia di rimanere sommerso e non valorizzato all'interno del progetto pedagogico del servizio senza una esplicitazione chiara e intenzionale di tali pratiche (Schenetti & Guerra, 2018a, 2018b).

La scuola dell'infanzia "Ada Negri"

1 Il contesto

La scuola "Ada Negri" ha sede nel quartiere San Donato-San Vitale, nella zona Pilastro. Adiacente alla scuola si trova anche il nido d'infanzia "Ada Negri", e nelle immediate vicinanze il centro diurno per anziani "Virgo Fidelis", il centro sociale "Poletti" e la biblioteca comunale "Luigi Spina". La molteplicità di servizi e luoghi di incontro presenti in questa zona del quartiere rende il Pilastro, una zona di Bologna altamente frequentata e conosciuta in tutta la città. Un'identità che ha saputo rientrare in modo naturale e coerente all'interno della sperimentazione condotta dalle insegnanti della scuola e riprova della forte impronta che il quartiere ha saputo dare ai suoi servizi nel corso degli anni. La scuola d'infanzia "Ada Negri" ospita tre sezioni omogenee per un totale di circa 75 bambini. Il personale conta un totale di 12 adulti tra cui 6 insegnanti su posto comune, 1 insegnante di sostegno, 3 educatori e 2 operatori scolastici. La scuola è costituita da un edificio su due livelli, dotato di una vasta verde con macrostrutture, giochi, e un'area recintata con stagno, piante e animali acquatici. Le sezioni sono complessivamente tre, situate a piano terra, mentre al primo piano trovano posto gli uffici e i magazzini della scuola. Ogni sezione ha accesso diretto al giardino in modo da poter usufruire il più possibile dello spazio esterno e educare sin da subito i bambini alla vita all'aperto, al rispetto e alle bellezze della natura.

Tutte le sezioni, molto spaziose e luminose, presentano alcune caratteristiche comuni a partire dalla *cassettiera*, peculiarità dei servizi bolognesi,

dove al mattino si riuniscono i bambini con le insegnanti e grazie al quale è possibile iniziare a costruire una prima forma di identità e appartenenza al gruppo; *angoli tematici* che, nel corso dei mesi, subiscono continue modifiche o rivisitazioni in seguito alle osservazioni condotte sui bambini e alla comprensione dei loro interessi e rispettive evoluzioni.

2 Il percorso didattico

Il progetto, attuato in particolare dalla sezione dei 4 anni, dal titolo *Radici per crescere: l'incontro tra passato e futuro. La costruzione di relazioni nel territorio di appartenenza* nasce dall'intersezione di due importanti fattori: da un lato, la necessità di costruire una sperimentazione didattica e educativa in linea con le tre dimensioni individuate dall'équipe internazionale; dall'altra, il bisogno imprescindibile di osservare e ascoltare gli interessi e le domande dei bambini per pensare ad una progettazione radicata nell'identità del gruppo sezione.

L'incontro di questa duplice esigenza ha permesso il riconoscimento di alcuni elementi, divenuti poi il *framework* semantico entro il quale si è sviluppata la sperimentazione, come: la partecipazione ad un progetto di iniziativa comunale che ha portato l'attenzione del collettivo sulla esigenza di valorizzare maggiormente le relazioni con e tra le famiglie utenti, ponendo loro di fronte la necessità di uno sguardo più attento a questi bisogni emergenti; l'accresciuta consapevolezza che le responsabilità genitoriali vengono sempre più condivise con i nonni e le nonne e di quanto, quindi, queste relazioni intergenerazionali vadano curate, coltivate e approfondite, per comprenderle pienamente e per assaporarne il valore intrinseco; infine, l'osservazione delle condotte spontanee dei bambini nell'angolo del gioco simbolico, dove frequentemente questi ultimi improvvisavano giochi legati alle professioni dei genitori e dei nonni.

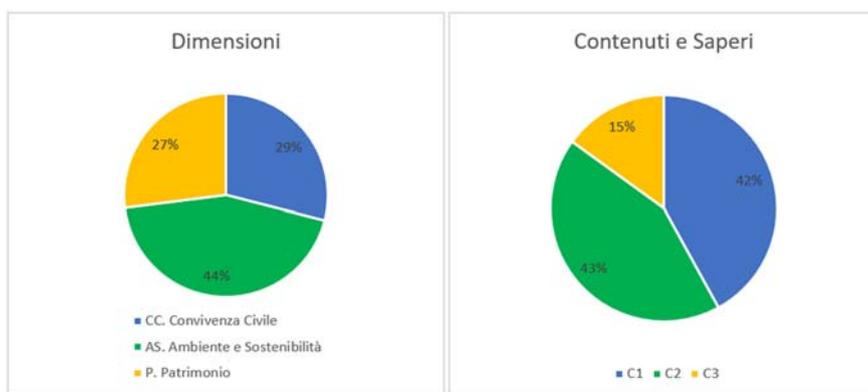
A partire da queste premesse, sono stati individuati alcuni macro-obiettivi che nel corso dei mesi sono andati sempre più definendosi e specificandosi in base ai *feedback* dei bambini. Pertanto, è possibile affermare che le esperienze promosse hanno inteso realizzare le seguenti intenzionalità educative: sensibilizzazione, conoscenza e valorizzazione delle relazioni che intersecano la quotidianità delle bambine dei bambini; riscoperta delle relazioni intergenerazionali (nonne e nonni) attraverso la conoscenza dei mestieri e delle tradizioni di una volta; scoperta e condivisione delle tradizioni locali e nazionali conosciute dalle bambine e dai bambini; incontro con le realtà sociali presenti nel quartiere per promuovere lo scambio di conoscenze; promozione e cura delle relazioni e del contesto in cui si vive promuovendo il senso di

identità e appartenenza; educare alla cittadinanza attiva stimolando il desiderio di partecipazione alla vita della comunità.

Per realizzare e dare forma a queste ultime sono state proposte esperienze sia all'interno della scuola, in uno scambio reciproco e continuativo tra il "dentro" e il "fuori", sia sul territorio, incontrando le realtà limitrofe e i loro ospiti.

3 Valutazione del processo didattico dalla prospettiva degli insegnanti

Entrando nel merito del presente studio di caso, i dati raccolti nel corso dei mesi e analizzati attraverso il software Atlas.ti, permettono di evidenziare alcuni punti salienti dell'esperienza vissuta dai bambini e dalle insegnanti della sezione, e che vengono qui presentati attraverso l'intreccio delle categorie individuate all'interno del progetto.



*Fig. 1. Le tre dimensioni dell'educazione alla cittadinanza attiva
Grafico 2. Contenuti e saperi promossi da ed. alla cittadinanza attiva*

Una prima osservazione riguarda le dimensioni attraversate dal progetto. Le tipologie di proposte educative descrivono la tendenza del gruppo di lavoro della scuola, a lavorare in modo privilegiato sulla dimensione dell'ambiente e della sostenibilità. Questo dato, se da un lato descrive il processo attuato in sede di sperimentazione, dall'altro conferma l'identità del servizio improntata fortemente sullo scambio con il territorio, come già anticipato all'inizio del paragrafo. Un'apertura al contesto entro cui è nato e cresciuto il servizio, accentuata durante i mesi della sperimentazione da una

progettualità che ha posto al centro la disponibilità della scuola nei confronti dei servizi vicini, come ad esempio il nido adiacente, e che è proseguita nella visita/incontro con realtà come il centro sociale per anziani o la casa protetta.

Un dato questo che si intreccia con quello relativo al codice libero Scuola-Territorio: anch'esso affrontato sotto differenti punti di vista con una lieve prevalenza nella dimensione descrittiva. La conoscenza del quartiere ha percorso più strade, in un circolo virtuoso che ha connesso il fuori con il dentro e viceversa. I bambini hanno ospitato e accolto genitori e famigliari per approfondire quelle relazioni già in essere che spesso rischiano di essere schiacciate dai ritmi frenetici e incalzanti della quotidianità; insieme si sono regalati tempi lunghi e distesi per ri-conoscersi e ri-raccontarsi, attraverso i luoghi e le routine che caratterizzano le rispettive giornate. Il gruppo sezione ha poi fatto visita e conosciuto alcune delle persone che abitano il quartiere Pilastro, permettendo così ai bambini di costruire punti di riferimento relazionali prima ancora che architettonici. Incontri episodici che si sono trasformati nel tempo in richieste di visite e condivisione sempre più frequenti. Una prospettiva interessante se connessa all'obiettivo del progetto: la cura delle relazioni dentro e fuori la scuola.

Una seconda osservazione, relativa al tema trattato da STEP e ai diversi livelli di graduale complessità ch'esso contempla, è che le attività proposte, non solo abbracciano tutte e tre le dimensioni di STEP (Ambiente, Patrimonio e Vivere insieme), ma si sviluppano sia all'interno di una prospettiva descrittiva (C1), sia analitica (C2), ma anche all'interno di una prospettiva complessa (C3), che prevede proposte in grado di coinvolgere i bambini in prima persona come protagonisti attivi in coerenza con un'idea di educazione alla cittadinanza attiva fin dalla prima infanzia (Borghi, 2014). Un dato questo in linea con il contesto entro il quale è stato raccolto poiché restituisce i tratti essenziali della pratica educativa attuata nel servizio: l'intenzione di coinvolgere i bambini come attori di un processo, alternando momenti di osservazione ad altri di sperimentazione, iniziando, al contempo, a lavorare in un'ottica di rielaborazione e condivisione a piccolo e grande gruppo su quanto vissuto.

La tipologia di interventi del docente nelle conversazioni

I materiali di ricerca raccolti mettono chiaramente in evidenza il ruolo agito dall'insegnante nell'attivare e sostenere i processi. In particolare, è frequente osservare come attraverso strategie inclusive (domande stimolo o rilanci) riesca a tenere viva l'attenzione del gruppo non solo durante gli incontri pensati ad hoc per attraversare il tema, ma anche durante la conversazione successiva permettendo così ai bambini di creare memoria condivisa.

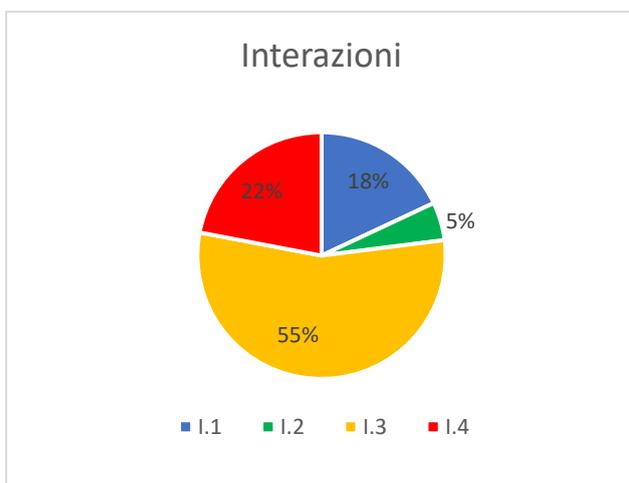


Grafico 3. Interazioni adulto-bambini

Entrando, infatti, nel merito della categoria di analisi definita come *Interazione*, è possibile notare come la ricorrenza delle sottocategorie *I1* (Interazione 1 = l'insegnante presenta il contenuto dell'attività proposta), *I3* (Interazione 3 = l'insegnante rilancia e fa da specchio ai contenuti dei bambini) e *I4* (Interazione 4 = interventi spontanei dei bambini, per domandare, intervenire) descriva uno stile educativo e relazionale attento al gruppo e alla partecipazione dei singoli. L'equilibrio tra le sottocategorie descrive un ambiente relazionale dove il dialogo e l'intervento del singolo sono accolti e sostenuti e dove debole è l'attenzione per la valutazione degli apprendimenti meramente mnemonici.

A dare sostegno e conferma a quest'ultima riflessione vi sono gli esiti della correlazione tra le categorie *Attività e Interazione*. Come è visibile dal grafico 4, infatti, emerge con chiarezza la prevalenza di attività esperienziali (At2) e dialogiche e di dibattito facendo emergere una coerenza tra le attività di tipo partecipativo proposte in sezione ai bambini e il ruolo dell'adulto attento a coinvolgere e a rilanciare la conversazione. Come dimostra il grafico 5, la maggior parte degli apprendimenti individuati si distribuiscono sulle sottocategorie *Usa e costruisce criticamente contenuti* (Ap.3), 58%, e *Memorizza i contenuti* (Ap.1), 37%. Un risultato che ben si adatta al contesto di scuola dell'infanzia, dove i bambini dopo un primo momento conoscitivo cercano di connettere tali saperi alla propria esperienza personale.

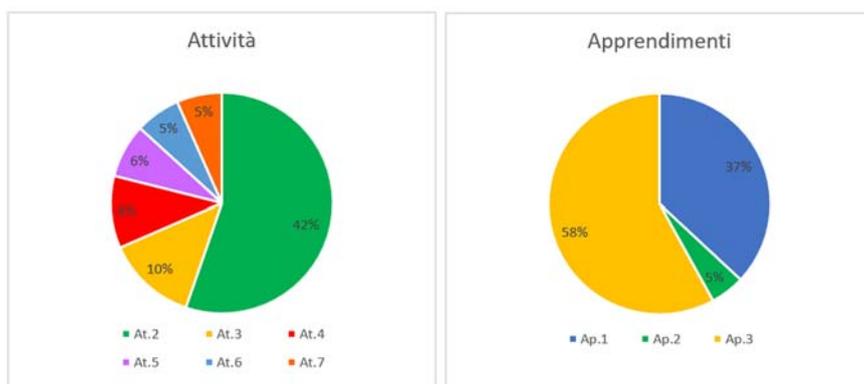


Grafico 4 Attività

Grafico 5 Apprendimenti

Se poi si osserva il rapporto tra le categorie *Interazione - Attività - Apprendimenti*, si comprende come la relazione che l'adulto ha nei confronti del bambino e dei bambini sia in grado di intervenire sui processi di apprendimento dei bambini stessi sostenendoli e promuovendoli oppure condizionandoli e limitandoli. È significativo sottolineare come i protocolli osservativi abbiano permesso di documentare un buon numero di attività di tipo partecipativo e dialogico, condotte attraverso interventi di tipo inclusivo, di rilancio e di rispecchiamento da parte dell'adulto. Esperienze che si sono mostrate in grado di sostenere lo sviluppo di apprendimenti complessi nel gruppo e nei singoli.

La scuola d'infanzia "Ancilla Marighetto"

4 Il contesto

È strutturata su un unico piano, suddiviso in due sezioni, un ampio salone dove sono stati posti gli armadietti dei bambini, bagni e cucina. Le sezioni sono ampie e luminose con accesso diretto al giardino totalmente riprogettato attraverso un bando comunale preposto con il coinvolgimento di un Centro di educazione Ambientale e alla Sostenibilità (Fondazione Villa Ghigi, Bologna) con l'obiettivo di incrementarne la biodiversità e garantire una relazione quotidiana dei bambini con spazi naturali e ricchi, organizzati come ambienti di apprendimento a cielo aperto (Schenetti, 2021, 2022). La scuola confina con un'altra scuola dell'infanzia con la quale ha iniziato un percorso di riflessione e condivisione congiunta in seguito agli attentati di Parigi del

novembre 2016 sul tema della convivenza civile e della conoscenza reciproca. Questa ha portato ad azioni concrete, come l'eliminazione di una rete di recinzione che separava i due giardini permettendo ad entrambi di godere di un ampio spazio verde dove possono incontrarsi e condividere progetti ed esperienze.

Su stimolazione della coordinatrice pedagogica, la scuola, ha avviato, parallelamente alla sperimentazione STEP, un processo di trasformazione del servizio educativo basato sull'approccio dell'*open group* (Lill, 2015, 2016) che letteralmente significa *lavoro differenziato*. In questa definizione sta tutto il senso di questo approccio che mette al centro del percorso di apprendimento il bambino, restituendo ad ognuno il diritto all'autodeterminazione e alla partecipazione attraverso la dilatazione dei margini di azione e di scelta. Assumere questo come punto di partenza significa ripensare la quotidianità in termini di tempi, spazi e relazioni. Gli ambienti dei servizi si aprono al loro interno, offrendo ai bambini stanze tematiche che permettono loro di dare risposta ai loro interessi e curiosità, offrendo loro la possibilità di immergersi nel gioco con tranquillità e senza limiti.

Gli spazi del servizio, non ragionando più per sezioni organizzate singolarmente al proprio interno, sono diventati spazi aperti, e sono stati vissuti e condivisi da tutti generando sei stanze offerte ai bambini come luoghi di esplorazione e scoperta:

1. Stanza dell'Arte: per esplorare la bellezza di entrare in contatto con materiali diversi come: pitture, disegni, collage, materiali naturali come la farina, le sementi, la creta ecc...
2. Stanza delle Scienze: per costruire, incastrare, entrare in contatto con materiali diversi rispetto a quelli che si utilizzano nella loro quotidianità
3. Stanza della Parola: per giocare con lettere e immagini, componevano storie, ascoltare narrazioni, letture, rappresentazioni, drammatizzazioni ecc.
4. Stanza del movimento: per muoversi liberamente utilizzando strumenti come nastri, corde, teli, ecc...
5. Stanza della natura, il giardino: per entrare in contatto con la terra, altri essere viventi vegetali e naturali, sperimentare, scavare, attivare processi simbolici
6. Stanza delle costruzioni giganti: per sperimentare abilità grosso motorie e costruttive esplorando materiali non strutturati ma proposti con finalità educative, come cartoni, scatole, tubi, teli, sedie, tavoli, costruzioni in plastica ecc.

In una prospettiva simile, l'adulto fa un passo indietro e si pone come osservatore: non anticipa, non propone, non dirige ma aspetta attento di cogliere le evoluzioni della scena. Un ruolo non facile da rivestire e che nei primi mesi di sperimentazione ha messo in forte discussione l'intero gruppo educativo, ma che grazie alla pazienza, il tempo, le reazioni positive dei bambini e il sostegno forte e costante della coordinatrice pedagogica è riuscito a trasformarsi in una opportunità di meta-riflessione sulle proprie pratiche e di condivisione di nuove interpretazioni come dimostra questo estratto:

È molto molto diverso dall'impostazione tradizionale e anche molto impegnativo perché occorre mettere da parte l'idea di essere sempre presente come adulto per cercare, invece, di cogliere, o di lasciare uscire e stimolare le cose che vengono fuori da loro. È un lavoro accurato di regia, molto attento e molto presente. Si sta molto più dietro le quinte, l'adulto deve osservare molto e riuscire a stare in disparte per dare più spazio ai bambini, più spazio possibile a loro, tenendo traccia di ciò che succede. È un lavoro che dà moltissimi frutti, anche dal punto di vista degli apprendimenti (I/AM/F3/Str8/ 3:15).

L'associazione di questi due progetti ha aiutato le insegnanti a prendere maggiore consapevolezza sulle pratiche agite e di come esse possano essere ripensate e ri-progettate alla luce di una prospettiva democratica capace di educare alla cittadinanza a partire dal bisogno di specificità di ognuno (Borghi, 2021).

5 Il percorso didattico

L'idea progettuale della scuola d'infanzia "Ancilla Marighetto" è nata in seguito agli attentati del 2016 a Parigi, successivamente ai quali le insegnanti insieme alla coordinatrice pedagogica si sono interrogate su: "Cosa possiamo fare noi? Quali strumenti abbiamo per combattere il terrorismo anche nel nostro piccolo mondo educativo?".

A partire da questa prima questione sono stati individuati alcuni punti chiave sui quali si è sviluppato il progetto:

1. Adattare il modello berlinese delle Stanze Aperte come metodologia per educare alla cittadinanza attiva.
2. Promuovere e diffondere una nuova cultura dell'infanzia fondata sulla fiducia e rispetto del bambino.
3. Sviluppare l'autonomia e la libertà del bambino sulla base dei propri interessi.

4. Fare spazio all'imprevisto, al non progettato dall'adulto in modo che i bambini possano interrogarsi su che cosa vogliono fare in quel momento piuttosto che essere coinvolti in esperienze che non coinvolgono il loro interesse.
5. Scoprire e conoscere le risorse del proprio territorio per sviluppare curiosità e senso di appartenenza.

6 Valutazione del processo didattico dalla prospettiva degli insegnanti

Nel perseguire queste finalità, il percorso progettuale attuato ha assunto un andamento che da un costante lavoro sull'identità individuale e collettiva (Io/Noi) intersoggettivamente connotata ha portato i bambini e le insegnanti ad aprirsi al territorio con costanza e intenzionalità (De Bartolomeis, 2018).

Un movimento questo messo in evidenza anche nei risultati dell'analisi dove la categoria Scuola-Territorio presenta una ricorrenza inizialmente non particolarmente significativa, che assume forza e valore con il passare del tempo facendo emergere interessanti ricorrenze nella fase finale della sperimentazione. Un dato che può essere meglio compreso se letto in relazione alla scelta del gruppo di lavoro di co-costruire un percorso didattico che tenesse al centro la contaminazione dei due progetti già menzionati *Step* e *Open Group*. L'idea che ha guidato la sperimentazione attuata dalla scuola "Marighetto" ha previsto infatti una prima fase di apertura della scuola verso l'interno: lo spazio si è trasformato così in uno spazio aperto riconoscendo in questa trasformazione l'intento di promuovere l'autonomia nei bambini accompagnandoli a sperimentare forme di democrazia. In questo movimento verso l'interno il gruppo educativo ha avuto l'opportunità di lavorare sulle proprie competenze professionali in particolare su quelle meta-riflessive (Schön, 1987) per ripensare le proprie pratiche in prospettiva ecologica all'insegna della cura (Mortari, 2020). L'apertura verso il territorio così come l'estensione del senso della cura verso gli altri e il contesto, è stata graduale: dalla sezione alla scuola - dal me agli altri; dal dentro la scuola all'area cortiliva - dal noi al nostro spazio; dal giardino pubblico adiacente alla scuola, alla città - dal noi al nostro quartiere fino alla comunità che abitiamo.

Entrando nel merito dei contenuti e delle attività che hanno dato forma a questo processo, è interessante notare come emerga una evidente prevalenza di esperienze o riflessioni inerenti la dimensione dell'*Ambiente e sostenibilità*, e della *Convivenza civile*, elemento che descrive bene il focus della sperimentazione attuata dalla scuola, la quale ha posto al centro la

trasformazione degli spazi, interni ed esterni alla luce dell'approccio dell'*open group*, in vista di una restituzione di autonomia e libertà di scelta ai bambini.

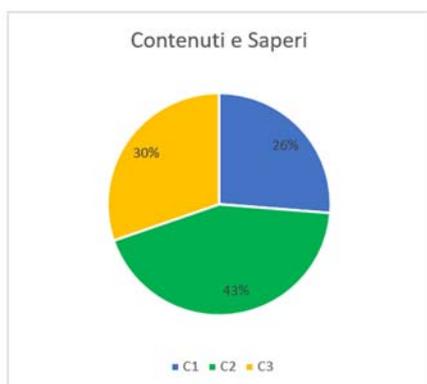


Grafico 6 Contenuti e saperi

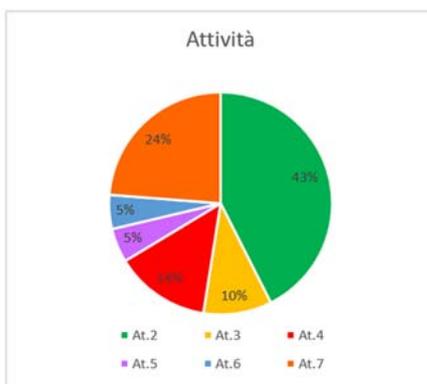


Grafico 7 Attività

Queste dimensioni sono state attraversate secondo differenti proposte e strategie, approfondendo tutte e tre le prospettive: descrittiva, analitica e complessa. Interessante notare come, tuttavia, la prospettiva analitica e quella complessa prevalgano sulla prospettiva descrittiva. Questo dato mette in evidenza come nelle pratiche educative e nelle esperienze proposte ai bambini l'intenzione sottesa fosse quella di una graduale ma costante declinazione del livello complesso nella vita del servizio, e dunque, di una attivazione lenta ma continua del protagonismo dei bambini all'interno della loro quotidianità e dei loro processi di apprendimento. Per quanto riguarda le attività ed esperienze proposte si rilevano due tipologie che risultano emergere sulle altre: attività di tipo sperimentale/esperienziale e attività di tipo creativo/espressivo. E ciò permette di descrivere alcune peculiari caratteristiche della sperimentazione attuata: da una parte l'apertura al territorio che ha preso forma con visite ed esperienze in cui i bambini hanno potuto intervenire direttamente; dall'altra, la scelta dell'approccio delle stanze aperte che si è concretizzato nella possibilità offerta ai bambini di sperimentare differenti linguaggi in totale libertà. Dall'analisi dei dati emerge poi una correlazione significativa tra la sottocategoria *Attività di tipo dialogico/partecipativo e gli apprendimenti di tipo analitico e complesso*; legame che sottolinea come la predisposizione ad apprendere dei bambini non sia casuale, bensì si inserisca nel contesto relazionale più ampio di cui questo studio di caso rappresenta una testimonianza emblematica.

Grazie all'attenzione quotidiana che le insegnanti hanno coltivato sulle esperienze di metacognizione dei bambini attraverso esperienze come il *cerchio della parola* alla fine dell'attività svolta in ciascuna stanza hanno permesso ai bambini di sviluppare una competenza che si può definire come un "pensare i propri pensieri" e quindi la capacità di porsi in ascolto del proprio sentire e saperlo porre in dialogo con esperienze e contesti diversi (Mortari, 2002). Una flessibilità di pensiero data anche dall'allenamento costante che la quotidianità, così ripensata alla luce dell'approccio progettuale dell'*open group*, ha stimolato continuamente.

Questa correlazione offre la possibilità di approfondire il tema del ruolo che l'insegnante può assumere all'interno di questo contesto democratico.

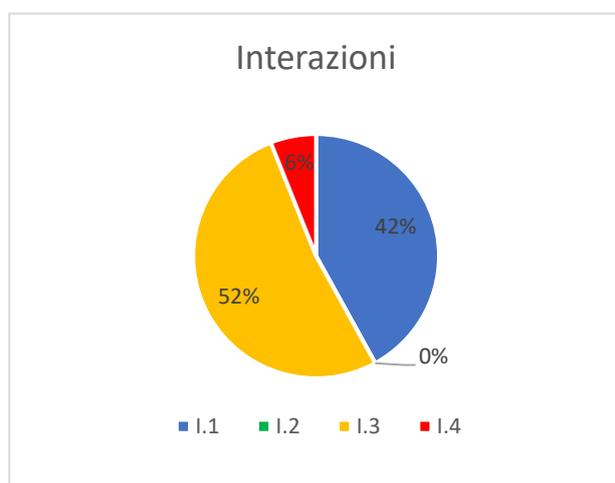


Grafico 8 Interazione

Come si evince dal grafico 8, all'interno della categoria *Interazione*, i risultati si dividono in modo quasi equo tra due tipologie di interazione: gli interventi dell'insegnante volti a presentare le situazioni che i bambini si apprestano a incontrare e gli interventi indirizzati a stimolare la partecipazione e coinvolgere ciascuno nella conversazione.

Un elemento che occorre chiarire per comprendere a pieno il punto 1 è il seguente: il ruolo dell'adulto proposto dall'approccio *open group* contempla un grande impegno nell'allestimento competente dello spazio, nella cura e nella presentazione ai bambini dei diversi materiali e possibilità che porta con sé. Ruolo che cambia notevolmente durante la sperimentazione dei bambini delle diverse stanze, trasformandosi nell'impegno ad osservare in maniera attiva i processi per poterli sostenere e documentare. L'adulto è dunque

presente, attivo e attento nella stanza ma non dirige l'attività, la sostiene dando spazio alle competenze sociali e trasversali dei bambini. Un ulteriore elemento che ci pare significativo esplicitare riguarda invece il punto 2: come scelta educativa il servizio ha deciso di eliminare dalla propria quotidianità il momento del *circle time*, ritenuto un momento di difficile gestione e sentito poco piacevole dai bambini. Il momento della conversazione è stato, invece, recuperato all'interno delle singole stanze quando, alla fine dell'attività, i bambini si riuniscono in gruppo e lì si raccontano cosa hanno apprezzato maggiormente in quel contesto. Il piccolo gruppo dei bambini, infatti, sollecita la partecipazione attiva dei singoli e promuove l'interazione reciproca. L'insegnante in questa situazione assume il compito di stimolare la conversazione e di rilanciarla con domande aperte e significative.

È, a nostro avviso, possibile tratteggiare tra le competenze dell'adulto la capacità di educare indirettamente grazie all'allestimento di spazi e materiali coinvolgenti, sfidanti e di qualità. In questo modo garantisce contesti di apprendimento in cui i bambini possano sperimentarsi in autonomia e/o in piccolo gruppo e talvolta interviene stimolando quella rielaborazione a posteriori che è la chiave per la strutturazione di conoscenze e competenze e pratiche quotidiane di cittadinanza possano prendere forma all'interno della scuola dell'infanzia.

7 Conclusioni

Entrambe le esperienze restituiscono alla presenza del coordinatore pedagogico, un ruolo chiave nel promuovere nel gruppo di insegnanti, un approfondimento attivo dei temi trattati incentivando tempi e spazi per sostenere il loro pensiero meta-riflessivo esteso alla quotidianità del servizio.

Una prima riflessione che può aiutare la comprensione dello sviluppo della sperimentazione attuata dalla scuola "Ada Negri", ad esempio, riguarda la correlazione tra le tre prospettive individuate dal progetto (C1, C2, C3), le tre dimensioni (Ambiente e Sostenibilità, Vivere Insieme, Patrimonio), il rapporto tra scuola e territorio e il processo di trasformazione attuato. Gli esiti emersi dall'analisi mostrano una prevalenza di ricorrenze tra la dimensione Ambiente e sostenibilità (As) e tutte e tre le prospettive: descrittiva, analitica, complessa. Questo descrive da un lato il processo attuato in sede di sperimentazione, ma anche la forte identità del servizio improntata sullo scambio con il territorio, come già anticipato durante la descrizione della zona del quartiere denominata Pilastro ove ha sede il servizio. Un'apertura accentuata durante i mesi della sperimentazione da una progettualità che ha posto al centro l'apertura della scuola nei confronti dei servizi vicini, come ad esempio inizialmente il nido

adiacente, e che è proseguita nella visita/incontro con realtà come il centro sociale per anziani o la casa protetta. Un dato questo che si intreccia con quello relativo al codice Scuola-Territorio (St) anch'esso affrontato sotto differenti punti di vista con una lieve prevalenza nella dimensione descrittiva (C1). I dati suggeriscono quindi che la conoscenza del quartiere sia passata attraverso la conoscenza delle persone che lo abitano permettendo così ai bambini di costruire punti di riferimento relazionali prima ancora che architettonici. Una prospettiva interessante se connessa all'obiettivo del progetto: *la cura delle relazioni dentro e fuori la scuola*.

Sebbene tutte e tre le dimensioni siano state affrontate, vi è una prevalenza di ricorrenze legate alla prospettiva analitica (C2): uno sguardo che non si limita a raccontare ai bambini esperienze ma inizia a coinvolgerli in prima persona rendendoli partecipi e attivi rispetto ai contesti che abitano. Un esempio è l'esperienza legata all'orto durante la quale è stato invitato un nonno ad insegnare ai bambini come prendersi cura dell'orto della scuola, mostrando e facendo sperimentare loro tutti gli strumenti e le tecniche da usare, e restituendo ai bambini responsabilità quotidiane. Un secondo dato da sottolineare è quello legato alla dimensione del patrimonio. Essa mostra una decisa ricorrenza in relazione alla prospettiva descrittiva. Un elemento questo che descrive una difficoltà a tradurre talvolta l'incontro con il patrimonio in esperienze concrete dove il bambino può toccare con mano, piuttosto che l'osservazione e ascolto passivo di un racconto.

Entrambe le esperienze offrono interessanti riflessioni sull'impatto positivo che il processo di Ricerca-Formazione ha dimostrato avere sulle insegnanti coinvolte. Il processo, infatti, mostra una evidente evoluzione nel corso del tempo che lo vede trasformarsi con il passare del tempo in apprendimenti professionali in grado di promuovere pratiche didattiche coerenti con la prospettiva dell'educazione alla cittadinanza attiva. Se nei primi incontri, infatti, prevale una riflessione legata al concetto di cittadinanza e inizia solamente a svilupparsi nel confronto in presenza un dialogo circa le pratiche che possono o meno agire in una prospettiva di cittadinanza attiva, ecco che negli ultimi incontri è possibile cogliere interventi corposi che spostano l'asse da "come sarebbe opportuno promuovere questa educazione all'interno di una scuola dell'infanzia" a convinzioni ben radicate come "cosa posso fare personalmente per educare alla cittadinanza attiva". Un traguardo quest'ultimo che se da un lato descrive le ricadute positive che questo progetto ha avuto nei servizi coinvolti attraverso il bilancio finale dei dati riportati, dall'altro conferma la funzionalità dell'approccio scelto e le possibilità che esso offre creando sinergie e alleanze tra ricerca e contesti educativi.

Anche la categoria *Trasformazione* offre interessanti spunti di riflessione. In entrambi gli studi di caso, infatti, viene sottolineata l'importanza che ha

avuto il processo di progettazione e preparazione dei materiali che ha arricchito le loro competenze professionali e che ha permesso loro di pensare al lavoro sull'educazione alla Cittadinanza attiva in un modo più aperto, ai colleghi, al centro e all'ambiente.

[...] Vedo che l'idea che tutto ciò che faccio deve avere una forte componente sociale, che questa componente - forse non era così chiara - deve essere sviluppata in un progetto di azione, costantemente in divenire. È diventata sempre più consolidata, questa è una trasformazione, no? (I /AN/ F2 / Str.7 / 8: 12).

A sostegno di quest'ultima affermazione arriva un nuovo elemento. Da successivi incontri di *follow up* è emerso come in entrambe le scuole dell'infanzia il progetto STEP fosse ancora in corso nonostante i ricercatori fossero usciti dai processi. Questo ci pare essere una buona testimonianza di quanto i progetti, la partecipazione e le attenzioni attivate abbiano offerto ai gruppi di lavoro opportunità concrete per ripensare e rivedere le proprie pratiche educative in un'ottica di educazione alla cittadinanza attiva ancora più consapevole e intenzionale.

Bibliografia

- Borghi, B. (2014). Educare alla cittadinanza attiva: una sfida per la scuola dell'infanzia, tra formazione e buone pratiche. *Infanzia*, 4/5, 253-259.
- Borghi, B. (2021). History, Civic Education and Heritage: the challenges of teachers in democratic society. In *Citizenship, Work and The Global Age*, Proceedings of the 22nd International Conference of the Journal Scuola Democratica REINVENTING EDUCATION (2-5 June 2021), (pp. 771-782), vol. I.
- D'Ascenzo, M. (2020). Pedagogic Alternatives in Italy after the Second World War: the Experience of the Movimento di Cooperazione Educativa and Bruno Ciari's New School in Bologna. *Espacio, Tiempo y Educación*, 7(1), pp. 69-87.
- D'Ascenzo, M. & Ventura, F. (2022). *Cento anni di scuola Sacro Cuore di Borgo Panigale a Bologna tra storia e memoria scolastica collettiva*. tab edizioni.
- De Bartolomeis, F. (2018). *Fare scuola fuori dalla scuola*. Aracne.
- Frabboni, F., Guerra, L. & Scurati, C. (1999). *Pedagogia. Realtà e prospettive dell'educazione*. Bruno Mondadori.
- Lill, G. (2015). *Tutto quello che avreste voluto sapere sul lavoro aperto*. Zeroseiup.
- Lill, G. (2016). *Spunti sul lavoro aperto*. Zeroseiup.
- Mortari, L. (2002). *Aver cura della vita della mente*. Carocci.
- Mortari, L., (2020). *Educazione Ecologica*. Laterza.
- Schenetti, M. (2017). The figure of the Pedagogical coordinator for creating democratic educational contexts. *Infanzia*, (special issue), 8-13.

- Schenetti, M. (2021). Lo spazio esterno come risorsa per ripensare la relazione educativa e didattica. In Balduzzi L., Lazzari A. (a cura di), *Ripartire dall'infanzia. Esperienze e riflessioni nei servizi 0-6 in prospettiva post-pandemica*. Junior.
- Schenetti, M. (a cura di) (2022). *Servizi educativi a cielo aperto. Linee guida per la realizzazione di interventi nei giardini dei nidi e delle scuole dell'infanzia*. Junior.
- Schenetti, M. & Guerra, E. (2018a). Educare nell'ambiente per costruire cittadinanza attiva. *Investigaciòn en la Escuela*, 95, 15-29.
- Schenetti, M. & Guerra, E. (2018b). Educare alla cittadinanza attiva nei servizi per l'infanzia: insegnanti e ricercatori insieme per co-costruire il cambiamento. In Pancioli C. (a cura di), *Educare nella città: percorsi didattici interdisciplinari*. FrancoAngeli.
- Schenetti, M. & Salvaterra, I. (2021). La scuola nel bosco: un modello integrato per accompagnare i servizi per l'infanzia e le scuole verso una didattica all'aperto innovativa e consapevole. In Chistolini S., (a cura di), *L'asilo nel bosco. La scuola aperta alla comunicazione sul territorio tra arte e comunità*, (pp. 270-283). FrancoAngeli.
- Schön, D.A. (1987). *Educating the Reflective Practitioner: Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions*. Jossey Bass

7 Essere cittadini. Studi di caso dell'Università di Bologna nelle scuole primarie

di *Beatrice Borghi, Mirella D'Ascenzo, Michela Schenetti*¹

La scuola primaria San Pietro in Cerro (PC)

1 Il contesto

Il Comune di San Pietro in Cerro è un piccolo borgo agricolo di 912 abitanti, collocato in posizione mediana rispetto alle quattro scuole costituenti l'Istituto Comprensivo (Castelvetro, Cortemaggiore, San Pietro in Cerro, Villanova) e si estende su una superficie di 27,51 kmq. Il territorio è prevalentemente agricolo e la popolazione attiva è costituita da 143 individui addetti all'agricoltura, 119 all'industria, 155 in altri settori. Nel 2014 gli stranieri residenti erano 75, pari a 8,2% della popolazione totale. Il patrimonio culturale del Comune è rappresentato dal Castello, residenza privata ma inserita nel circuito culturale dei Castelli di Parma e Piacenza. Molto attiva, anche in sinergia con la scuola, è la sede della Pro Loco locale.

L'Istituto Comprensivo di Cortemaggiore (Pc) ha una consolidata collaborazione con istituzioni che operano sul territorio locale e internazionale (ONU, FAO e UNESCO) nonché con la regione Emilia Romagna e l'Università di Bologna per progetti di cittadinanza partecipata (Borghi & Dondarini, 2015). Nell'a. s. 2017-2018 il plesso della scuola primaria di San Pietro in Cerro accoglieva 24 alunni, suddivisi in due pluriclassi eterogenee, con un gruppo di docenti che lavorava a classi aperte, in stretta sinergia con l'intera comunità e in rete a livello locale, regionale e internazionale. La scuola era composta da quattro aule, un'auletta di sostegno, un'aula attrezzata con materiali medialti (computer, lavagne LIM), una per la ginnastica e i momenti di intervallo della merenda. Gli spazi esterni erano ampiamente utilizzati per

¹ Attribuzioni: per quanto il contributo sia il frutto di un lavoro condiviso è possibile attribuire il paragrafo 1 e 2 a Beatrice Borghi, i paragrafi 3, 5, 6, 7 a Mirella D'Ascenzo e i paragrafi 4 e 8 a Michela Schenetti.

attività didattiche. Alla sperimentazione STEP hanno partecipato due insegnanti ricercatrici e un tirocinante del Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria, Università Cattolica di Milano. La scuola ha aderito a STEP con un Progetto intitolato *La strada, punto di incontro tra diversità, ti porta a scuola* la cui finalità era l'esplorazione delle caratteristiche morfologiche, antropiche, ambientali e storico-culturali della strada per individuare modalità diverse di aggregazione. Obiettivi specifici del progetto erano:

- formare la capacità di osservare gli ambienti;
- analizzare la strada nel tempo e in tipologie ambientali diverse;
- esplorare le espressioni culturali di chi si incontra per strada
- individuare caratteristiche morfologiche e antropiche della strada percorsa;
- ricercare la storia della strada percorsa;
- scoprire modalità diverse di aggregazione nelle strade del mio paese e nei paesi delle scuole in rete;
- studiare la strada come identità di popoli diversi;
- scoprire la scuola come ambiente che mi fa entrare in relazione con altri popoli;
- individuare pregiudizi, stereotipi sulla strada della scuola e nei Paesi di origine dei compagni di classe;
- scoprire la scuola come ambiente che guida alla conoscenza della propria identità;
- individuare aggregazioni possibili per vivere insieme tra bambini e generazioni diverse;
- scoprire la strada che unisce bambini di scuole diverse: usi e costumi di popoli diversi;
- comprendere come la strada cambia volto in base ai nostri comportamenti;
- saper costruire, nella strada, comunicazione e incontro tra diverse culture.

2 Il percorso didattico

Il tema della strada è stato affrontato in un'ottica interdisciplinare, palestandosi come punto di incontro nel presente tra il passato (il patrimonio) e il futuro, per una cittadinanza che considera la pluralità dei punti di vista e delle culture, intrecciando pertanto i temi di STEP cioè patrimonio, cittadinanza, territorio. Evidenti erano i contenuti di carattere interdisciplinare collegati agli obiettivi suindicati e, nello specifico:

- Obiettivo 1: l'ambiente scuola, l'ambiente parco: caratteristiche ambiente antropico e naturale; il torrente, il fiume, il mare: vie di comunicazione; gli ambienti indicati sul planisfero.
- Obiettivo 2: la strada verso la scuola nella mia realtà: a piedi, con lo scuolabus, in auto; le vie di comunicazione: terrestre, marittime, aeree; le strade: carraia, asfaltata, pavimentata, statale, ferrata; le vie del mare da sempre incontro tra popoli diversi.
- Obiettivo 3: le vie di comunicazione attraverso testi, video, foto e interviste sono storie di vita e abitudini di popoli diversi.
- Obiettivo 4: la storia della strada nel mio paese; le caratteristiche fisiche e antropiche delle strade percorse quotidianamente dai componenti delle nostre famiglie.
- Obiettivo 5: la strada nei vari Stati di provenienza degli alunni della scuola.
- Obiettivo 6: le "strade" da non percorrere; e strade che amo fare.
- Obiettivo 7: il confronto tra diverse modalità di aggregazione e percorsi in strade, di diversi Paesi, che portano a scuola (percorso tra scuole in rete documentato in ogni sede e poi confrontato via Skype).
- Obiettivo 8: la strada del mio paese come ambiente di vita al tempo dei genitori, dei nonni e oggi nei vari momenti della giornata.
- Obiettivo 9: l'osservazione della strada al momento dell'avvio e della chiusura della giornata scolastica, in ogni stagione, nelle sedi scolastiche della rete tra scuole.
- Obiettivo 10: l'osservazione delle abitudini di vita diverse di scuole che modificano e condizionano gli ambienti di ogni comunità.
- Obiettivo 11: la strada dei bulli, della solitudine, dei mendicanti, dei profughi, dei lavoratori, degli indifferenti nella mia città: individuazione, analisi osservazione caratteristiche.
- Obiettivo 12: la strada della solidarietà nelle nostre comunità: individuazione, analisi osservazione caratteristiche; Io, noi, insieme rendiamo vivibile la strada.
- Obiettivo 13: la scuola aperta come centro propositivo di incontro e aggregazione della comunità.
- Obiettivo 14: l'osservazione sulla cartina dell'Europa della posizione della mia scuola; la strada di STEP: costruzione cartina e avvio rete di collegamento.

Il Progetto è partito da un gomitolo, che rappresenta lo snodarsi dei fili della conoscenza e delle relazioni e ha attraversato ogni fase delle attività. Esso è stato donato dai bambini della scuola di San Pietro in Cerro a tutti i

partecipanti del Convegno internazionale “Step by step” del 19 ottobre 2016, svoltosi a Bologna in occasione della XIII edizione della “Festa internazionale della storia”. Ogni passaggio e approfondimento è stato documentato dagli alunni e dalle insegnanti secondo le modalità previste per le singole discipline con momenti di sintesi e verifica per ogni obiettivo, acquisito attraverso forme di comunicazione interna ed esterna, a gruppi e scuole aperte.

Il raggiungimento degli obiettivi è stato verificato in tappe e modalità registrate nelle programmazioni settimanali di plesso e, bimestralmente, a livello di reti tra scuole.

3 Valutazione del processo didattico dalla prospettiva degli insegnanti

Il gruppo di ricercatori/insegnanti si è avvalso di metodologie attive al fine di stimolare l’indagine, l’analisi critica e l’interesse negli studenti un’ottica disciplinare e interdisciplinare. Sono stati utilizzati alcuni strumenti di rilevazione dei risultati del progetto: il primo *focus group* (strumento 3), gli appunti del secondo *focus group* (strumento 4), la descrizione del contesto della scuola e della classe (strumento 5), l’intervista all’insegnante che ha sostituito il terzo *focus group* (strumento 7), il diario del docente (strumento 9), le osservazioni del tirocinante (strumento 11), le produzioni degli alunni – scritti, testi, disegni, materiali – (strumento 13), e le interviste ai bambini (strumento 15). Tramite il già menzionato strumento Atlas.ti e i precisi codici di rilevazione assegnati a ciascuna categoria e sottocategoria previsti da STEP si è giunti ad alcuni risultati.

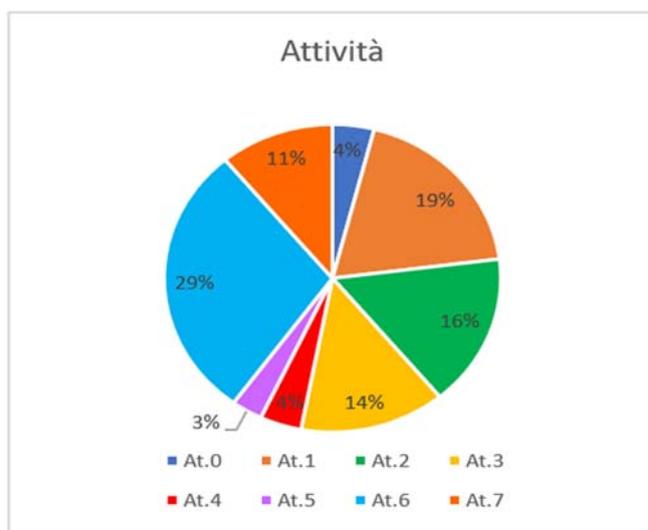


Grafico 1. Categoria Attività

Per la categoria Attività (AT) sono state rintracciate un totale di 108 occorrenze. L'attività prevalente in classe è stata la lettura e analisi di un testo (letterario/poetico/teatrale/di giornale), generalmente in una dimensione partecipativa e dialogata. Tale impostazione era affermata dalla stessa insegnante, che nell'intervista (strumento 3), affermava: «Tengo sempre presente la necessità di far partecipare in modo attivo i ragazzi [...] attraverso l'osservazione, la conoscenza dell'obiettivo, i contenuti, le tappe, lo sviluppo e le verifiche». La seconda attività più utilizzata è stata di tipo meccanico-esecutiva, come testimonia per esempio il diario del tirocinante (strumento 11), che in un'attività dedicata alla Festa della Donna, riportava: «l'insegnante consegna ad ogni classe un compito che viene svolto in autonomia da ogni alunno», seguita dall'attività esperienziale. Altre attività presenti, in misura minore, erano quella creativa ed espressiva (At.7, 11%), visive (At.0), di investigazione complessa (At. 4) e metacognitive (At.5), ognuna delle quali si assesta ad una percentuale di circa 3,5 punti.

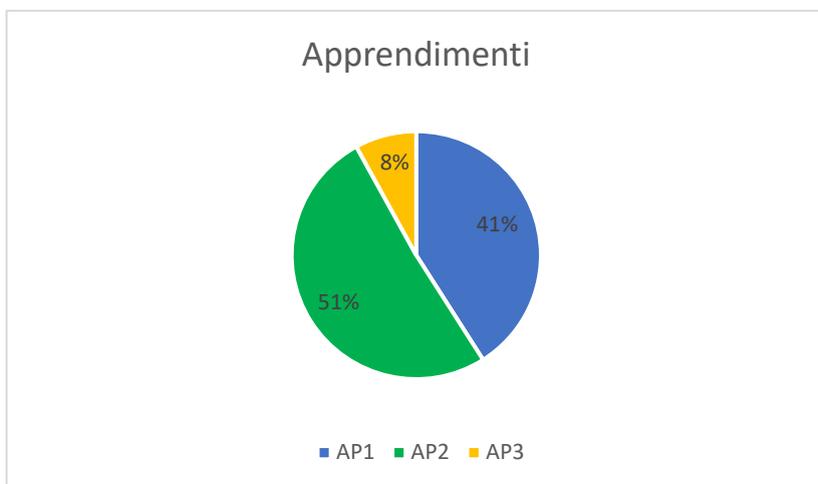


Grafico 2. Categoria Apprendimenti.

Per ciò che concerne la categoria Apprendimento (AP), il numero totale di occorrenze era di 49, suddivise nel modo seguente: AP1, memorizza i contenuti: 20 occorrenze cioè circa il 41%; AP2, fa analisi sul contenuto: 25 occorrenze, cioè circa il 51%; AP3, usa e costruisce criticamente i contenuti: 4 occorrenze cioè l'8% circa. Da tali informazioni, si rileva, in modo generale e parziale, che il grado di apprendimento raggiunto dagli studenti si situa tra la memorizzazione dei contenuti e l'analisi degli stessi. Per esempio, nel momento in cui gli studenti sono stati chiamati a rispondere alle interviste (strumento 15), la maggior parte di loro, alla domanda "Che cos'è la cittadinanza", ha risolutamente risposto: «Seguire il percorso delle regole decise a scuola». Raramente si raggiunge un livello critico complesso.

Si nota, inoltre, l'utilizzo indistinto dei termini di "territorio" e "ambiente", che induce, di conseguenza, ad una contaminazione delle parole e dei concetti e alla non sempre chiara e immediata integrazione fra le tre realtà/categorie individuate dal gruppo di ricerca STEP (Convivenza civile, Territorio, Patrimonio). Infatti, già in una delle prime attività introduttive svolte in classe, la riflessione su cosa rappresenti la dimensione "Sviluppo sostenibile e durevole" ha avuto come risposta (strumento 13): «Conoscenza del territorio italiano (terremoti, strade, inverno...); conoscenza del nostro paese (passeggiate...), conoscenza di alcuni parti del mondo (Kinshasa, Iraq, Kenya, Marocco, India, Nepal, America, Germania, Svizzera, Spagna). Evitare lo spreco, ridurre l'inquinamento, tenere puliti i canali, fare la raccolta differenziata, riciclare e riusare, avere cura del verde e dell'orto, mangiare frutta e verdura consapevolmente, prodotti italiani e recuperare i cibi poveri».

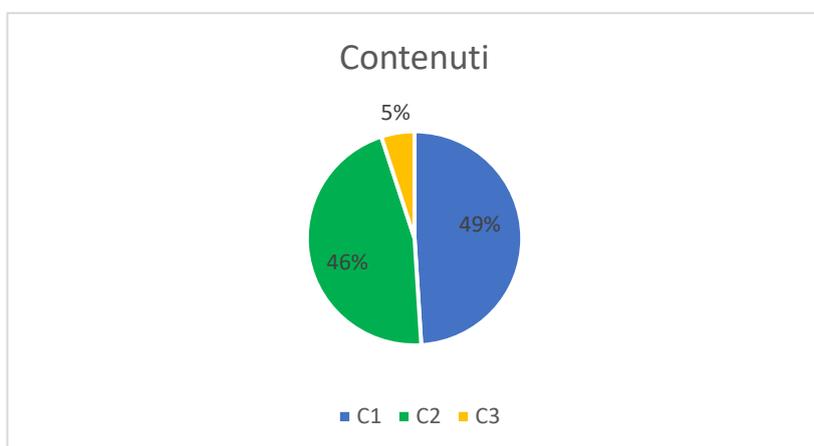


Grafico 3. Categoria Contenuti

Per ciò che riguarda la categoria Contenuti (C), il numero totale di occorrenze è 76, suddivise in C1, prospettiva descrittiva/informativa (37 occorrenze, 49%); C2, prospettiva analitica (35 occorrenze, 46%); C3, prospettiva complessa (4 occorrenze, 5%).

Dai dati rilevati, si nota che prevale uno stile educativo direzionale, volto il più delle volte alla trasmissione di contenuti in prospettiva descrittiva/informativa. La prospettiva analitica viene raggiunta in alcuni casi, ma senza mai pervenire a un sufficiente senso critico e senza assumere (per la maggior parte) un'attitudine all'impegno sociale. Tra i contenuti trasmessi, infatti, vi sono, secondo lo strumento 9: «le buone maniere a tavola» o «il significato

di monumento ed epigrafe». Mentre gli stessi alunni, alla domanda che “cos’è il patrimonio” hanno risposto perlopiù «la famiglia», alcuni «famiglia e casa». La prospettiva complessiva viene pertanto toccata solo raramente.

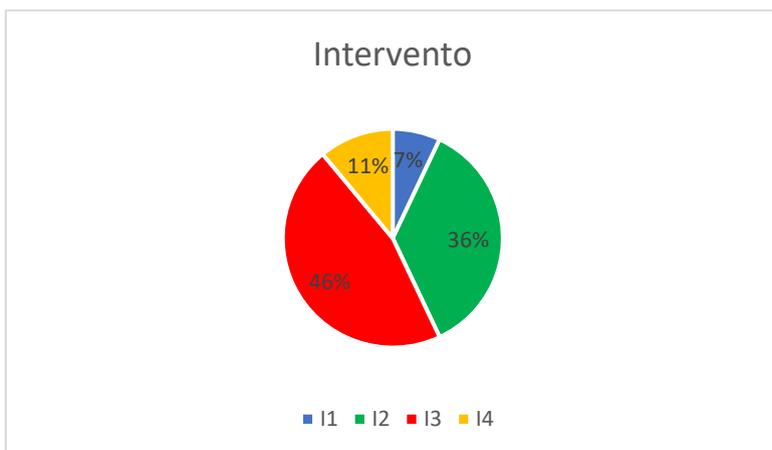


Grafico 4. Categoria Intervento

Per quanto riguarda la categoria Intervento (I), sono state rilevate 28 occorrenze, la maggior parte delle quali stimolano la partecipazione e continuazione dell’azione. Per esempio, interventi di questo tipo sono quelli rilevati dal tirocinante (strumento I1) quando afferma che «l’insegnante facilita la mediazione fra i bambini permettendo ad ognuno di loro di esprimersi e dissipare l’incomprensione» o che la maestra «incoraggia le domande dei bambini, rilanciando le domande alla classe e proponendo nuove piste affinché i bambini trovino le risposte». Il secondo tipo di intervento è quello notato dal tirocinante nello svolgersi di alcune attività: «i bambini hanno libero accesso ai materiali didattici solo su consegna dell’insegnante». Gli interventi I4, Interventi dei bambini che commentano o domandano *de motu proprio* rappresentano l’11% (3 occorrenze), mentre gli Interventi I2, DRV (domanda, risposta, valutazione) rappresentano il 7% (2 occorrenze).

Dalle informazioni esposte si evince pertanto che le interazioni tra docente e studenti sono state perlopiù supportate da domande stimolo, che tentano di promuovere la partecipazione inclusiva e democratica e la continuità del dialogo, mentre risultano carenti gli interventi DRV (docente, risposta, valutazione) e scarsi gli interventi *de motu proprio* degli studenti, che, quando si esprimono, richiedono per la maggior parte delucidazioni o esprimono dubbi sul compito in classe che è stato assegnato loro (per esempio,

dal diario del tirocinante (strumento 11): «spontaneamente gli alunni chiedono all'insegnante chi chiarire il compito assegnato»).

I riferimenti legati all'Organizzazione dello spazio, del gruppo e dei materiali sono in totale 35, suddivisi abbastanza equamente tra O1, numero degli studenti; O2, organizzazione del gruppo; O3 organizzazione dello spazio; O4, materiali e risorse didattiche. Per quanto riguarda l'organizzazione del gruppo (O2), esso è generalmente composto dall'intera classe. L'organizzazione dello spazio (O3) (26% = 9 occorrenze) è pensato in maniera coerente con i materiali e risorse didattiche (O4) costituite da computer, lim, cartelloni, giornali, poesie e libri.

4 Conclusioni

Rispetto alle categorie trasversali delle tre dimensioni di STEP cioè Convivenza Civile (CC), Ambiente e sostenibilità (AS) e Patrimonio (P), l'analisi dei dati evidenzia che la dimensione su cui si è lavorato di più in classe è stata la Convivenza civile, circa il 53% del totale; seguita, quasi a pari merito, dall' Ambiente (25%) e dal Patrimonio (22%).

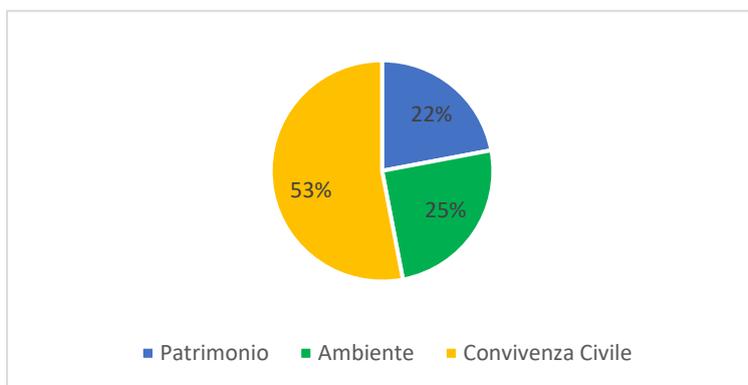


Grafico 5. Categoria trasversali. Tre elementi di STEP

Il confronto è stato sorretto da una forte motivazione dell'insegnante referente della sperimentazione che in questa alleanza e rete ha fondato la sua prassi didattica. Essa si è contraddistinta infatti per attività laboratoriali che muovono dalla prospettiva locale a quella globale e dalla risoluzione dei problemi sociali (glocal) che risulta essenziale per formare il cittadino del futuro. Su queste basi, l'attività didattica è legata alla conoscenza delle istituzioni sociali e civiche, ai diritti e ai doveri dei cittadini che, talvolta, si allarga ad una prospettiva analitica con un approccio interdisciplinare e

transdisciplinare. Si è rilevato talvolta l'uso non sempre corretto di alcune terminologie e concetti propri delle tre categorie del vivere insieme, sostenibilità e ambiente che avrebbero creato in alcuni momenti dell'esperienza una certa difficoltà a mantenere unite le sopracitate dimensioni.

Se l'agire quotidiano dell'insegnante e degli allievi è stato orientato ad acquisire consapevolezza e responsabilità, per essere liberi e autonomi nelle scelte attuali e future, per favorire la più ampia convivenza nel rispetto delle diversità, per sviluppare le capacità critiche necessarie ad esercitare il dialogo e il confronto, talvolta l'insegnamento appare ancora legato ad un'acquisizione di nozioni in modo prevalentemente mnemonico e libresco e, rispetto alle tre categorie, un po' distante dalla circolarità di andata e ritorno della conoscenza che spinge a trovare le premesse e gli sviluppi nella storia dell'attualità.

La scuola primaria “Don Milani”, San Lazzaro di Savena (Bologna)

5 Il contesto

San Lazzaro di Savena è un Comune di 32349 abitanti della città metropolitana (ex provincia) di Bologna nella regione Emilia Romagna. Si trova sulla Via Emilia, sulla destra orografica del torrente Savena (da cui prende il nome), a 6 km dal centro di Bologna in direzione sud est, ormai saldato all'agglomerato urbano del capoluogo. Il territorio si sviluppa in pianura e a ridosso delle prime colline bolognesi.

San Lazzaro di Savena risulta essere il quarto Comune più popoloso per cittadini residenti della provincia bolognese; i cittadini stranieri residenti erano 2.539 (2016: il 7,9% della popolazione totale. La Scuola Primaria “Don Milani” è parte dell'Istituto Comprensivo n.2 di San Lazzaro di Savena (BO), sorto nel 2014, che comprende quattro scuole dell'Infanzia, tre scuole primarie e un plesso di scuola secondaria di 1° grado, in parte collocate nel capoluogo e parte nelle frazioni. La scuola primaria “Don Milani” è situata in zona periferica ‘Ponticella’, caratterizzata da zone di verde molto frequentate.



Figura. 3 Posizione della Scuola Primaria “Don Lorenzo Milani” e della località Ponticella rispetto al Comune di San Lazzaro di Savena e alla città di Bologna

La struttura è dotata di un ampio giardino e di un campo da calcetto, entrambi utilizzati dagli alunni durante le ore di ricreazione. All’interno dell’edificio sono presenti una palestra, una sala adibita alla motricità e ad attività teatrali, una sala computer, un’aula per l’educazione artistica e una biblioteca. La scuola è frequentata da 136 alunni suddivisi in 2 sezioni per un totale di 7 classi. Al suo interno lavorano 19 insegnanti di cui 2 di sostegno. Tutte le classi della scuola seguono un modulo di 40 ore settimanali, dal lunedì al venerdì, con entrata alle 8.30 e uscita alle 16.30. In convenzione con l’ufficio scuola del Comune di San Lazzaro, la scuola primaria “Don Milani” partecipa a diversi servizi e progetti di pre, inter e post scuola che ne ampliano l’offerta formativa, legati ai temi dell’inclusione, del benessere, della continuità, dell’educazione ambientale, di teatro, lettura e di educazione alimentare.

Grazie a rapporti di collaborazione preesistenti con il DIPAST, la Scuola Primaria “Don Milani” è stata coinvolta nel Progetto STEP con una linea di azione progettuale dal titolo *Vivere la strada come luogo d’incontro di una comunità passando per la scuola*, che per tema generale, si è rapportata in maniera costante con il Progetto svolto nella Scuola Primaria di San Pietro in Cerro (Piacenza).

La sperimentazione svolta nella Scuola Primaria “Don Milani” ha sviluppato un’azione progettuale che ha focalizzato l’attenzione sulla strada come spazio fisico comune ai cittadini del Comune di San Lazzaro ma, in più ampia dimensione, italiani ed europei. Nello specifico si tratta di una strada che

collega la frazione con il centro del Comune ma poco illuminata né segnalata adeguatamente e attraversata da mezzi pubblici, elementi che la ponevano in condizione di scarsa sicurezza e fruibilità da parte dei cittadini, come ampiamente lamentato da genitori, alunni e cittadini del Comune.

Proprio su tale strada si è focalizzata l'azione del progetto interno a STEP, poiché intreccia pienamente le tre dimensioni di STEP cioè Ambiente, Patrimonio e Vivere insieme e ha previsto un'alleanza di Scuola e Università con il territorio e le sue altre agenzie e istituzioni, come il Comune, l'AUSL nonché i diversi Centri di aggregazione e Centri culturali che utilizzano tale strada come risorsa molteplice. La linea progettuale ha previsto attività di conoscenza, ricerca e studio per sfruttare questo spazio comune, sia dal punto di vista storico, sia dal punto di vista ambientale, sia come occasione di esercizio della cittadinanza attiva. Nel primo caso sono state avviate interviste ad anziani sulle memorie personali legate alla strada in oggetto e anche alla loro esperienza scolastica e d'infanzia; nel secondo caso sono state progettate aree di sosta curate e gradevoli, capaci di proporsi come luogo di ritrovo e d'incontro tra persone di età e culture diverse, raggiungendo così il terzo punto di una cittadinanza vissuta e partecipata tramite forme di socializzazione di esperienze, vissuti e spazi.

6 Il percorso didattico

Il Progetto è stato realizzato in particolare da una classe IV di 25 alunni, diretto dalla maestra che, oltre al ruolo di referente per la scuola ha svolto il compito di mantenere i contatti con la dirigente dell'Istituto Comprensivo 2, con le istituzioni del territorio, le famiglie, gli alunni, i colleghi e una tirocinante del Corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria, membro dell'equipe di Ricerca-Formazione di STEP.

Nella fase iniziale l'insegnante ha avviato il progetto di sperimentazione con un percorso denominato *Certi fili sono legami* tramite lo spunto di lettura del volume *Fili* di Beatrice Masini (2004), che ha offerto numerosi spunti di riflessione iniziale introducendo la metafora del *filo* come ciò che connette punti distanti, ciò che collega e crea legami. Proprio i punti distanti sono gli alunni stessi, ciascuno con le sue specificità e storie da valorizzare per promuovere una buona convivenza civile. Pertanto, l'attività ha mirato a sviluppare la conoscenza di sé, l'ascolto e attenzione verso i compagni e sviluppare in direzione del benessere complessivo della classe stessa. Tra le molteplici attività sono state intrecciate la dimensione geostorica e linguistica con quella artistica riferita allo studio del pittore Gustav Klimt. L'insegnante ha accompagnato gli alunni fuori dalla scuola, nel parco di Ponticella,

percorrendo un breve tratto di strada a piedi. Durante il tragitto e anche nel luogo di arrivo i bambini, muniti di un piccolo cartoncino rettangolare con una fessura della medesima forma al centro, hanno osservato, come se fossero veri fotografi, ciò che li circondava. L'attività all'esterno è durata circa un'ora e i bambini hanno avuto l'occasione di soffermarsi su più oggetti e particolari durante il tragitto. Al rientro in classe l'insegnante ha chiesto ai bambini di riferire uno scorcio del parco o della strada che li aveva particolarmente colpiti e di riprodurlo con le tempere utilizzando le regole della prospettiva. Nella lezione successiva è stato chiesto di riprodurre lo stesso scorcio precedentemente dipinto ma adottando la tecnica del pittore che avevano in quel periodo osservato e studiato, ovvero Klimt. Tramite questo breve percorso di produzione artistica i bambini hanno potuto appurare che ognuno aveva scelto, in base ai propri gusti, una visuale diversa da dipingere e che la stessa visuale vista tramite "occhi diversi", in questo caso attraverso quelli di Klimt, era completamente differente proprio perché ogni persona è caratterizzata dalla sua personale soggettività. Questo ha permesso agli alunni di osservare come la prospettiva con cui si 'guarda' al mondo e alle cose non può essere unica e individuale, ma frutto di più prospettive tra loro di eguale dignità e con cui confrontarsi in maniera civile e democratica. In seguito, il Progetto ha ripreso il tema della strada, intesa come filo che unisce le persone ma anche filo del ricordo, ha condotto all'attività chiamata appunto *Il filo del ricordo*, in particolar modo legata alla dimensione interculturale che caratterizza la classe, in cui erano presenti diversi bambini stranieri. La strada, quindi, è stata intesa e concepita come il ricordo delle origini, dei luoghi nati. Gli obiettivi dell'attività sono stati numerosi. Innanzitutto, si intendeva cogliere le analogie e differenze inerenti le caratteristiche fisiche delle strade frequentate durante le vacanze estive o natalizie, come ad esempio i materiali utilizzati, le tecniche di costruzione, le dimensioni, le funzioni e gli edifici. Gli alunni si sono posti così come investigatori dello spazio e hanno potuto cogliere diversi aspetti di ciò che li circondava. Le attività hanno avuto inizio con discussioni guidate e presentazioni degli ambienti frequentati; ogni bambino ha potuto quindi rendere partecipi i compagni di scuola dei relativi luoghi d'origine o meta delle proprie vacanze. L'insegnante ha iniziato a scrivere insieme ai bambini all'assessore del territorio comunale di San Lazzaro di Savena per ottenere il permesso ufficiali del Comune affinché il parco di Ponticella potesse divenire una risorsa utilizzabile come collegamento con San Lazzaro di Savena, luogo di ritrovo e aggregazione, anche intergenerazionale, luogo di incontro e scambio per persone di tutte le età. Il contatto con l'amministrazione comunale si è rivelato complesso e ha richiesto tempi molto lunghi. Per sostenere questa progettualità sono state avviate attività di studio della storia di Ponticella e di San Lazzaro

di Savena tramite testi di storia locale e raccolta di memorie di anziani sui ricordi di scuola e d'infanzia a Ponticella, vere occasioni di incontro intergenerazionale, di cittadinanza e raccolta di un patrimonio immateriale prezioso tramite interviste in classe (D'Ascenzo, 2019; 2021). Sono emerse così proposte concrete per la riorganizzazione della strada in modo da renderla fruibile e luogo di aggregazione intergenerazionale, poi inviate al Consiglio comunale degli studenti e alla stessa amministrazione comunale di san Lazzaro di Savena. L'insegnante ha presentato il progetto costruito dai propri alunni, sottolineando come sviluppasse le finalità del progetto STEP in particolare il patrimonio storico, culturale e ambientale della strada nel parco, l'incontro intergenerazionale e l'azione di cittadinanza attiva (Galletti, Guerra & Venturelli, 2018).

7 Valutazione del processo didattico dalla prospettiva degli insegnanti

In coerenza con la scelta dell'équipe internazionale di ricerca del Progetto STEP si è proceduto all'analisi dell'esperienza, con il supporto del software Atlas.ti tramite una serie di categorie di analisi molto complesse di cui si sono state verificate le occorrenze nella documentazione raccolta.

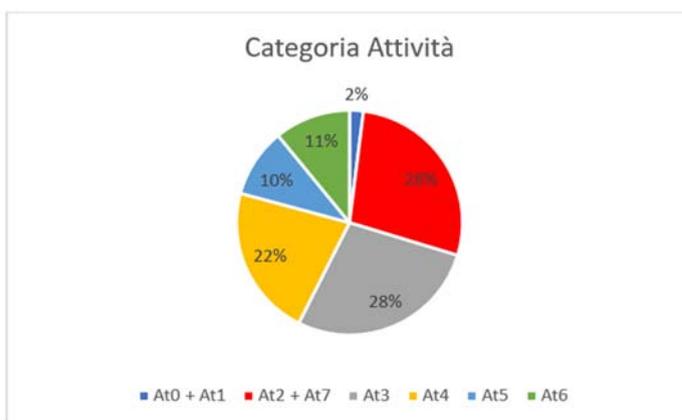


Grafico 6. Categoria Attività

Per quanto riguarda l'attribuzione dei codici relativi alla categoria Attività, l'analisi ha restituito la prevalenza di Attività di dibattito (At.3) con il 28% delle occorrenze. In queste attività, sulla base di spunti di diversa natura

– appartenenti alla dimensione disciplinare come al vissuto dei bambini–l’insegnante moderava il confronto tra gli alunni, spronandoli ad esprimere il proprio punto di vista sul tema trattato. Tuttavia, se si considera il dato del 22% dell’Attività investigativa complessa (At.4) in aggregazione con quello dell’Attività di sintesi e riflessione (At.6) del 11% emerge come un notevole ruolo sia stato assegnato ad attività che implicavano una partecipazione più dinamica da parte degli alunni, attività cioè che hanno richiesto un’integrazione tra lo sperimentare concreto nell’ambiente, e il pensare criticamente. Si uniscono a queste con un ulteriore significativo dato aggregato del 28% Attività esperienziali (At.2) e Attività creative ed espressive (At.7). Risultano del tutto assenti o estremamente marginali 1%, facendo emergere ancora di più la sostanziale scelta di attività volte alla partecipazione e all’apprendimento attivo e complesso, Attività solo visive (At.0) o Attività meccaniche/esecutive (At.1).

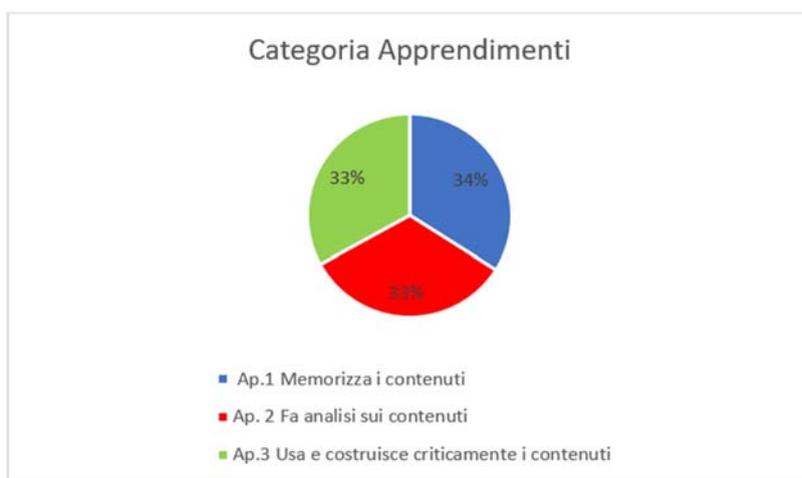


Grafico 7. Categoria Apprendimento

Per quanto riguarda la categoria Apprendimento si segnala che le tre categorie appaiono equamente occorrenti.



Grafico 8. Categoria Contenuti

Dal punto di vista dei Contenuti appare come essi si collochino in prevalenza tra la prospettiva descrittiva/informativa (C1) e quella analitica (C2), con una lieve maggioranza per questa. Raramente si è riuscito a presentare e articolare in modo complesso (C3), e comunque solo nella fase finale del progetto. Interessante a riguardo è l'occorrenza in sequenza cronologica delle diverse prospettive – da quella più semplice a quella più complessa – con lo sviluppo nel tempo del progetto.

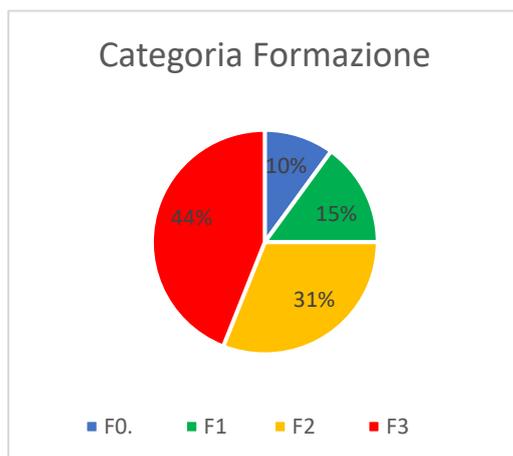


Grafico 9. Categoria Formazione

Nel caso della categoria Formazione il dato quantitativo non appare di per sé significativo, poiché i codici di analisi riguardavano aspetti – dalla rappresentazione generale sul concetto alla riflessione sulla propria pratica di educazione alla cittadinanza attiva – tutti ugualmente interessanti per la ricerca. Suddividendo i codici riferiti ad una dimensione più generale (F0, F1 e F2) da quello riferito più propriamente alla propria pratica (F3), si riporta un’occorrenza quasi paritaria. Tuttavia, la prevalenza di F3 può indicare una sostanzialmente disposizione a riflettere su stessi, oltre all’interesse e alla conoscenza generale sul tema dell’educazione alla cittadinanza attiva.

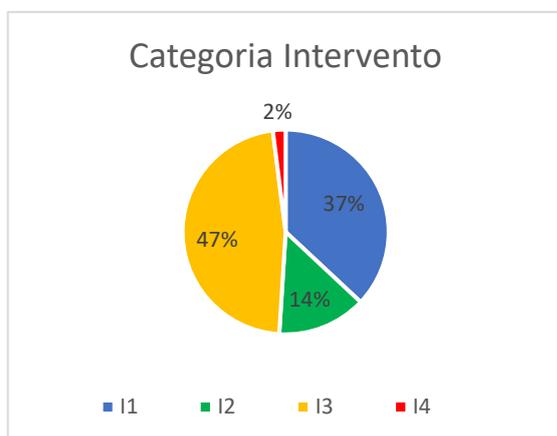


Grafico 10. Categoria Intervento

Dall’analisi della categoria Intervento emerge come la tipologia prevalente di intervento da parte dell’insegnante sia a livello generale quella della stimolazione della partecipazione inclusiva (I3) al 47%. Allo stesso tempo però è significativo anche il dato del 37% circa l’occorrenza degli interventi del docente (I1) per gestire l’attività e la disciplina in modo direttivo. Questa occorrenza in particolare è emersa in concomitanza dell’attività di dibattito e di organizzazione della classe in grande gruppo.

Ciò che appare interessante rispetto alla categoria Organizzazione è l’utilizzo con Atlas.ti dei Memo che hanno aiutato a dettagliare l’occorrenza della tipologia di organizzazione del gruppo (O2) e dello spazio (O3). L’analisi ha mostrato dunque come nella fase iniziale siano state prevalenti l’organizzazione in grande gruppo (ovvero tutta la classe) o individuale, mentre dalla fase centrale in poi sia stata preferita l’opzione in piccolo gruppo. Dal punto di vista degli spazi invece ad un primo momento tutto indoor – ma forse anche necessario per avviare il progetto – è corrisposto un alternarsi di momenti in classe e nell’ambiente outdoor.

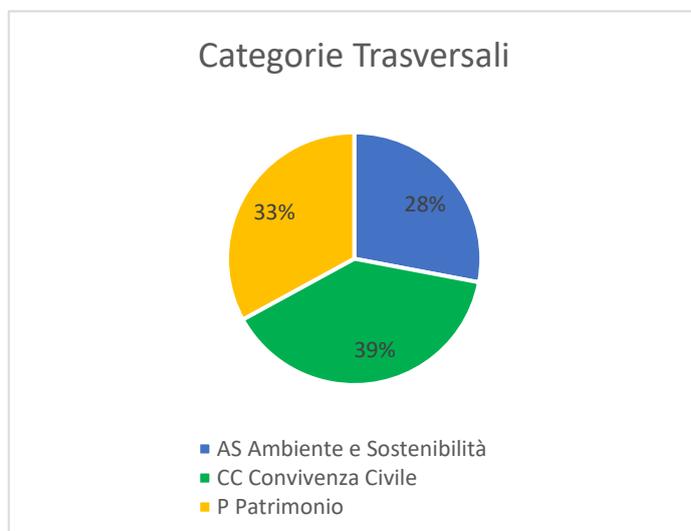


Grafico 11. Categorie trasversali

Infine, si riporta l’occorrenza delle categorie trasversali riguardanti le dimensioni costitutive l’educazione alla cittadinanza nel Progetto STEP. In generale le occorrenze si avvicinano molto, con una presenza però maggiore per quella della Convivenza civile (CC) seguita dal Patrimonio (P).

8 Conclusioni

È possibile individuare alcuni punti di forza e altri di innegabile difficoltà. Innanzitutto, merita di essere evidenziata la forte motivazione delle insegnanti coinvolte nel progetto; progetto che è stato definito con un processo “dal basso” (bottom-up) di individuazione dell’oggetto di ricerca ed elaborazione pratica sempre *in fieri*. Ciò ha permesso la strutturazione di un percorso didattico realmente inserito nella comunità scolastica e sociale in cui sarebbe stato svolto, contribuendo a realizzare nella vita e nei contesti quotidiani i valori teorici e gli ideali dell’educazione alla cittadinanza attiva. Ai bambini è stata così offerta l’opportunità di imparare ad essere cittadini responsabili e consapevoli - verso la comunità, il patrimonio e l’ambiente – in maniera non scontata e anzi originale.

Altro elemento significativo ed efficace è lo sviluppo di progetti di educazione alla cittadinanza attiva costruiti in maniera interdisciplinare e transdisciplinare, non solo perché prevedevano l’intreccio di contenuti

disciplinari diversi, ma anche per il loro utilizzo come contenuti finalizzati ad una dimensione ‘meta’ di educazione alla convivenza civile, al patrimonio e alla sostenibilità in maniera integrata. Ne sono esempio attività come quella denominata *La prospettiva e Klimt*, in cui coesistevano - integrandosi a vicenda - contenuti geostorici, linguistici e artistici, consapevolmente declinati nella direzione di una più ampia acquisizione di consapevolezza di sé, degli altri e dell’essere di ognuno - in modo diverso - nel mondo. I risultati in termini di apprendimento hanno pertanto travalicato la semplice conoscenza disciplinare, generando competenze sociali e di cittadinanza legate al riconoscimento e rispetto del punto di vista degli altri e alla conoscenza dell’ambiente naturale come proprio patrimonio culturale e luogo di crescita. Infine, queste sperimentazioni sono state complessivamente organizzate attraverso una progettazione didattica in cui l’educazione alla cittadinanza attiva accompagnava globalmente l’insegnamento disciplinare e gli obiettivi formativi generali, contribuendo in modo significativo alla funzione inclusiva e interculturale promossa e sviluppata dai numerosi progetti offerti e attivati tra scuola e territorio.

Tra gli elementi di criticità va evidenziata la difficoltà di una costante collaborazione e alleanza con il territorio, che ha inciso sia sulle concrete possibilità di attuazione dei progetti, sia sul vissuto degli insegnanti. Inoltre, è emersa la difficoltà di mantenere unite le dimensioni dell’educazione alla cittadinanza, dell’educare all’ambiente e al/con il patrimonio, che era la sfida propria di STEP. Se tale obiettivo appariva chiaro in termini di progettazione teorica e ‘a tavolino’ nella ideazione del progetto e delle attività, l’analisi compiuta tramite Atlas.ti ha mostrato qualche elemento di ‘scarto’ tra teoria e pratica. La pratica educativa probabilmente richiede tempi più distesi e privi di quell’ansia di raggiungimento di obiettivi richiesti in termini di disciplina scolastica, che genera incoerenza o, meglio, perdita della direzione di senso nei docenti.

Bibliografia

- Borghi, B. & Dondarini, R. (2015). *Le radici per volare: Ricerche ed esperienze del Centro internazionale di Didattica della Storia e del Patrimonio*. Minerva.
- D’Ascenzo, M. (2019). Esperienze di Public History of Education nell’Università di Bologna, tra ricerca scientifica e didattica. In G. Bandini, S. Oliviero (a cura di), *Public History of Education: riflessioni, testimonianze, esperienze*, (pp. 211-221). Firenze University Press.
- D’Ascenzo, M. (2021). A caccia di storie nella scuola di ieri. Per una memoria educativa collettiva tra ricerca e didattica nella scuola primaria, in Il patrimonio

storico-educativo come risorsa per il rinnovamento della didattica scolastica e universitaria: esperienze e prospettive. In A. Ascenzi, C. Covato, G. Zago (a cura di), *Atti del 2° Congresso Nazionale della Società Italiana per lo studio del Patrimonio Storico-Educativo*, (pp. 65-78). EUM.

Galletti, F., Guerra, E. & Venturelli, C. (2018). La proposta per una pedagogia della cittadinanza in un progetto europeo in corso. In E. Fellin (a cura di), *Con-vivere sulla Terra. Educarci a cambiare idea e comportamenti per una nuova vivibilità*, (pp. 83-89). Zeroseiup.

8 Imparare a essere cittadini lavorando su problemi sociali e ambientali. Studi di caso dell'Università di Siviglia nelle scuole dell'infanzia

di *Fátima Rodríguez Marín, María Puig Gutiérrez, Alicia Guerrero Fernández, José Antonio Pineda Alfonso*

1. Contesto

In questo capitolo vengono descritte due esperienze di ricerca nelle classi di Educazione della prima infanzia di Siviglia, in Spagna. La prima esperienza è stata realizzata presso il CEIP (Colegio de Educación Infantil y Primaria) Pedro Garfias e la seconda presso il CEIP Federico García Lora, entrambi nella città di Siviglia, come mostrato nella Fig. 1.

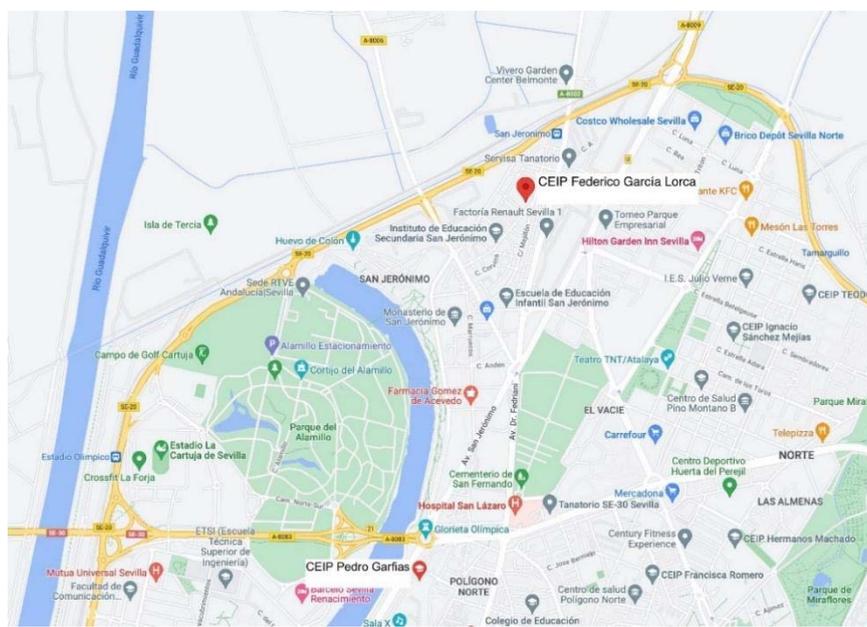


Fig. 1 - Ubicazione del CEIP "Pedro Garfias" e del CEIP "Federico García Lora" a Siviglia. Fonte: Google Maps.

Il CEIP Pedro Garfias è una scuola pubblica bilingue, con due gradi scolastici, che offre istruzione nel secondo ciclo dell'educazione infantile e dell'educazione primaria. Si trova nella città di Siviglia, nel quartiere della Macarena, in particolare nella zona denominata La Paz-Las Golondrinas, dove si trovano vari tipi di servizi e attrezzature, oltre a un edificio di grande interesse per la nostra ricerca, la cosiddetta "Venta de los Gatos" (Osteria dei Gatti). Questo edificio è noto per essere legato al poeta ottocentesco Gustavo Adolfo Bécquer ed è attualmente in stato di abbandono. Inoltre, a seguito dell'influenza che Bécquer ha avuto su questo luogo, è stata creata l'associazione "Con la famiglia Bécquer a Siviglia", dedicata alla sua persona, oltre che alla sua poesia e alle sue leggende.

Questo quartiere è tradizionale e operaio, i suoi abitanti appartengono a una classe sociale medio-bassa e, tra loro, c'è una grande diversità culturale ed etnica.

L'esperienza di ricerca innovativa è stata condotta nella classe A di 4 anni, composta da 26 alunni, 13 maschi e 13 femmine, e dall'insegnante di classe.

Per quanto riguarda l'altra esperienza oggetto di studio, è stata sviluppata nel CEIP Federico García Lorca, che si trova nella zona nord della città di Siviglia, in particolare a San Jerónimo, uno spazio urbano caratterizzato da un quartiere svantaggiato con aree urbane depresse come La Bachillera e El Vacie. È un quartiere con una percentuale di popolazione immigrata superiore alla media cittadina e con un livello socio-economico e culturale molto diversificato. Dispone di diversi servizi pubblici, come una biblioteca, un centro sanitario, impianti sportivi, associazioni di quartiere e altri tipi di risorse per i cittadini.

I diversi spazi e le risorse sono adattati ai diversi gradi scolastici, con aule luminose e spaziose e un ampio parco giochi all'aperto.

L'esperienza innovativa è stata realizzata nella classe dei 3 anni (la classe "Gli Elefanti"), composta da un totale di 25 bambini molto diversi tra loro dal punto di vista socio-culturale. Nell'aula si svolgono regolarmente routine, dinamiche e attività in uno spazio che si caratterizza per essere ampio e che permette di modificare i diversi elementi e arredi che vi si trovano.

2 Il percorso didattico

Poiché le esperienze che presentiamo fanno parte di un processo di Ricerca-Formazione, le proposte didattiche applicate sono state precedute da una serie di attività formative programmate nell'ambito del Progetto STEP. Alcune attività hanno assunto la forma di un workshop internazionale, con la partecipazione di rappresentanti di organizzazioni del settore dell'educazione

non formale, che ha permesso di stabilire collaborazioni e sinergie con l'educazione formale. Le proposte didattiche sono state presentate e discusse in sessioni di lavoro di tutte le équipes nazionali, con la partecipazione, nel nostro caso, di ricercatori dell'Università di Siviglia, insegnanti dei centri selezionati e studenti tirocinanti (futuri insegnanti).

Al termine delle esperienze innovative analizzate nel nostro caso di studio, il team di ricerca ha tenuto diverse riunioni di valutazione e ha proceduto all'analisi dei dati ottenuti. I risultati sono stati condivisi all'interno dell'équipe nazionale e confrontati con le équipes degli altri paesi partecipanti al Progetto STEP attraverso vari incontri e riunioni.

2.1 L'esperienza del CEIP Pedro Garfias

La proposta didattica sperimentata nel CEIP Pedro Garfias si chiama "Il mio quartiere" e i suoi principali obiettivi sono:

- conoscere e apprezzare i valori e le regole della convivenza e imparare ad agire in conformità con essi;
- acquisire un impegno verso sé stessi e verso l'ambiente per imparare a essere un cittadino migliore;
- sviluppare il pensiero critico riflettendo sulla risoluzione dei problemi del quartiere;
- identificarsi con il quartiere come spazio vicino a casa e con legami affettivi;
- conoscere l'ambiente circostante (casa, strada, quartiere) e i suoi cambiamenti nel corso della storia;
- valorizzare il patrimonio culturale e artistico del quartiere e contribuire alla sua conservazione;
- lavorare attivamente in gruppo;
- promuovere la motivazione alla ricerca e alla gestione delle informazioni.

Il progetto è strutturato in tre moduli interconnessi, il cui asse centrale è il quartiere di Las Golondrinas, dove si trova la scuola. Il modulo 1 ruota attorno alla domanda "Dove vivo?", il modulo 2 è organizzato attorno alla domanda "Com'era questo quartiere prima?" e il modulo 3 si basa sulla domanda "Quali problemi ci sono ora?". La Figura 2 mostra la mappa dei contenuti, che include i tre problemi principali e i contenuti che vengono elaborati intorno ad essi.

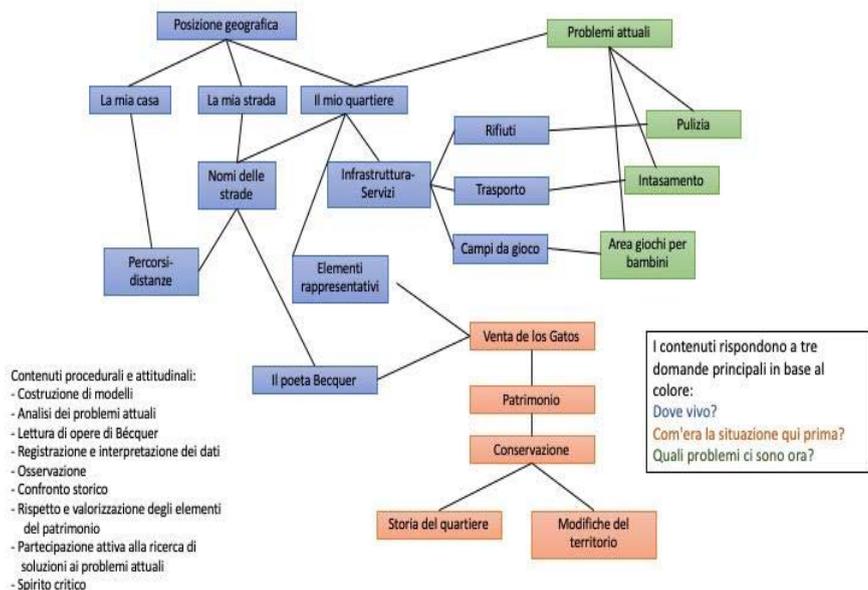


Fig. 2 - Mappa dei contenuti del progetto "Il mio quartiere". Elaborazione propria

Lo sviluppo del progetto è stato distribuito in 43 sessioni di lezione, come illustrato nella Tabella 1. Tra i moduli 2 e 3 si sono tenute due sessioni per svolgere alcune attività trasversali al progetto, come, ad esempio, la creazione di un modellino del quartiere. Poiché il modulo 2 era il più esteso, nella ricerca si sono analizzate le sessioni di lezione ad esso relative.

Tab. 1 - Attività sviluppate durante il progetto "Il mio quartiere"

	Attività	Descrizione
Modulo 1	1. Narrazione della storia	Narrazione della storia "Perduta e ritrovata". La storia parla di una bambina che sta passeggiando con la madre e la nonna e, dopo un capriccio, si perde. Desiderosa di ritrovare la strada di casa, incontra alcuni personaggi che la aiutano a tornare dalla sua famiglia: due alberi, due cestini, quattro bidoni della spazzatura, una lente d'ingrandimento, un semaforo, un attraversamento pedonale e un lampione.
	2. Dibattito	Dialogo in cui si stabilisce un rapporto tra la storia e la realtà del proprio quartiere. Vengono poste le seguenti domande chiave: come si chiama il mio quartiere?; dove si trova?; quali sono gli elementi del mio quartiere?; conosci il nome di alcune strade? Queste domande permettono di verificare se i bambini conoscono il quartiere, quali luoghi frequentano abitualmente, se gli piacciono, se si sono mai persi per strada, ecc.

3. Drammatizzazione della storia	I bambini recitano la storia. I personaggi vengono assegnati e i bambini si caratterizzano con colori e costumi. Questa attività li aiuta a sperimentare le emozioni e le esperienze del protagonista e allo stesso tempo costituisce il filo conduttore del progetto.
4. Disegnare la mappa	Si chiede ai bambini di seguire Sara, la protagonista della storia, nel suo viaggio attraverso il quartiere e di fare il proprio viaggio. Dovrebbero disegnare una mappa che mostri il percorso che fanno da casa a scuola. Tutti gli elementi rappresentativi del quartiere possono apparire sulla mappa.
5. Gioco dell'investigatore	Visualizzazione di fotografie che mostrano diversi luoghi o aree del quartiere, che i bambini devono riconoscere. In questo modo, devono indovinare cos'è il luogo, dove si trova, come si chiama, ecc.
6. Visualizzazione di Google Maps	Viaggio virtuale nelle case dei bambini che compongono il gruppo classe utilizzando Google Maps. Durante la gita, i bambini riconoscono le loro case e ne raccontano alcuni aspetti ai compagni di classe.
7. Gita nel quartiere	I bambini, vestiti da detective, fanno una gita nel quartiere in cui devono trovare le zone che appaiono nelle fotografie scelte in precedenza.
8. Dibattito sulla gita	Discussione sulla gita e sui luoghi esplorati.
9. Lettura di poesie	Ricerca di informazioni su Bécquer e lettura di alcune sue poesie.
10. Disegno-ritratto	Dipingere un disegno-ritratto di Bécquer.
11. Dibattito sul ritratto	Dialogo sulla figura di Bécquer e sulla sua storia.
12. Con gli occhi ben aperti	Dopo la narrazione della storia "Il mostro colorato" precedentemente adattata al tema del progetto (il mostro colorato cammina per il nostro quartiere e, quando si guarda intorno, le sue emozioni sono confuse), la sfida è che i bambini lo aiutino a riordinarle. Gli alunni analizzano le fotografie «che il mostro colorato ha scattato mentre andava in giro». Vengono poste le seguenti domande: cosa provi quando vedi questa foto? (perché?); ti piace? (perché?); abbiamo visto qualcosa di simile durante l'escursione?; cosa succederebbe se il quartiere fosse sempre così sporco/pulito?
13. Presentazione e commenti sulle informazioni portate da casa	Nell'assemblea si procede alla presentazione e alla lettura delle informazioni che i bambini e le loro famiglie hanno consultato sul progetto (vita e poesie di Bécquer e la leggenda della "Venta de los Gatos" [Osteria dei Gatti]).
14. Con il naso spalancato	Sempre riprendendo la storia de "Il mostro colorato", in questa occasione si suggerisce che il mostro faccia confusione con le emozioni che scaturiscono da ciò che annusa per strada. Attraverso la presentazione di diverse fotografie, siamo invitati a riflettere su come ci sentiamo quando sentiamo gli odori o respiriamo in situazioni diverse: l'aria fresca in campagna; il profumo dei fiori e una strada pulita o, d'altra parte, il fumo che esce dal tubo di scappamento di un'auto; il fumo del tabacco o il fumo che esce dalle ciminiere di un'industria.

	15. Narrazione della leggenda di Bécquer La Venta de los Gatos (La Osteria dei Gatti)	Narrazione della leggenda de La Venta de los Gatos (La Osteria dei Gatti), in una versione adattata.
	16. Visita di un alunno della Scuola Primaria	Visita di un alunno della Scuola Primaria che spiega fatti interessanti sulla vita di Bécquer.
	17. Valutazione del Blocco 1. Dibattito	In assemblea si svolge un dialogo con il gruppo classe, in cui vengono formulate nuovamente tutte le domande chiave utilizzate all'inizio del progetto per raccogliere i preconetti.
	18. Valutazione del blocco 1. Disegno di una mappa	Ogni studente disegna individualmente una mappa che mostra il percorso da casa sua alla scuola.
Modulo 2	1. Storia di Bécquer	Narrazione, con marionette, della vita di Bécquer.
	2. Dibattito	Dibattito in cui i bambini riflettono su diverse domande: il quartiere è sempre stato così?; le vostre case esistevano molti anni fa?; cosa c'era nel quartiere?
	3. Foglio di lavoro individuale	Foglio di lavoro che consiste nel rispondere alla domanda: la vostra casa esisteva molti anni fa? (SI/NO), se NO: cosa c'era prima in quel posto? Rispondere con un disegno.
	4. Disegno dell'autoritratto	Individualmente, i bambini disegnano un autoritratto su un foglio di carta sulla base della fotografia del loro viso, che viene incollata in alto al centro del foglio. Questa produzione è stata ritagliata e sarà utilizzata per decorare il murale della Venta de los Gatos (Osteria dei Gatti), come simbolo del legame stabilito tra il gruppo-classe e questo luogo popolare del quartiere.
	5. Murale della Venta de los Gatos (Osteria dei Gatti)	In piccoli gruppi, i bambini dipingono con le tempere un murale della Venta de los Gatos (Osteria dei Gatti).
	6. Murali con fotografie del percorso	In piccoli gruppi, i bambini completano tre murali con le fotografie delle aree visitate durante la gita nel quartiere: scrivono i nomi dei luoghi e dipingono le impronte che segnano il percorso seguito.
	7. Attività dei poster sugli alberi	Attività proposta da una studentessa nelle sessioni precedenti: disegnare poster con poesie di Bécquer e appenderli sugli alberi in modo che tutti conoscano Bécquer.
	8. Discussione sull'attività precedente	Dialogo sull'obiettivo dell'attività precedente e sul significato delle poesie di Bécquer.
	9. Angolo di Bécquer	Determinazione di un luogo in classe come "Angolo di Bécquer", dove raccogliere tutti i materiali forniti e creati in relazione al poeta, e decorazione dello stesso.
	10. Modello del quartiere	Creazione di un modello del quartiere con materiale riciclato.
	11. L'infanzia dei nostri nonni	Sulla base di una lettera che i bambini scrivono ai loro nonni, un nonno visita la classe per raccontare, con l'aiuto di materiale fotografico, com'era il quartiere nella sua infanzia.

	12. Seconda visita dell'alunno della Scuola Primaria	Seconda visita dell'alunno della Scuola Primaria per continuare a fornire informazioni sulla vita di Bécquer.
	13. Linea del tempo	Creazione di una linea del tempo con una corda per collocare cronologicamente gli eventi significativi nella vita del poeta Bécquer fino ai giorni nostri.
	14. Parole a corda	Foglio di lavoro individuale sulle parole a corda associate a Bécquer.
	15. Gioco delle coppie	Gioco di memoria visiva con immagini del quartiere.
	16. Album dei ricordi	Realizzazione di un album comune in cui sono raccolte in ordine cronologico le fotografie del quartiere.
	17. Rap	Invenzione di un rap sulla "Venta de los Gatos" (Osteria dei Gatti) e registrazione.
	18. Photocall	Creazione di un photocall di Bécquer.
	19. Dibattito sulla situazione della Venta de los Gatos (Osteria dei Gatti)	L'assemblea discute le notizie sulla Venta de los Gatos (Osteria dei Gatti) e la recente decisione del suo attuale proprietario: venderla per trasformarla in un bazar orientale o in una moschea. Dialogo per condividere impressioni e possibili suggerimenti o soluzioni.
	20. Ricerca di parole	Schede individuali di ricerca di parole relative a Bécquer.
	21. Dibattito sulle domande dei bambini	Dialogo sulle domande che i bambini pongono in relazione a ciò che è stato svolto finora.
	22. Recitare poesie	Recitare poesie di Bécquer.
	23. Disegno di se stessi	Disegno di sé stessi da qualche parte nel quartiere.
	24. Lettera all'Associazione	L'assemblea decide il testo di una lettera all'Associazione "Con la famiglia Bécquer a Siviglia", il cui contenuto riguarda la cura e la conservazione della Venta de los Gatos (Osteria dei Gatti) come monumento e patrimonio del quartiere.
	25. Foglio di lavoro sulla poesia	Foglio di lavoro individuale sulla poesia di Bécquer da scrivere e colorare.
	26. Visita di una vicina del quartiere	Visita in classe di una vicina del quartiere, proprietaria di un negozio di alimentari, che racconta com'era il quartiere in passato.
	27. Valutazione del modulo 2. Dibattito	Dibattito in cui i bambini riflettono sulle domande poste all'inizio del modulo: il quartiere è sempre stato così?; le vostre case esistevano molti anni fa?; cosa c'era nel quartiere?
	28. Valutazione del modulo 2. Foglio di lavoro individuale	Foglio di lavoro individuale, con la stessa domanda posta all'inizio del modulo: la vostra casa esisteva molti anni fa? (SI/NO), se NO: cosa c'era prima in quel posto? Rispondere con un disegno.
	29. Gita e visita a un negozio	Gita per appendere i poster con le poesie sugli alberi del quartiere e visita al negozio della vicina che è venuta in classe.
	30. Appendiamo le rondini	Attività proposta dagli studenti. Disegno di rondini appese al soffitto.
Modulo 3	1. Storia	Narrazione di una storia su un problema reale del quartiere, come l'eccesso di escrementi di animali domestici, in particolare di cani, nelle strade.

2. Dibattito sulla storia	Dialogo sul tema affrontato nella storia, con i bambini che esprimono le loro opinioni e possibili suggerimenti per migliorare la situazione.
3. Discussione guidata	Nuova sessione di dialogo avviata dagli insegnanti sul ruolo dei bambini in relazione ai problemi presentati nella storia.
4. Pattuglia "caquina" ("cacca di cane")	Progettazione di una campagna di sensibilizzazione creata dal gruppo classe per risolvere il problema affrontato (la "cacca" di cane).
5. Gioco degli escrementi	Gioco a coppie in cui devono raccogliere gli escrementi giocattolo sparsi per l'aula, utilizzando i materiali necessari per farlo.
6. Visita della presidente dell'Associazione	Visita in classe del presidente dell'Associazione "Con la famiglia Bécquer a Siviglia" e presentazione della lettera in difesa della Venta de los Gatos (Osteria dei Gatti).
7. Valutazione del blocco 3. Dibattito	Dialogo finale che invita a riflettere sull'apprendimento raggiunto nello sviluppo del progetto.

2.2 L'esperienza del CEIP Federico García Lorca

La proposta educativa realizzata al CEIP Federico García Lorca, intitolata "El patio de mi cole es para jugar" (Il parco giochi della mia scuola è per giocare), persegue i seguenti obiettivi:

- trasformare il parco giochi della scuola attraverso la creazione di spazi e materiali adatti alle esigenze, agli interessi, ai limiti e alle caratteristiche degli alunni;
- conoscere e controllare le proprie emozioni, riconoscere le emozioni degli altri e relazionarsi socialmente in modo rispettoso;
- sviluppare il senso di appartenenza a un gruppo,
- imparare a convivere, gestire e risolvere i conflitti che possono sorgere nel parco giochi;
- sviluppare atteggiamenti di comunicazione, cooperazione e rispetto;
- migliorare le strategie che promuovono la cittadinanza attiva negli alunni;
- determinare e analizzare se la progettazione e l'implementazione di proposte didattiche come quella realizzata influenzano lo sviluppo professionale degli insegnanti partecipanti.

Il tema di questo progetto è nato dal fatto che l'insegnante del gruppo dei 3 anni ha notato che nel parco giochi della scuola c'erano numerosi conflitti tra gli alunni, dovuti al fatto che non c'erano spazi chiaramente differenziati e che i materiali di gioco erano molto scarsi e poco attraenti. Da qui la necessità di proporre un progetto per trasformare il parco giochi della scuola in uno spazio più piacevole e educativo.

Il progetto si è sviluppato durante diverse sessioni del secondo trimestre dell'anno scolastico. Le sessioni sono state organizzate e adattate alla struttura dell'orario insieme ad altre attività diverse da quelle del progetto, come le sessioni di psicomotricità e il laboratorio musicale, e l'obiettivo è stato quello di sviluppare sia le attività individuali che quelle di piccolo e grande gruppo, queste ultime più frequenti. Le diverse sessioni e le relative attività si svolgono prevalentemente nel parco giochi della scuola, dato l'obiettivo del progetto, anche se alcune di esse hanno avuto luogo in un'area specifica dell'aula riservata al progetto ("Angolo del parco giochi") e in assemblea, dove si tengono discussioni e processi organizzativi e decisionali.

Le attività svolte durante le diverse sessioni del progetto sono riportate nella Tabella 2.

Tab. 2 - Attività svolte durante il progetto "Il mio parco giochi è per giocare"

<i>Tipo di attività</i>	<i>Attività</i>	<i>Descrizione</i>
Attività precedente	Proposta	A seguito della prima riunione dei delegati scolastici, uno dei punti all'ordine del giorno era "Proposte per migliorare la convivenza nella nostra scuola", con l'obiettivo di applicarlo al parco giochi.
	Petizioni al sindaco	Prima della visita del sindaco alla scuola, viene stilato un elenco di richieste per migliorare il parco giochi: mettere le altalene, pulire la sabbiera, aggiungere libri per la biblioteca, ecc.
Attività motivazionali	Gioco della campana	Il gioco della campana viene spiegato "in situ" e giocato.
	Laboratorio musicale	Imparare la "chirigota" (canzone satirica) che sarà cantata nel "Pasacalle (Sfilata) di Carnevale".
	Laboratorio di costumi	Con l'aiuto delle famiglie e con materiali di riciclo, i bambini creano costumi per il Carnevale (si vestono come nel gioco della campana). Si creano sette "angoli", uno per ogni quadrato, formando un circuito che permette a ogni alunno di girarci intorno fino a completare la sua campana.
	"Pasacole" (come un "pasacalle" o sfilata) di Carnevale	Si fa un "pasacalle" (sfilata) con i costumi e si canta la "chirigota" preparata.
Rilevamento dei preconcetti	Cosa faremo?	Durante l'assemblea, al gruppo viene posta una serie di domande basate sulla proposta formulata nella riunione dei delegati. Alcune delle domande erano le seguenti: non ci sono più conflitti nel parco giochi?; a chi possiamo chiedere aiuto?; da dove cominciamo?
Attività di sviluppo	Siamo ricercatori, reporter, team di sopravvivenza, architetti, ingegneri...	I bambini diventano mini-reporter per raccontare ciò che accade, utilizzando un copione.

“Siamo esperti”	Gli alunni sono organizzati in squadre di esperti (ricercatori, coesistenti, architetti, ingegneri e reporter), che si dividono sia in parco giochi che in classe (ricerca su internet). Tutti saranno intervistati dal gruppo di giornalisti.
Che grande progetto!	Durante l’assemblea, vengono esaminate tutte le informazioni raccolte e vengono pianificati e progettati i diversi laboratori per sviluppare i giochi del parco giochi. A tal fine, vengono costruiti angoli e aree di lavoro in classe (angolo musicale, angolo sensoriale e angolo di osservazione e sperimentazione), che integrano le proposte delle classi di 4 anni (murales) e di 5 anni (circuiti, il gioco della campana e il gioco del tris). Si chiede la collaborazione delle famiglie.
Presentiamo il nostro progetto	È previsto un incontro con le famiglie in cui gli alunni presentano il progetto con il supporto di un murale, al fine di ottenere impegni formali di collaborazione e partecipazione per la sua realizzazione. Ogni gruppo di esperti spiega il proprio ruolo, si pianificano le sessioni di lavoro e si esaminano le risorse materiali necessarie.
Mettiamoci al lavoro!	Ogni angolo di gioco è curato da un gruppo di lavoro (con le famiglie), in modo da costruire tutti gli angoli contemporaneamente.
“I nonni ci raccontano”	Il nonno di un alunno viene a insegnare agli alunni come fare le palle con i calzini e i vestiti vecchi.
Gli esperti di attrezzature per parchi giochi vengono a trovarci	Alcuni alunni della Scuola Primaria (che sono i padrini degli alunni), per una settimana, organizzano diversi giochi nel parco giochi, dedicandovi una sessione.
Che divertimento ci aspetta!	Altri esperti vengono a trovarci per insegnarci alcuni giochi di cooperazione.

2.3 La ricerca sulle esperienze educative

I ricercatori e gli insegnanti coinvolti nelle esperienze innovative hanno utilizzato diversi strumenti qualitativi per raccogliere informazioni: questionari rivolti sia agli insegnanti, nelle cui aule si sono svolti le esperienze, sia alle famiglie degli alunni partecipanti. In questo modo, si sono ottenute informazioni sulle rappresentazioni sociali o sulle credenze degli insegnanti riguardo all’insegnamento della cittadinanza attiva e sul modo in cui le famiglie partecipano alla scuola e intendono la cittadinanza attiva.

Le informazioni fornite da questi strumenti sono state integrate da sessioni di focus group, composte dai ricercatori, dagli insegnanti partecipanti al progetto e dagli studenti tirocinanti (futuri insegnanti). Allo stesso tempo, i ricercatori hanno effettuato visite e registrazioni direttamente nelle classi durante lo sviluppo degli interventi.

Oltre a tutto ciò, strumenti importanti sono stati il diario dell'insegnante-ricercatore, le osservazioni dell'insegnante in formazione (tirocinanti), le interviste agli studenti e la raccolta e l'analisi delle loro produzioni.

In breve, è stato sviluppato un processo di ricerca che ha permesso la raccolta di informazioni da più fonti e il confronto tra diversi ricercatori e partecipanti, in una dinamica di Ricerca-Formazione.

3 Valutazione del processo didattico dalla prospettiva degli insegnanti

In questa sezione mostriamo i risultati ottenuti dopo l'analisi, con Atlas.ti, versione 8.1.3, dei dati ottenuti con i diversi strumenti di ricerca del progetto nelle due esperienze innovative indagate, secondo le categorie che riteniamo più rilevanti, stabilite nel disegno di ricerca STEP – come descritto nel capitolo di metodologia di questa opera. Questo ci permette di capire come il processo di insegnamento-apprendimento viene affrontato da diversi punti di vista.

3.1 Interazioni insegnante-studente che promuovono / sviluppano / ostacolano l'Educazione alla Cittadinanza Attiva

Per la categoria "Interazioni" tra insegnanti e studenti (azioni, comportamenti, discorsi, ruoli...) in relazione all'Educazione alla Cittadinanza Attiva, abbiamo trovato i seguenti risultati per ciascuna delle scuole analizzate.

Nel caso del CEIP Pedro Garfias, sono stati assegnati a questa categoria un totale di 105 segmenti di testo (citazioni), distribuiti tra tre delle quattro sottocategorie determinate. Prevalgono le interazioni con interventi che stimolano la partecipazione inclusiva e la continuità d'azione, con il 66%. Un esempio significativo è il seguente:

La studentessa tirocinante ha mostrato ai bambini le diverse pagine che compongono l'album fotografico del quartiere e ha posto diverse domande in relazione ad esse: ad esempio, «cosa c'era nel quartiere molti anni fa che ora non c'è più?» (risposta: il treno). Ha anche chiesto al gruppo classe di lavorare insieme per scegliere un titolo. (E/PG/Str.11/I3/141)

Ci sono molte interazioni che stimolano la partecipazione degli studenti (27% delle citazioni), incoraggiando il dialogo, la ricerca comune di soluzioni e la riflessione. Inoltre, gli studenti espongono liberamente le loro idee e

propongono attività e domande che generano nuovi dibattiti. Gli interventi dell'insegnante rappresentano il 7%.

Presso il CEIP Federico García Lorca, abbiamo trovato un totale di 58 segmenti di testo (citazioni) per la categoria "Interazioni", distribuiti tra le sottocategorie 1, 3 e 4. La sottocategoria 2 (domande preliminari all'insegnante) non è stata inclusa nemmeno in questo caso, poiché rappresenta un formato che non si verifica nelle dinamiche della classe di educazione infantile dei bambini di 3 anni. I risultati mostrano che le abbondanti interazioni dell'insegnante (74% delle citazioni) stimolano la partecipazione degli alunni promuovendo il loro protagonismo, che consente loro di esercitare la cittadinanza attiva a un livello adeguato all'età. Come è stato detto, man mano che il progetto si sviluppa, soprattutto nelle assemblee, gli alunni sono più espliciti sulle proprie idee e pongono più domande (23% delle citazioni).

Insegnante: Ok, allora lo mettiamo sui cartelloni, facciamo una lista di quello che metteremo?

Diversi bambini: sì.

Insegnante: Lo scriverò qui [inizia a scrivere]. Vediamo... avete proposto il bidone, giusto? Ora dobbiamo pensare a cosa usare come cestino, perché per l'aula usiamo scatole di cartone, ma per il parco giochi possiamo mettere... María... possiamo mettere una scatola di cartone nel parco giochi, un cestino? (E/GL/Str.10i/I3/3:8)

3.2 Contenuti e saperi mobilitati legati all'Educazione alla Cittadinanza Attiva e al collegamento di questi saperi con il Territorio

Anche per la categoria "Contenuti" abbiamo osservato risultati simili in entrambe le esperienze.

Nel CEIP Pedro Garfias un totale di 164 segmenti di testo (citazioni) sono stati assegnati a questa categoria, distribuiti tra le tre sottocategorie stabilite. I risultati mostrano che il livello di sviluppo raggiunto con i contenuti è stato principalmente un livello analitico (50% delle citazioni), cioè un livello in cui si prendono in considerazione cause e conseguenze e si ha una certa conoscenza dei diversi tipi di patrimonio, soprattutto in ambito locale. Tuttavia, abbiamo riscontrato che a volte viene fatto un passo ulteriore, che implica una certa capacità di partecipare alla società attraverso azioni di sensibilizzazione per risolvere i problemi (25% delle citazioni). Questo vale soprattutto quando gli studenti pensano di scrivere una lettera all'associazione locale.

Nel CEIP Federico García Lorca sono state raccolte in totale 56 informazioni (citazioni), anch'esse distribuite tra le tre sottocategorie considerate. Le

caratteristiche del progetto, incentrato sulla progettazione e realizzazione del parco giochi desiderato dagli alunni, facilitano la trattazione di contenuti legati all'analisi delle situazioni, che implica successivi processi di costruzione e applicazione delle conoscenze, soprattutto nella seconda metà dello sviluppo del progetto. È evidente la predominanza della sottocategoria corrispondente a una prospettiva analitica dei contenuti (62% delle citazioni), che si riferisce a identificazioni, relazioni semplici, classificazioni, ecc. Un esempio di citazione prototipica è il seguente:

- prepariamo la mostra. In gruppo, decidiamo cosa raccontare ai parenti e cosa insegnare loro;
- reporter. Presentazione del team + attività svolte. Riprese e interviste;
- ricercatori. Presentazione del gruppo + attività svolte. Ricerca di informazioni, stampa di foto, ritaglio e incollaggio sul murale;
- architetti. Presentazione del team + attività svolte. Pianta del parco giochi;
- ingegneri. Presentazione del gruppo + attività svolte. Elenco dei materiali necessari per gli angoli del parco giochi;
- team Convivenza. Presentazione del team + attività svolte. Elenco dei giochi che conoscevamo e di quelli che abbiamo imparato;
- concludiamo ringraziandoli per essere venuti e chiedendo alle famiglie se hanno intenzione di aiutarci. (E/GL/C2/Str.11/4:87)

3.3 Attività svolte per promuovere l'Educazione alla Cittadinanza Attiva

Per quanto riguarda la categoria "Attività", si osservano differenze tra le due esperienze, anche se in entrambe il numero di segmenti di testo (citazioni) assegnate è molto elevato.

Nel caso del CEIP Pedro Garfias, il numero di citazioni assegnate a questa categoria è di 260, distribuite tra le sette sottocategorie definite. Possiamo dire che prevalgono attività espressive e creative (36% delle citazioni), insieme ad attività di dialogo (24%), in cui gli alunni possono esprimersi liberamente e sono invitati a partecipare a conversazioni su vari argomenti. Accanto a questi tipi di attività, ne troviamo altri legati alla ricerca e alla sperimentazione, che danno agli studenti l'opportunità di lavorare alla soluzione di problemi sociali e ambientali nel loro contesto più prossimo. Come ci si poteva aspettare, troviamo anche attività di natura più meccanica e passiva (meno del 10% delle citazioni), in cui agli alunni vengono proposte storie, poesie o discorsi in cui si lavora sulla motricità fine, tipiche della fase educativa in cui si sviluppa il progetto. Non sono state individuate attività metacognitive, perché è difficile sviluppare questo tipo di abilità nella scuola

dell'infanzia. Infine, le attività di riflessione e sintesi (13% delle citazioni) occupano un posto importante e sono di solito in stretta connessione con le attività di dialogo, tanto che compaiono sempre alla fine di ciascuno dei moduli in cui è strutturato il progetto.

Nella categoria “Attività” abbiamo nel CEIP Federico García Lorca un totale di 108 segmenti di testo (citazioni), il maggior numero di citazioni per categoria. I tipi di attività predominanti, con percentuali rispettivamente del 33% e del 31% delle citazioni, sono le attività creative ed espressive e le attività di discussione, seguite dalle attività di riflessione e sintesi, con il 24% delle citazioni. Questi tre tipi di attività rappresentano complessivamente il 78% del numero totale di attività del progetto, il che riflette un modello di lavoro chiaramente “attivo”, in cui l’insegnante cerca di dare agli alunni un ruolo da protagonisti, incoraggiandoli a partecipare e a prendere decisioni in relazione alla progettazione del “parco giochi che vogliamo”. Un esempio di attività creativa ed espressiva (Act7) è il seguente:

Vogliamo raccontare come abbiamo visto il nostro parco giochi ideale e chiedere collaborazione.

Pensiamo di organizzare un incontro, invitando i genitori, i dirigenti del distretto, il consiglio comunale, il personale della scuola... Per farlo, scriviamo una lettera di invito.

Abbiamo scritto insieme una lettera con il seguente ordine del giorno:

- presentazione del progetto “Superpatio de las Galaxias Infinitas” [Super parco giochi delle Galassie Infinite];
- necessità per la sua realizzazione;
- aiuto e collaborazione per la realizzazione: contributi di materiali; contributi economici; opere e installazioni: fioriere, fontane... (E/GL/Act7/Str9b/2:18)

3.4 Apprendimenti degli alunni in relazione all'Educazione alla Cittadinanza Attiva

Infine, per la categoria “Apprendimenti” degli alunni, si osservano nuovamente differenze in entrambe le scuole.

Al CEIP Pedro Garfias, un totale di 94 segmenti di testo (citazioni) sono stati assegnati a questa categoria. I dati di questa categoria mostrano che l'apprendimento degli studenti è stato significativo, perché non si è basato sulla mera ripetizione o memorizzazione dei contenuti trattati. Inoltre, la costruzione dei contenuti era solitamente basata sull'interazione tra pari e con gli insegnanti. La sottocategoria più rappresentata, con il 56% delle citazioni, è la più complessa, “utilizza e costruisce il contenuto”. Segue, con il 34% delle citazioni, la sottocategoria “analizza i contenuti”, in cui si trovano i discenti

con un carattere più analitico. Infine, con una percentuale del 10% delle citazioni, troviamo un apprendimento da una prospettiva più descrittiva, in cui il ruolo degli alunni è più passivo.

Al CEIP Federico García Lorca, la categoria “Apprendimento” contiene 56 segmenti di testo (citazioni) distribuiti nelle tre sottocategorie (Ap1, Ap2 e Ap3). L’apprendimento raggiunto dagli alunni può essere considerato, in generale, molto significativo, mostrando un progresso dell’apprendimento analitico (identificare, mettere in relazione, classificare, ecc.), che si verifica soprattutto nelle attività di progettazione del parco giochi, verso un tipo di apprendimento più complesso (Ap3), visibile soprattutto nelle attività di applicazione del progetto alla realtà del parco giochi. Coerentemente con la sottocategoria più rappresentata nella categoria “Contenuti” (sottocategoria C2: prospettiva analitica), osserviamo la predominanza della sottocategoria Ap2 (analisi del contenuto) con il 62% delle citazioni. D’altra parte, la seconda sottocategoria di “Contenuto” più legata a “Apprendimento” è la sottocategoria C3 (prospettiva complessa). Ecco un esempio di sottocategoria Ap2:

Nel frattempo, con due o tre studenti, stiamo facendo una didascalia di tutte le foto che sono state scattate durante il progetto e poi faremo un “libro” compilativo [come valutazione] di tutti i momenti e le fasi del progetto. (E/GL/Ap2/Ins11/4:95)

Infine, con una percentuale del 10%, c’è l’apprendimento legato a una prospettiva più descrittiva dei “Contenuti” (Ap1: Memorizzare i contenuti), in cui il ruolo degli studenti è più passivo.

4 Conclusioni

Gli insegnanti che partecipano al progetto STEP, nel caso di studio di Siviglia, intendono la cittadinanza come legata alla necessità di conoscere e agire sui problemi del mondo, andando oltre la semplice conoscenza dei propri diritti e doveri. A tal fine, è necessario individuare questi problemi nel mondo, disporre di strategie che permettano di analizzarli con un atteggiamento critico e di provocare trasformazioni e cambiamenti nella società. Sulla base di questa definizione, la scuola, e in particolare gli insegnanti della scuola dell’infanzia e della scuola primaria, dovrebbero diventare il modello di cittadinanza da trasmettere, poiché è a questi livelli educativi che dobbiamo iniziare a educare civicamente.

In questo senso, gli insegnanti devono cercare di stabilire connessioni tra le famiglie e il contesto immediato, con l’obiettivo di influenzare positivamente i cambiamenti e i miglioramenti sociali. Per poter fare questi

collegamenti, gli insegnanti affermano che è essenziale lavorare su problemi rilevanti, in modo che questi problemi siano vissuti e sentiti come propri.

Tuttavia, nel corso della ricerca, gli insegnanti affermano ripetutamente che né la formazione iniziale né quella in servizio hanno permesso loro di sviluppare competenze professionali per lavorare sull'educazione alla cittadinanza e che sentono il bisogno di una base teorica e di strategie per affrontare questo lavoro in classe. In ogni caso, sottolineano che il contatto con agenti esterni (ricercatori, tirocinanti, organizzazioni sociali) ha fornito loro una prospettiva diversa e ha offerto loro nuovi elementi e prospettive da integrare nelle loro classi. Per quanto riguarda le criticità, a volte questo processo di progettazione è stato vissuto dagli insegnanti con una sensazione di costrizione e riferiscono il dubbio di sentirsi come 'automati' all'interno del processo di ricerca. Allo stesso modo, la necessità di arricchire il lavoro di progettazione, elaborazione e implementazione dei materiali con riferimenti teorici è stato un altro degli aspetti da migliorare all'interno del processo.

9 Imparare a essere cittadini lavorando su problemi sociali e ambientali. Studi di caso dell'Università di Siviglia nella scuola primaria

di Mario Ferreras Listán, Olga Moreno Fernández

1 Contesto

La sperimentazione educativa indagata nella scuola primaria di Siviglia ha avuto luogo nel CEIP (Colegio de Educación Infantil y Primaria) “Príncipe de Asturias”. Si tratta di una scuola pubblica che ha più di 30 anni, con 9 classi di scuola primaria e 3 sezioni di scuola dell'infanzia (Figura 1).

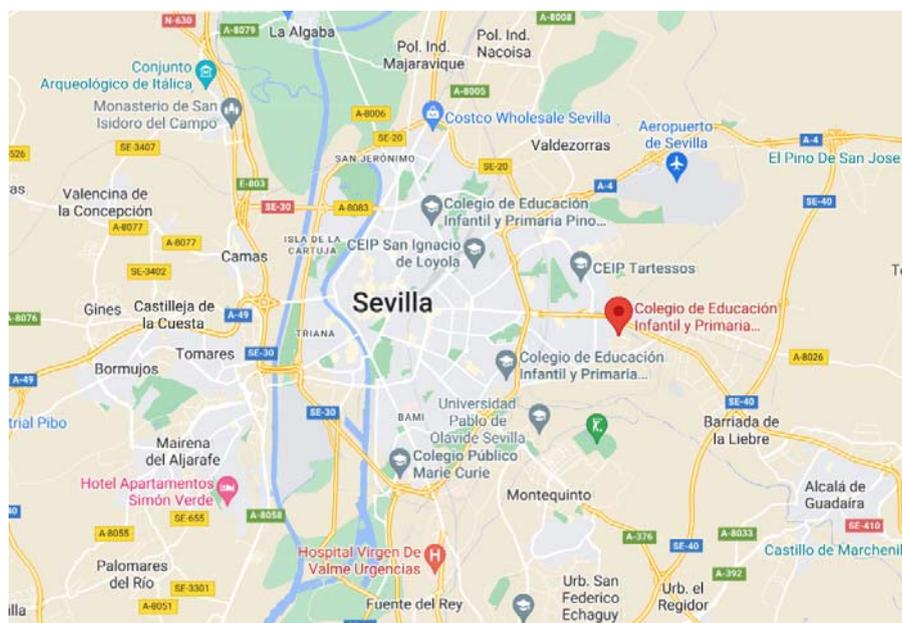


Fig. 1 - Ubicazione del CEIP “Príncipe de Asturias” a Siviglia. Fonte: Google Maps

Questa scuola si trova nel quartiere sivigliano di Torreblanca, nella zona conosciuta come “Las Lumbreras”, separata dal resto del quartiere dall’autostrada Siviglia-Malaga. Confina con il centro sportivo del quartiere e con due campi da calcio, che sono le uniche due aree ricreative a disposizione degli alunni. Molti di loro fanno parte di alcune squadre di calcio del quartiere, anche se la stragrande maggioranza trascorre il tempo libero giocando nelle strade vicino alle loro case o in un’area adiacente al quartiere, che è in costruzione, andando in bicicletta o giocando a calcio. Il quartiere dispone anche di una biblioteca nel Centro Civico, che organizza un’ampia gamma di attività per bambini e giovani, anche se non è molto frequentata perché si trova lontano dalla scuola. È quindi importante che il centro organizzi attività che favoriscano le relazioni interpersonali e sviluppino valori positivi, oltre a motivare gli alunni a partecipare alle attività offerte dal loro ambiente.

L’esperienza educativa è stata condotta in un sesto anno di scuola primaria (11-12 anni), composto da 25 alunni (10 femmine e 15 maschi). Si tratta di un gruppo eterogeneo, in termini di competenze e capacità. Per quanto riguarda gli alunni con bisogni educativi speciali, va notato che c’è un alunno con una diagnosi di ADHD e un alunno plusdotato. Per quanto riguarda l’atteggiamento del gruppo, si tratta di alunni che rispettano le regole della classe e della convivenza scolastica. L’atmosfera è piacevole perché la maggior parte degli alunni fa parte dello stesso gruppo fin dalla scuola dell’infanzia, il che favorisce la fiducia e la collaborazione tra di loro.

La classe è organizzata in 5 gruppi di lavoro di 5 studenti, e i tavoli sono disposti in base ai gruppi, occupando la maggior parte dell’aula. Questa organizzazione viene modificata in base alle diverse attività svolte in classe. Così, quando si discute, ci si siede in cerchio al centro dell’aula, allontanando i tavoli verso le pareti. L’aula è dotata di una biblioteca, un computer portatile ogni 2 studenti, una lavagna elettronica, un proiettore, materiale di consumo per il lavoro quotidiano, ecc.

2 Il percorso didattico

La proposta educativa sviluppata dal CEIP Príncipe de Asturias ruota attorno al quartiere in cui si trova, caratterizzato, tra l’altro, da un’elevata popolazione di anziani. Questi anziani presentano una serie di problemi (relazioni intergenerazionali, salute e assistenza, lutti familiari, ecc.). Così, tra tutti i partecipanti al progetto è nata una proposta didattica intitolata “Indagare come viviamo con i nostri anziani”.

Il progetto si proponeva di studiare i problemi personali e sociali degli anziani da varie prospettive: statistiche, caratteristiche e bisogni specifici,

servizi per la loro assistenza oggi e nel corso della storia, il lutto familiare dopo la morte, ecc.

A tal fine, sono state consultate preventivamente varie fonti, sono stati affrontati e analizzati contenuti di diverse materie, sono state utilizzate risorse materiali e umane, sono stati comunicati i risultati ottenuti, nel tentativo di realizzare azioni volte a migliorare i problemi posti.

2.1 Il progetto e le sue fasi

Grazie al progetto STEP, il team di lavoro - composto da due professori ricercatori dell'Università di Siviglia, due insegnanti del centro educativo Príncipe de Asturias, una studentessa tirocinante del corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria e due educatori della Fondazione New Health¹ - ha colto questa eccellente opportunità per sperimentare un modello di educazione alla cittadinanza con gli alunni della Scuola Primaria (6-11 anni) e un modello di Ricerca-Formazione per gli insegnanti coinvolti.

Il gruppo di lavoro ha quindi acquisito diverse esperienze di ricerca su questo tema. In questo modo, il Progetto STEP ha permesso di confermare alcune ipotesi precedenti, nonché di completare questo campo di ricerca da una nuova prospettiva dopo le indagini svolte. In questo senso, l'approccio della Ricerca-Formazione è particolarmente interessante, in quanto permette di integrare in modo coerente due funzioni fondamentali degli insegnanti, sia dell'università, sia delle scuole coinvolte, come la ricerca e la formazione, migliorandone lo sviluppo professionale.

Questo modello di ricerca ha portato all'instaurarsi di un tipo di rapporto molto specifico tra ricercatori universitari, insegnanti e formatori delle istituzioni educative non formali. Questa metodologia, sebbene ogni gruppo mantenesse le proprie funzioni specifiche, ha dato l'opportunità di svolgere il proprio lavoro sullo stesso livello di collaborazione. Questo aspetto è stato particolarmente curato, mantenendo gli obiettivi e le fasi della ricerca, ma rispettando i "tempi" dei docenti e delle rispettive istituzioni.

In termini generali, sono state stabilite tre fasi per la progettazione e l'implementazione della proposta didattica oggetto della ricerca. Come prima cosa sono stati presi contatti con gli insegnanti di diverse scuole primarie per determinare quali scuole e quali insegnanti avrebbero partecipato al progetto:

¹ La New Health Foundation è un'istituzione senza scopo di lucro che lavora per migliorare la qualità della vita delle persone affette da malattie avanzate e delle loro famiglie.

Fase 1: Creazione del team di lavoro, compilazione dei questionari iniziali per conoscere le concezioni dei partecipanti e primi incontri per stabilire l'oggetto del progetto.

Fase 2: Incontri settimanali o quindicinali con il team di lavoro per diversi mesi, per progettare il materiale di lavoro sulla base dei risultati ottenuti nei questionari iniziali e degli obiettivi e delle competenze da affrontare durante la proposta didattica.

Fase 3: Implementazione dell'intervento didattico, sviluppo ed esecuzione dell'intervento ed elaborazione e comunicazione dei risultati ottenuti.

2.2 Partecipazione degli insegnanti

Per quanto riguarda la ricerca condotta sulla sperimentazione della proposta educativa, è stato effettuato un monitoraggio dettagliato utilizzando diversi strumenti qualitativi e quantitativi. I dati sono stati raccolti attraverso questionari iniziali somministrati ai membri del team di lavoro sulle loro concezioni di educazione alla cittadinanza. Sono state inoltre raccolte informazioni sul contesto socio-economico e culturale della scuola e del gruppo classe.

Molte informazioni sono state raccolte anche attraverso osservazioni dirette e i diari di classe degli insegnanti coinvolti e della tirocinante. Le registrazioni in aula sono state effettuate in quattro diverse occasioni, una nella prima sessione di lavoro, due nelle sessioni intermedie di sviluppo e una finale nell'ultima sessione della proposta didattica.

Tutte queste informazioni sono state raccolte e discusse in diversi incontri di focus group con i ricercatori dell'università, gli insegnanti della scuola primaria e dell'infanzia che hanno partecipato al progetto STEP delle tre scuole coinvolte nel caso di studio di Siviglia e dai tirocinanti che si trovavano in quelle scuole. In queste sessioni di lavoro, molti dei dati ottenuti sono stati confrontati per generare parte delle conclusioni finali del processo di ricerca svolto, che sono state successivamente comunicate e diffuse tra le altre università che facevano parte del progetto STEP in un meeting internazionale organizzato a Siviglia.

2.3 Attività svolte

Come già detto, tutte le attività didattiche sviluppate dal team di lavoro sono state concordate durante i vari incontri (settimanali o quindicinali). Queste attività sono inquadrare nella prospettiva metodologica della Ricerca-

Formazione, in cui tutti i partecipanti, insegnanti, educatori e studenti, hanno un ruolo attivo nel processo di insegnamento-apprendimento, nonché nella ricerca sulla propria pratica per migliorarla e adattarla alle esigenze dei propri studenti. La ricerca è stata quindi utilizzata come veicolo per la formulazione di ipotesi, il reperimento di informazioni, la sperimentazione e la costruzione di conoscenza, per poter infine verificare e/o confutare le ipotesi iniziali, generando nuove problematiche che permettono al processo di ricerca di continuare.

Gli obiettivi principali definiti nella proposta didattica “Indagare come viviamo con i nostri anziani” erano:

- Incoraggiare la consapevolezza personale delle emozioni e dei sentimenti e lo sviluppo di atteggiamenti di comunicazione, dialogo e risoluzione dei problemi sociali nell’ambiente circostante (la nostra famiglia, i nostri vicini, i nostri anziani).
- Comprendere per agire l’organizzazione, le funzioni e i meccanismi di partecipazione dei cittadini nell’ambiente di prossimità, come il quartiere o il comune.
- Sviluppare abilità e atteggiamenti pro-sociali.
- Gettare le basi di una futura cittadinanza mondiale, solidale, attenta e informata, partecipativa e democratica, consapevole dei propri diritti, doveri e possibilità.
- Comprendere la realtà sociale in cui vivono gli studenti e la diversità che esiste al suo interno.
- Comprendere i cambiamenti avvenuti nel corso del tempo, acquisendo competenze per avvicinarsi alle radici storiche delle società attuali.
- Utilizzare strumenti matematici, come tabelle o rappresentazioni grafiche, contribuendo così allo sviluppo della competenza matematica per la risoluzione di problemi quotidiani.
- Interpretare il mondo fisico e avvicinarsi al metodo scientifico e tecnologico: saper definire i problemi, stimare le possibili soluzioni, sviluppare strategie, progettare piccole indagini, analizzare i risultati e comunicarli.
- Utilizzare le TIC per interpretare un grafico, osservare un fenomeno o utilizzare una fonte storica, attraverso procedure di ricerca, selezione, organizzazione e interpretazione differenziate.
- Migliorare le capacità comunicative e dialogiche degli studenti, la strutturazione del discorso, la capacità di sintesi e quindi lo sviluppo della competenza nella comunicazione linguistica.
- Sviluppare tecniche di gestione delle informazioni: sintesi, diagrammi e mappe concettuali.
- Riflettere ed esprimere ciò che è stato appreso, perché e come questo contribuisce allo sviluppo delle diverse competenze.

- Promuovere il senso di iniziativa e di imprenditorialità, insegnando a prendere decisioni autonome e creative in relazione alle attività del tempo libero.

Per raggiungere questi obiettivi, una delle premesse principali era che le attività progettate dovevano essere motivanti per gli alunni. A tal fine, queste attività sono state strettamente collegate a problemi rilevanti per loro; inoltre, è stata applicata una metodologia didattica investigativa e sono stati proposti diversi livelli di difficoltà, con diverse strategie cognitive, che avrebbero permesso loro di arrivare progressivamente alla risoluzione dei problemi posti.

In termini generali, le attività proposte sono state organizzate come segue:

1. Iniziare dalla definizione del problema da risolvere.
2. Definire le idee iniziali (preconcetti) degli studenti individualmente e collettivamente (cioè che sappiamo tutti insieme) in piccoli gruppi o in assemblee collettive.
3. Svolgere attività successive che servano a mettere in discussione le idee iniziali con nuove informazioni, creando un conflitto cognitivo che porti alla loro riformulazione.
4. Applicare i contenuti acquisiti: conoscenze, abilità, atteggiamenti, ecc., cercando di trasferire l'apprendimento a nuove situazioni.
6. Comunicare i risultati del processo di ricerca.

La proposta didattica è stata quindi organizzata in quattro moduli contenenti uno o più problemi per affrontare e sistematizzare tutti i contenuti proposti.

Inoltre, le attività sono state progettate per approfondire in sequenza i contenuti attraverso tre diversi livelli di complessità. Sono stati stabiliti un primo livello chiamato “descrittivo”, un secondo livello chiamato esplicativo o “analitico” e un terzo livello chiamato “complesso” (Tabella 1).

Tab. 1 - Problemi affrontati e livelli di complessità.

Modulo I: Quali persone anziane conoscete?		
DESCRITTIVO	ANALITICO	COMPLESSO
Studio statistico dei profili sociali ed economici del campione.	Dipendenza da qualche fattore: economico, di sesso, di età, ecc.	Dipendenza da più fattori e relazione tra di essi.
Modulo II: Come e con chi vivono? Chi si prende cura di loro? Perché esistono le case di riposo per anziani?		
DESCRITTIVO	ANALITICO	COMPLESSO
- Tipi di malattia, cure o trattamenti palliativi. - Profilo del caregiver. - Virtù degli anziani.	- Cause ed effetti della malattia. - Persone che si prendono cura degli altri. - Le cure nel corso della storia.	- Esigenze di una persona malata. - Costi sociali e sanitari. - Risorse umane, tecnologiche, ecc. necessarie.

Modulo III: Cosa fate con loro? Come vi sentite con loro? Come pensate che si sentano con voi?		
DESCRITTIVO	ANALITICO	COMPLESSO
<ul style="list-style-type: none"> - Relazione tra azioni positive e negative. - Relazione tra sentimenti e azione. 	<ul style="list-style-type: none"> - Perché è necessario il vostro aiuto? Vantaggi condivisi. - Perché ci sentiamo bene o male quando facciamo o non facciamo qualcosa con i nostri anziani? Vantaggi condivisi. 	<ul style="list-style-type: none"> - Ruolo storico, sociale e religioso associato all'infanzia in relazione agli anziani. - Sentimenti imposti o spontanei. - Influenze culturali sui sentimenti a priori.
Modulo IV: Come avete vissuto la morte e come vorreste viverla?		
DESCRITTIVO	ANALITICO	COMPLESSO
<ul style="list-style-type: none"> - Definizione delle principali cause di morte. - Fasi del lutto dopo la morte. 	<ul style="list-style-type: none"> - Perché le persone intorno a voi muoiono in condizioni diverse (casa, ospedale, ecc.)? - Come affrontare la perdita? - Adattamento alla nuova situazione quotidiana. - Emozioni sottostanti alla perdita. 	<ul style="list-style-type: none"> - Differenze tra le cause di morte e le realtà sociali e culturali. - Evoluzione storica del rapporto con la morte. - Le differenze culturali della morte oggi. - Pregiudizi, paure e tabù convenzionali.

Per le diverse attività erano state pianificate diverse modalità di lavoro degli studenti: collettivo, di gruppo e individuale. Allo stesso modo, le proposte di lavoro progettate erano di diverso tipo: dirette, suggerite e libere.

La combinazione di diverse modalità di lavoro e di proposte ha permesso una certa varietà nell'ambito della metodologia di ricerca. Inoltre, si è cercato di adattare le tecniche di lavoro cooperativo e le risorse (bibliografiche, informatiche, personali, culturali, ecc.) al tipo di attività proposta, al fine di aumentarne il potenziale didattico.

In totale, sono state pianificate e realizzate 51 attività nell'arco di tre mesi, oltre a quelle preliminari e conclusive, e sono stati prodotti numerosi materiali di lavoro. La Tabella 2 riporta le attività svolte e la Figura 2 mostra alcuni esempi di materiali di lavoro utilizzati nel progetto didattico. Queste attività sono state analizzate attraverso le produzioni degli studenti, al fine di indagare e analizzare in che misura la metodologia basata sulla ricerca migliora le conoscenze acquisite dagli studenti. Anche i diari tenuti dagli insegnanti della scuola e dalla studentessa tirocinante sono stati uno strumento importante, che ha mostrato il processo di Ricerca-Formazione svolto, così come le registrazioni in classe e le osservazioni dei ricercatori, che sono state successivamente riprese durante le sessioni di lavoro del focus group.

Tab. 2 – Attività svolte e moduli di contenuti

Modulo	N°	Attività svolte
attività pre- liminari	01	Presentazione del progetto
	02	Risposte individuali degli studenti (idee iniziale; preconetti)
	03	Dibattito iniziale in gruppo (idee iniziale; preconetti)
	04	Proposte di nuove attività (studenti)
Modulo I	05	Presentazione del modulo 1
	06	1.1. Questionario iniziale
	07	1.2. Registrazione delle informazioni dai questionari per gli anziani
	08	1.3. Rappresentare le informazioni dei questionari
	09	1.4. Rappresentazione della piramide della popolazione
	10	1.5. Rapporto tra l'età degli anziani e quella dei loro assistenti
	11	1.6. Rappresentazione dell'età e della salute
	12	1.7. Grafici a barre che affiancano Anziani / Parenti
	13	1.8. Rappresentazione di grafici settoriali
	14	1.9. Lavoro statistico
	15	Attività di riflessione e sintesi del modulo 1
Modulo II	16	Presentazione del modulo 2
	17	Dibattito sulle concezioni
	18	2.1. Questionario informativo sulle malattie
	19	2.2. Dossier informativo sulle malattie comuni
	20	2.3. Mappa concettuale
	21	2.4. Presentazione sulle malattie comuni
	22	2.5. Dibattito in gruppo
	23	2.6. Visita di un esperto (un nonno medico)
	24	Nuove iniziative per gli studenti (malattie)
Modulo III	25	Presentazione del modulo 3
	26	3.1. Cosa potete fare per aiutarli?
	27	3.2. Come vi sentirete entrambi?
Modulo IV	28	Presentazione del modulo 4
	29	4.1. Completare le etichette
	30	4.2. Localizzare geograficamente ogni rito
	31	4.3. Discutete con il vostro gruppo
	32	4.4. Valutare la veridicità delle dichiarazioni
	33	4.5. Esprimete le vostre conclusioni
	34	4.6. Spiegazione dei concetti del Blocco 4
	35	4.7. Dibattito sui concetti del Blocco 4
	36	4.8. Osservate i seguenti dipinti
	37	4.9. Discutete in gruppo su ciò che vedete
	38	4.10. Sottolineare il significato
	39	4.11. Disegnare il proprio quadro
	40	4.12. Dibattito sulle attività da 4.13 a 4.17
	41	4.13. Situare ciò che rappresentano
	42	4.14. Rispondere alle domande
	43	4.15. Produrre un testo sui riti funerari
	44	4.16. Ricerca di informazioni
	45	4.17. Esprimere la propria opinione
Conclu- sioni	46	Creazione della società "Mille Leghe"
	47	Mostra nella Sala Box
	48	Preparazione di una visita agli anziani (insegnanti)
	49	Preparazione della visita agli anziani (alunni)
	50	Visita alla casa di riposo per anziani (diario di bordo)
	51	Dibattito finale. Conclusioni

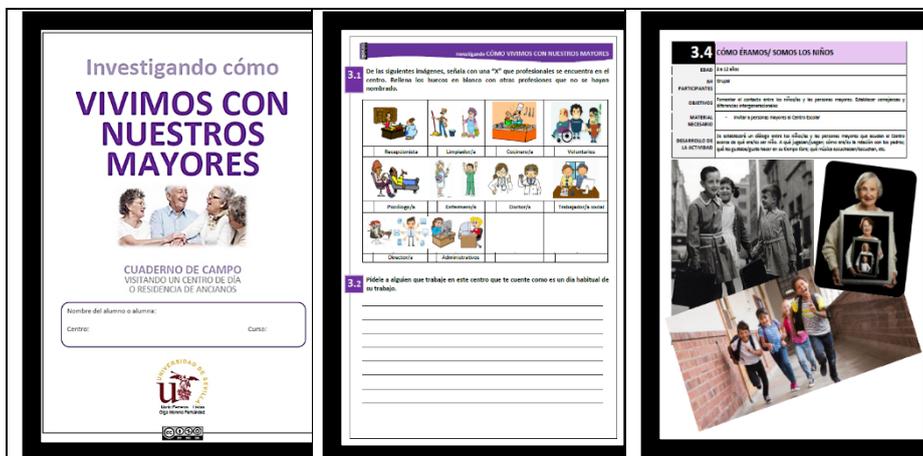


Fig. 2 - Esempi di materiali di lavoro utilizzati nel progetto didattico. Elaborazione propria

3 Valutazione del processo didattico dalla prospettiva degli insegnanti

In questa sezione mostriamo i risultati ottenuti nel corso del processo, secondo le principali categorie definite nella ricerca. Questo ci permette di capire come il processo di insegnamento-apprendimento viene affrontato da diversi punti di vista. I risultati sono stati ottenuti principalmente dai dati raccolti attraverso cinque strumenti di ricerca che sono stati utilizzati durante tutto il processo per valutare la sperimentazione effettuata: l'organizzazione della classe, la progettazione iniziale del progetto, il diario dell'insegnante, il diario della tirocinante e le registrazioni in classe in tre diversi momenti della ricerca. Per avere una visione d'insieme dei risultati, la Tabella 3 mostra il numero di segmenti di testo (citazioni in Atlas.ti) ottenuti per ogni categoria con i diversi strumenti di ricerca.

Tab. 3 – Segmenti di testo corrispondenti alle varie categorie e strumenti di ricerca

Categorie e Sottocategorie di codici	Strumenti							TOT
	5	9a	9b	11	10a	10b	10c	
CC: Cittadinanza	0	51	18	32	3	2	3	109
S: Sostenibilità	0	0	0	0	0	0	0	0
P: Patrimonio	0	9	2	9	1	0	0	21
T: Trasformazione	0	0	0	0	0	0	0	0
ST: Scuola e territorio	0	4	1	6	0	0	2	13
O1: Numero di studenti	1	0	0	0	0	0	0	1
O2: Organizzazione del gruppo	1	0	0	0	0	0	0	1
O3: Organizzazione dello spazio	1	0	0	0	0	0	0	1
O4: Materiali e risorse didattiche	1	0	0	0	0	0	0	1
Organizzazione (O)	4	0	0	0	0	0	0	4
I1: Interventi degli insegnanti	0	19	5	10	2	1	0	37
I2: IRE	0	2	3	4	0	1	0	10
I3: Interventi che stimolano la partecipazione	0	18	10	10	1	0	3	42
I4: Interventi dei bambini	0	10	3	8	3	1	0	25
Interazione (I)	0	49	21	32	6	3	3	114
C1: Prospettiva descrittiva/informativa	0	24	5	20	2	2	0	53
C2: Prospettiva analitica	0	18	11	10	1	0	2	42
C3: Prospettiva complessa	0	5	2	4	0	0	1	12
Contenuti (C)	0	47	18	34	3	2	3	107
At0: Attività passiva	0	8	3	11	0	1	0	23
At1: Attività meccanica	0	21	6	8	0	1	0	36
At2: Attività sperimentale	0	0	0	0	0	0	0	0
At3: Attività di dibattito	0	12	10	9	1	0	2	34
At4: Attività di ricerca	0	4	3	1	0	0	0	8
At5: Attività metacognitiva	0	1	1	0	0	0	0	2
At6: Attività di riflessione e sintesi	0	12	8	9	1	0	1	31
At7: Attività creativa ed espressiva	0	9	1	5	1	0	0	16
Attività (At)	0	66	32	43	3	2	3	149
Ap1: Memorizzare il contenuto	0	19	2	7	1	2	1	32
Ap2: Analisi dei contenuti	0	20	12	12	1	0	1	46

Ap3: Usa e costruisce i contenuti	0	6	2	4	0	0	1	13
Apprendimenti (Ap)	0	45	16	23	2	2	3	91
F0: Concetto di cittadinanza	0	0	0	0	0	0	0	0
F1: Rappresentazioni di EdC	0	0	0	0	0	0	0	0
F2: Rappresentazione delle pratiche di EdC	0	0	0	11	0	0	0	11
F3: Rappresentazione delle competenze professionali di EdC	0	0	0	2	0	0	0	2
F4: Rappresentazioni sulla formazione in generale con implicazioni per EdC	0	0	3	2	0	0	0	5
Formazione (F)	0	0	3	15	0	0	0	18

3.1 Interazioni tra insegnante e studenti che promuovono/sviluppano/ostacolano l'Educazione alla Cittadinanza Attiva

La categoria “Interazione” ha un totale di 114 segmenti di testo (citazioni), distribuiti tra le quattro sottocategorie che la compongono. Le interazioni più diffuse sono gli interventi che stimolano la partecipazione degli studenti (37%), seguiti dagli interventi degli insegnanti (32%). Anche gli interventi spontanei degli studenti hanno un peso notevole (22%), mentre la tripletta comunicativa domanda-risposta-valutazione è la meno rappresentata (9%). Esempi di queste interazioni sono:

[...] M. ha presentato la sessione basata su ciò che accade tra i membri della famiglia dopo la morte di una persona cara, introducendo il concetto di lutto e integrando allo stesso tempo la costruzione di significati tra gli studenti legati al tema dei funerali. Allo stesso tempo, lutti e funerali in periodi diversi e vicini alle esperienze degli alunni (30/40 anni fa) sono stati integrati nella proposta di idee. (E/PA/I1/Str.11/2:25)

[...] Poi, con l'aiuto della tirocinante (Maria), si scrivono alla lavagna una serie di domande a cui gli alunni devono rispondere individualmente, per scoprire le loro idee iniziali sull'argomento: Quali anziani conoscete?; Come vivono?; Cosa fate con loro?; Come avete vissuto la morte di una persona cara?; Come vorreste averla vissuta? (E/PA/I2/Str.11/2:91)

[...] La partecipazione all'analisi delle opere è stata molto numerosa. Quasi il 90% degli studenti ha partecipato. Sono tornati i commenti sulle esperienze personali in materia. Sono stati anche sorpresi da come la vita di alcuni autori abbia avuto una grande influenza sulle loro opere e da come il tema della morte sia sempre stato

presente nella storia. Hanno poi messo in relazione i concetti con ciascuna opera pittorica per rafforzare le idee acquisite. (E/PA/I3/Str.9b/3:18)

I risultati mostrano che le interazioni tra l'insegnante, la tirocinante e gli studenti promuovono l'educazione alla cittadinanza attiva.

3.2 *Contenuti e saperi mobilitati legati all'Educazione alla Cittadinanza Attiva e al collegamento di questi saperi con il Territorio*

Nella categoria "Contenuti" sono stati registrati 107 segmenti di testo (citazioni), distribuiti in tre sottocategorie. La categoria di Contenuti (C) più rappresentata è quella relativa alla prospettiva descrittiva/informativa (C1), con il 50% delle citazioni assegnate alla categoria. Vediamo un esempio raccolto dagli strumenti analizzati:

[...] Innanzitutto, l'insegnante M. ha iniziato introducendo l'argomento da trattare in classe e ha presentato l'ospite della sessione, in modo che lo svolgimento della sessione potesse svolgersi senza possibili incidenti, e dando indicazioni su come mostrare rispetto a una persona anziana quando si parla, oltre a rivolgersi a lui nel modo più formale possibile (anche se lui preferiva un trattamento più confidenziale e che gli si desse del tu). Per questo abbiamo dovuto indicare loro le linee guida più rispettose da seguire. (E/PA/C1/Str.11/2:45)

Le sottocategorie Prospettiva analitica (C2) e Prospettiva complessa (C3) sono rappresentate rispettivamente con il 39% e l'11% delle citazioni. Esempi di questi sono:

[...] Allo stesso modo, questo dibattito o condivisione delle idee che gli studenti hanno sui concetti coinvolti nella mostra, così come il contributo di domande da parte dell'insegnante M., [sono stati utili] per acquisire nuovi concetti e costruire la conoscenza degli studenti. Sono emersi concetti come lutto o funerale, ai quali gli alunni hanno apportato contributi sulla base delle domande poste da M. Da lì sono apparsi concetti come funerale, lutto, vegliare, veglia, tra gli altri, che loro stessi definivano con le proprie idee principali, sempre guidati e orientati dall'insegnante. (E/PA/C2/Str.11/2:26)

[...] Attraverso i dibattiti nati in classe sui diversi modi di affrontare la fase della morte, è stata riconosciuta (o almeno menzionata) la diversità sociale, culturale e religiosa in cui siamo immersi come cittadini. È essenziale che, come buoni cittadini, i bambini abbiamo rispetto per le usanze e i modi di vita diversi dai nostri. Ciò non significa, tuttavia, che non si debba essere critici. (E/PA/C3/Str.9b/3:15)

3.3 Attività realizzate per promuovere l'Educazione alla Cittadinanza Attiva

Per la categoria Attività sono state codificati 149 segmenti di testo (citazioni), distribuiti in sette sottocategorie. Le attività di natura meccanica (At1) predominano con il 24%, anche se quasi in ugual misura con le attività di discussione (At3 23%) e le attività di riflessione e sintesi (At6 21%). Esempi significativi sono i seguenti:

[...] abbiamo realizzato l'attività 5.2, in cui gli studenti dovevano individuare su una mappa del mondo i luoghi in cui si svolgevano questi riti funebri. All'inizio usavano i computer per fare ricerche su Google Maps su dove dovevano inserire ogni culto e il luogo in cui si svolgeva. (E/PA/At1/Str.11/2:62)

[...] Gli studenti, in questa sessione, proporranno diverse domande e problemi che sono presenti nella loro vita quotidiana. Due studenti, M. e S., sono stati scelti per per annotare alla lavagna tutto ciò che è accaduto in questa sessione del progetto, nonché le domande che sono sorte durante la condivisione. In gruppi di esperti, hanno anche preso nota delle proposte emerse in classe e, allo stesso modo, hanno formulato le domande per il medico nella sessione successiva. (E/PA/At3/Str.11/2:35)

[...] Insegnante: Questo lavoro ci aiuterà ad essere cittadini migliori, ha qualcosa a che fare con il rapporto con gli anziani e con il loro modo di vivere per essere cittadini migliori?

B: Certo, perché così possiamo aiutarli, sapere come vivono. In questo modo, aiutiamo anche la comunità.

M.Á.: Penso che sia anche necessario. Dobbiamo sapere come pensano, cosa provano, come il passare degli anni influisce su ogni persona. Per capirli meglio.

M: La ricerca su questo tema può darci strumenti per aiutare gli anziani, per capirli meglio...

M.Á.: Non ne sono sicuro perché ci sono argomenti più interessanti da indagare, anche se può aiutarci.

M.R.: Penso che dovremmo studiare questo argomento, ma ho un po' di paura a parlare del tema della morte. (E/PA/At6/Ins.10a/4:3)

Ognuno dei moduli di lavoro in cui si articola il progetto è stato avviato con una presentazione o un dibattito e si è concluso con un'attività di sintesi e di riflessione, che peraltro è di solito la normale dinamica della classe. Questo tipo di attività è presente nella pratica abituale dell'insegnante, che cerca di svolgere le attività in classe e poi di discutere il lavoro svolto, concludendo con esercizi di riflessione e sintesi, promuovendo così il protagonismo degli alunni e incoraggiandoli a esprimersi in modi diversi. Le citazioni di attività passive, in cui l'insegnante dà istruzioni o chiarisce concetti (At0), rappresentano il 15% dei segmenti di testo assegnati alla categoria Attività, e le

citazioni di attività creative ed espressive (At7), si attestano su una percentuale dell'11%. Un esempio raccolto:

[...] Quando siamo arrivati in classe, ho spiegato il lavoro che avremmo svolto e ho dato loro le linee guida per svolgere le ricerche necessarie a completare le informazioni necessarie per questo argomento. (E/PA/At0/Str.11/2:53)

Con minore presenza troviamo le attività investigative (At4 5%), così come le attività metacognitive (At5 1%), anche se è opportuno sottolineare che il progetto stesso è stato strutturato come una grande ricerca in cui si inserivano attività diverse con caratteri molto vari. Come si può notare, non ci sono attività sperimentali (At2).

[...] Una volta introdotto il tema della sessione, gli alunni nei loro gruppi di riferimento hanno cercato informazioni su ciascuno dei concetti che dovevano mettere in relazione con immagini di diversi momenti dei riti funebri in Spagna. Una volta chiariti i concetti, li hanno messi in relazione con le diverse immagini e poi ne hanno discusso nel grande gruppo. Sono emerse diverse idee, come ad esempio che alcune sembrano superate, altre che sono necessarie, e anche domande sul perché sono cambiate nel corso degli anni, sull'influenza della varietà di credenze religiose, ecc. (E/PA/At4/Str.9b/3:10)

3.4 Apprendimenti degli studenti in relazione all'Educazione alla Cittadinanza Attiva

La categoria "Apprendimenti" ha un totale di 91 segmenti di testo (citazioni) distribuiti in tre sottocategorie. Questa categoria è stata generata sulla base degli apprendimenti che abbiamo dedotto in base al tipo di attività svolta, contrapponendo queste inferenze ad alcune produzioni degli studenti. La sottocategoria più rappresentata, con il 51%, è Ap2: prospettiva analitica. Un esempio di questo tipo di apprendimento:

[...] Inoltre, [l'insegnante ndr] ha chiesto agli studenti di discutere le domande in un piccolo gruppo dopo aver finito di rispondere individualmente. Ha quindi organizzato una esposizione congiunta/dibattito, creando uno spazio apposito e assegnando casualmente un moderatore e due segretari. Lei stessa ha partecipato al dibattito fornendo le proprie risposte alle domande. Infine, ha chiesto agli studenti la loro opinione sull'argomento su cui lavoreranno, se questo argomento ha qualcosa a che fare con l'educazione alla cittadinanza e quali possibili attività potrebbero essere svolte a questo proposito, annotando questi suggerimenti e concludendo la sessione. (E/PA/Ap2/Str.11/2:6)

Segue, con il 35% delle citazioni, la sottocategoria Ap1 (Memorizza i contenuti), in cui si trovano gli apprendimenti più descrittivi, come l'esempio presentato di seguito:

[...] Prima di tutto, hanno svolto l'attività 5.1, in cui hanno classificato ogni immagine descrittiva in base alle informazioni del rituale che doveva essere eseguito. È stata un'attività che non ha creato problemi, solo occasionalmente alcuni alunni hanno confuso le diverse immagini dei culti. Una volta terminato, ho fatto il giro di ogni tavolo e ho contato i punti in base ai successi e agli errori commessi dagli studenti. (E/PA/Ap1/Str.11/2:61)

Infine, con una percentuale del 14% delle citazioni, troviamo quei processi di apprendimento nei quali il contenuto viene usato e costruito (Ap3), una sottocategoria in cui il ruolo degli studenti è più attivo, come possiamo vedere in questa ampia citazione:

Insegnante: E qualcuno di voi può concludere questo argomento dicendo: "Oh, questo mi ha dato qualcosa su cui riflettere" e ha cambiato un po' o modificato il rapporto con i nonni e le nonne, quelli di voi che li hanno ancora in vita? Quello che qualcuno mi ha commentato: "Sarò un po' più paziente quando mi racconterà la stessa storia per l'ennesima volta", oppure "Mi dedicherò semplicemente a stare al suo fianco, anche se penso che non mi stia ascoltando, in modo che mi senta vicino". Non lo so, vediamo, M.

M.: Quando andiamo a trovare i nonni, spesso dicono le stesse cose o hanno certi problemi.

Ma: O devi dire loro sempre le stesse cose?

M.: E forse, prima di fare questo progetto, non avevamo tanta pazienza e abbiamo detto loro che ce l'avevano già detto. Dopo questo progetto, non diciamo loro nulla e restiamo in silenzio ad ascoltarli, perché a loro piace e li rende felici.

Insegnante: Ma., hai la stessa percezione?

Ma.: (annuisce).

Insegnante: Sì, ascolterete di più il nonno quando dice: "Quando ero piccolo...", giusto? E qualcuno vuole commentare qualcos'altro...? Beh, per concludere, mmm.... Le vostre impressioni una per una, ok? Cosa vi ha dato, cosa ne pensate? Pensate che sia interessante lavorare su questi temi a scuola? Non so, una frase ciascuno. Dai, A., cominciamo da te.

A.: L'ho trovato molto interessante perché non sapevo molte cose sulle malattie o le disabilità che possono avere gli anziani e l'ho trovato molto interessante.

A.R: Ho pensato che fosse molto bello e per me è stato molto interessante, perché non sapevo che gli anziani avessero questo, per esempio i nonni volevano che mostrassimo loro più affetto, e noi glielo stiamo dimostrando.

Insegnante: R.

R.: Ho trovato molto divertente lavorare con gli anziani e farli sentire bene. (E/PA/Ap3/Str.10c/7:3)

3.5 Processi di sviluppo della formazione in servizio e iniziale degli insegnanti legati all'Educazione alla Cittadinanza Attiva

La categoria “Formazione” è stata quella con il minor numero di segmenti di testo codificati (citazioni), per un totale di 14, distribuiti tra quattro delle cinque sottocategorie individuate. La sottocategoria più rappresentata, con il 61%, è F2: “Rappresentazioni sulle pratiche di educazione alla cittadinanza”, che si trova solo nello strumento 11 (Diario della tirocinante). Esempi di citazioni per questa categoria sono:

[...] nel mio sviluppo professionale come tirocinante, questa sessione mi fornisce conoscenze sufficienti per comprendere le opinioni e le esperienze di vita quotidiana degli studenti, nonché per imparare a guidare le discussioni e le risposte degli studenti, seguendo la guida dell'insegnante P. (E/PA/F2/Str.11/2:23)

[...] Credo sia interessante sottolineare questo intervento, poiché l'obiettivo della ricerca è quello di creare cittadini impegnati nel futuro e nelle questioni sociali. È stata una sessione molto interessante e fruttuosa sia per lo sviluppo della mia formazione professionale che per il processo di acquisizione delle conoscenze da parte degli studenti. (E/PA/F2/Str.11/2:73)

Segue in percentuale la sottocategoria F4: “Rappresentazioni sulla formazione in generale con implicazioni per l'educazione alla cittadinanza”, con il 28%. Un esempio:

[...] In relazione al mio sviluppo professionale come tirocinante, questa sessione è stata molto preziosa, in quanto sento ogni giorno di più la motivazione degli studenti, soprattutto sulle questioni relative all'educazione alla cittadinanza. Il nostro lavoro di insegnanti trova spazio nel progetto e viene sempre più accettato dagli studenti, creando in loro un pensiero critico e un atteggiamento altruistico. Per me è più interessante risvegliare queste qualità negli studenti che trasmettere conoscenze puramente tecniche e/o scientifiche. (E/PA/F4/Str.11/2:51)

Infine, con l'11%, si trova la sottocategoria F3: “Rappresentazioni sulle proprie competenze professionali in relazione all'educazione alla cittadinanza”. Esempio:

[...] Per quanto riguarda il mio sviluppo professionale come futuro insegnante, questa sessione mi ha aiutato a sapere che cosa significa veramente lavorare con la metodologia della ricerca in una classe, dato che nella Facoltà di Scienze della Formazione, durante i tre anni della mia laurea, non abbiamo avuto l'opportunità di conoscere questi nuovi metodi di insegnamento-apprendimento, se non come esperienze che appena abbozzate, ad eccezione delle materie di Didattica delle Scienze Sociali

e Didattica delle Scienze Sperimentali. In questo modo, è l'istruzione tradizionale che viene svolta nelle aule per la formazione dei nuovi insegnanti. (E/PA/F3/Str.11/2:30)

Le sottocategorie F0: "Concetto di cittadinanza" e F1: "Rappresentazioni dell'educazione alla cittadinanza" non sono rappresentate nelle citazioni ottenute dai dati forniti dai vari strumenti.

4 Conclusioni

Come indicato sopra, i risultati mostrano che le interazioni tra insegnante, tirocinante e alunni contribuiscono allo sviluppo di un'educazione alla cittadinanza attiva. Ci sono molte interazioni che stimolano la partecipazione degli alunni, incoraggiando il dialogo, la ricerca congiunta di proposte e la riflessione sui compiti svolti. Gli studenti esprimono liberamente le loro idee e propongono attività e domande che generano nuove attività e dibattiti. Ciò implica che gli insegnanti che hanno partecipato a questo progetto comprendono la necessità di affrontare i problemi socio-ambientali del nostro mondo con un approccio critico di cittadinanza globale. Allo stesso modo, il processo di ricerca sviluppato ha permesso agli insegnanti e alla studentessa tirocinante di migliorare il loro sviluppo professionale per interventi futuri.

Ciò è avvenuto attraverso lo sviluppo di una proposta didattica innovativa in cui il contenuto predominante è stato quello descrittivo/informativo, seguito da quello analitico. Tuttavia, a volte si fa un passo ulteriore, affrontando contenuti più complessi a partire dai quali si costruisce criticamente la conoscenza. Questi contenuti sono stati collegati a tre tipi di attività: attività meccaniche, attività di dibattito e attività di riflessione e sintesi. Abbiamo potuto vedere come questi tre tipi di attività siano in relazione tra loro, dal momento che, partendo da attività più meccaniche, si è generato un dibattito, a cui ha partecipato la maggior parte degli studenti, per concludere infine con un'attività di riflessione e sintesi su quanto affrontato. Accanto a questo tipo di attività, ve ne sono altre strettamente legate alla ricerca svolta, che offrono agli studenti la possibilità di lavorare alla risoluzione di problemi sociali e ambientali nel loro ambiente immediato. Come ci si potrebbe aspettare, troviamo anche attività di natura più passiva, in cui gli alunni ricevono istruzioni o indicazioni sui compiti da svolgere. Infine, possiamo notare che le attività creative ed espressive sono rilevanti nel contesto del progetto.

Le attività affrontate hanno facilitato l'apprendimento degli studenti a un livello intermedio, cioè principalmente incentrato sull'analisi dei contenuti, senza escludere un apprendimento routinario, che occupa un secondo posto,

e un apprendimento più complesso, a partire dal quale i contenuti vengono utilizzati e costruiti.

Dai risultati ottenuti, possiamo notare che le riflessioni sulle pratiche di educazione alla cittadinanza sono presenti solo nel diario della studentessa tirocinante. Le riflessioni più complesse, che riflettono sulle competenze professionali acquisite in relazione all'educazione alla cittadinanza, compaiono principalmente nel diario dell'insegnante di classe, sebbene vi siano anche alcune voci nel diario della tirocinante. In questo senso, concludiamo che il processo di ricerca sviluppato ha promosso la riflessione su aspetti molto diversi della cittadinanza e dell'educazione alla cittadinanza, e ciò è avvenuto a diversi livelli di profondità.

10 Studio di caso dell'Inspé di Aix-Marseille nella scuola dell'infanzia

di *Jean-Luc Fauguet, Michel Floro, Alain Legardez e Ariane Richard-Bossez*

Premessa

La Ricerca-Formazione realizzata nell'ambito di STEP si è basata, in Francia, su insegnanti esperti che hanno accettato di partecipare a questo progetto nel loro tempo libero e non nel contesto di un corso di formazione. Questo per due ragioni principali legate alle specificità del contesto formativo francese. In primo luogo, perché la formazione alla ricerca non è integrata nella formazione iniziale dei futuri insegnanti negli Istituti Superiori del Professorato e dell'Educazione (Inspé)¹, e in secondo luogo, perché la formazione in servizio degli insegnanti è gestita dal Ministero dell'Educazione francese e non dall'università all'interno dell'Inspé.

Sulla base delle proposte di “ricerca collaborativa” (Desgagné et al., 2001), abbiamo sviluppato questa ricerca in tre fasi intorno al tema generale del progetto, cioè l'educazione alla cittadinanza attiva. La prima fase consisteva nel definire la riflessione in termini di formazione e di ricerca sulla base di questo tema condiviso dagli insegnanti e dai ricercatori. A livello di formazione, la riflessione si è orientata verso una domanda su cosa sia la cittadinanza attiva e sulle situazioni educative e didattiche che permetterebbero agli alunni di apprendere. In termini di ricerca, l'attenzione si è concentrata sull'analisi degli effetti delle situazioni messe in atto dagli insegnanti sull'apprendimento degli alunni, con l'obiettivo di evidenziare i processi che potrebbero ostacolare l'educazione alla cittadinanza attiva. La seconda fase consisteva in un'attività di riflessione intorno a queste due domande: rappresentazioni dell'idea di cittadinanza e educazione alla cittadinanza e metodologie didattiche che consentono o ostacolano lo sviluppo di competenze di cittadinanza attiva nei bambini. Il percorso è stato sviluppato congiuntamente da insegnanti e ricercatori, attraverso scambi formali (interviste semi-strutturate, focus group) e informali (incontri di Ricerca-

¹ Ex ESPE (Ecoles Supérieure du Professorat et de l'Éducation).

Formazione). Allo stesso tempo, i dati sono stati raccolti, principalmente attraverso le osservazioni dei partecipanti, sia sotto forma di registrazioni video che di osservazioni etnografiche. Una terza fase consisteva, da un lato, nell'analisi da parte dei ricercatori dei vari dati raccolti e, dall'altro, nella condivisione di queste analisi con gli insegnanti delle classi interessate per discuterle e ottenere un feedback sulla loro percezione della ricerca e i suoi effetti sulle loro pratiche.

In questo capitolo, si descriveranno le osservazioni fatte in una classe di scuola materna: la scuola materna di Jessica (27 alunni di 4-5 anni) situata in un quartiere popolare della città di Marsiglia. Il capitolo successivo sarà dedicato alle osservazioni fatte in tre classi primarie: la classe CM1 di Jacques (28 alunni di 9-10 anni) e la classe CM2 di Ghislaine (29 alunni di 10-11 anni) in una città di medie dimensioni frequentata da molte famiglie di alti dirigenti; la classe CM2 di Carine (25 alunni di 10-11 anni) situata in un quartiere popolare di una città di medie dimensioni. Un'ultima sezione propone elementi di analisi che attraversano queste diverse osservazioni.

1 La scuola dell'infanzia Saint Just. Il contesto

La scuola dell'infanzia Saint Just è situata in un quartiere popolare nel nord della città di Marsiglia, composto allo stesso tempo di piccole ville con giardini e grandi complessi abitativi. Le famiglie che frequentano la scuola sono lo specchio del quartiere, in quanto si mescolano classi medie e classi popolari.

La scuola è classificata come scuola del “Réseau d'Education Prioritaire renforcé (REP+)” (Rete di Educazione Prioritaria rinforzata). Si compone di 8 classi e accoglie bambini dai 2 ai 6 anni. Nel progetto della scuola sono integrate diverse azioni relative all'apprendimento della cittadinanza: organizzazione di un evento intorno alla Giornata Internazionale dei Diritti dell'Infanzia, istituzione di un premio del libro giovani interno alla scuola, organizzazione di un evento intorno alla Giornata del Laicismo, azioni relative allo sviluppo sostenibile e durevole, educazione alla salute, all'alimentazione e all'igiene.

La classe che partecipa al progetto STEP è una sezione dei grandi (terzo ed ultimo anno di scuola dell'infanzia per bambini dai 5 ai 6 anni) con 27 alunni (16 bambini e 11 bambine). La classe, anche se fa parte della scuola dell'infanzia, è ospitata nella vicina scuola primaria per motivi di spazio. L'insegnante di classe, Jessica Ludwig-Legardez, è presente nella scuola da 2 anni, ma insegna nella scuola dell'infanzia da diversi anni. È

particolarmente interessata all'educazione alla cittadinanza perché si tratta di un campo trasversale integrato in tutti gli ambiti di apprendimento della scuola dell'infanzia. Oltre alle azioni previste dal progetto scolastico, l'insegnante sviluppa diverse attività specifiche per la sua classe in relazione all'educazione alla cittadinanza attiva: l'organizzazione di laboratori autonomi Montessori, attività educative per lo sviluppo durevole dentro e fuori la classe in collaborazione con il Parco Naturale delle Calanques, una corrispondenza tramite gemellaggio virtuale con una scuola dell'infanzia italiana che partecipa al progetto STEP.

Qui descriveremo in dettaglio tre tipi di attività che Jessica ha implementato nella sua classe per educare i suoi studenti alla cittadinanza attiva.

2 Il percorso didattico

2.1 “Laboratori autonomi” ispirati alla pedagogia Montessori come dispositivo di insegnamento attivo

Il modo “ordinario” di lavorare nelle classi della scuola dell'infanzia francesi si basa su attività in gruppi di alunni (di solito quattro gruppi), il più delle volte intorno a fogli di lavoro. Jessica ha fatto una scelta diversa creando dei “laboratori autonomi” ispirati alla pedagogia di Maria Montessori. Si differenziano dalle forme più tradizionali di workshop in quanto prevedono:

- una libera scelta delle attività da parte del bambino: il materiale viene messo a disposizione e l'alunno sceglie su cosa vuole lavorare, sempre che l'insegnante glielo abbia già presentato una volta. I bambini decidono da soli per quanto tempo vogliono lavorare sull'attività e possono cambiare quando vogliono;
- lavoro autonomo e individuale utilizzando materiali progettati per essere autocorrettivi e che sviluppino diversi tipi di competenze (lingua, matematica, vita pratica, ecc.). Questo materiale, per ragioni economiche, non è solo materiale ufficiale Montessori. Jessica usa anche materiali che costruisce lei stessa o che sono creati da altri insegnanti. Ecco perché chiama questi laboratori “laboratori autonomi” e non “laboratori 100% Montessori”;
- la realizzazione di un quaderno di controllo in cui si annotano le diverse attività svolte da ogni alunno.

Per Jessica, questo tipo di laboratorio contribuisce all'educazione alla cittadinanza, da un lato perché gli alunni sono molto più attivi nel loro

apprendimento quando scelgono le loro attività, dall'altro perché questo tipo di organizzazione permette di “vivere insieme” imparando a rispettare gli altri e il loro lavoro.

3 Valutazione del processo didattico dalla prospettiva degli insegnanti

Le nostre osservazioni hanno permesso di interrogare gli effetti di questi laboratori autonomi sull'apprendimento degli alunni. Si possono fare tre osservazioni su questo argomento.

3.1 Punti a cui prestare attenzione in termini di apprendimento della cittadinanza attiva

Un primo punto di vigilanza che può essere sottolineato è la dimensione altamente individuale dello schema proposto. Infatti, ogni attività è progettata per essere svolta da un solo bambino. Durante le osservazioni, è successo in diverse occasioni che gli alunni chiedessero di partecipare insieme alla stessa attività o lo facessero spontaneamente. In ogni occasione, Jessica ha chiesto loro di dividersi e di lavorare da soli. Quando abbiamo discusso questo punto, ha espresso il suo dilemma tra le prescrizioni pedagogiche montessoriane, basate su attività individuali, e il desiderio degli alunni di poter lavorare insieme su certe attività. Il suo atteggiamento si è poi evoluto per permettere, durante certe attività (quelle che erano meno focalizzate sull'apprendimento di abilità specifiche), che gli alunni potessero partecipare con altri.

Un secondo punto di vigilanza riguarda i rischi potenziali di allargamento delle disuguaglianze in termini di apprendimento scolastico. In modo simile a ciò che è stato dimostrato da numerosi studi sociologici relativi alle pedagogie centrate sull'allievo (Chamboredon & Prévot, 1973; Bernstein, 1975/2007; Plaisance, 1986; Bonnery, 2007; Joigneaux, 2009; Bautier, 2008; Rochex & Crinon, 2011) o basato sull'autonomia nell'apprendimento (Lahire, 2005; Joigneaux, 2014; Perier, 2014; Durler, 2015), abbiamo potuto osservare nella classe di Jessica forme di differenziazione tra gli alunni legate ai laboratori allestiti. Una prima forma di queste differenziazioni riguarda la quantità di lavoro svolto dagli alunni. Così, alcuni alunni (quelli che sono più in linea con le aspettative della scuola) svolgono e portano a termine in modo completo diverse attività durante i “laboratori indipendenti”, mentre altri (generalmente quelli che non rispondono alle attese dell'apprendimento

scolastico) fanno molto meno e/o non le completano. Un primo processo di differenziazione è quindi legato al fatto che alcuni alunni saranno più esposti di altri alle conoscenze della scuola.

Ma possiamo anche osservare un'altra forma di differenziazione legata alla natura cognitiva delle attività scelte. In effetti, alcuni alunni (che sono generalmente gli stessi che seguono diversi laboratori indipendenti di seguito) preferiscono le attività più accademiche (scrivere parole in base ai suoni prodotti dalle lettere, classificare parole secondo i suoni o le sillabe che contengono, lavorare su numeri e quantità, ecc.). Questi stessi alunni a volte hanno chiesto all'insegnante un lavoro specifico (imparare a scrivere una parola, chiedere un modello per fare un'attività, etc.) quando quelli proposti non corrispondono alle loro aspettative. Durante questi laboratori, altri alunni scelgono attività meno accademiche (versare diversi tipi di semi o liquidi in contenitori, modellare l'argilla, costruire puzzle con un piccolo numero di pezzi, disegnare, ecc.). Le operazioni cognitive mobilitate da questi alunni nelle attività non sono quindi equivalenti. Per alcuni, le operazioni mobilitate saranno essenzialmente procedurali, mentre per altri saranno più intellettuali e più "accademicamente redditizie" per il proseguimento del loro percorso scolastico. Inoltre, ci sono a volte "deviazioni" nell'uso materiale proposto, così, certe attività, progettate per essere finalizzate all'apprendimento, nelle pratiche di alcuni alunni si concretizzano come attività ludiche.

Queste forme di differenziazione si basano, in definitiva, sul fatto che i "laboratori autonomi" sono soggetti a uno scarso controllo da parte dell'insegnante, generalmente impegnato a presentare nuove attività a singoli alunni, e sulla difficoltà di effettuare un vero e proprio follow-up delle attività svolte dall'intero gruppo classe, nonostante i quaderni allestiti. Di conseguenza, l'insegnante non vede sistematicamente cosa stanno facendo gli alunni e non è necessariamente disponibile per fornire aiuto o per accompagnare un alunno nel suo utilizzo del materiale. Tuttavia, questi processi non sono molto diversi da quelli che si possono osservare in altre classi di scuola dell'infanzia (Bautier, 2008; Joigneaux, 2009; Richard-Bossez, 2015), ma sembrano essere accentuati dalla forma di organizzazione pedagogica scelta, che rende più aleatorio il monitoraggio dell'insegnante sull'attività degli alunni.

3.2 Un effetto molto positivo sull'impegno degli studenti nelle attività di apprendimento

Precisati questi punti di attenzione, è importante sottolineare che l'attuazione dei laboratori autonomi nella classe di Jessica rivela una differenza significativa rispetto alle classi con un approccio più tradizionale. Infatti, è sorprendente osservare che nella sua classe l'impegno degli alunni nelle attività di apprendimento è molto più evidente che in altre classi che abbiamo osservato (Richard-Bossez, 2015). Questo può essere visto nella calma che spesso circonda questi momenti di laboratori autonomi e nel fatto che molti alunni non si muovono quando suona la campana della ricreazione, preferendo continuare la loro attività piuttosto che andare a giocare fuori, o addirittura chiedere di rimanere in classe per fare altre attività durante questo tempo di ricreazione. La realizzazione di "laboratori autonomi" sembra quindi permettere all'alunno di mobilitare - più di altri tipi di organizzazione - le sue energie e risorse verso l'apprendimento, ma non garantisce che questo apprendimento si realizzi sistematicamente. In altre parole, l'impegno comportamentale non garantisce necessariamente l'impegno cognitivo e non basta rendere l'alunno attivo perché diventi attore del suo apprendimento.

3.3 Altre attività nella classe di Jessica

Discutere i diritti dei bambini

Un secondo tipo di attività che abbiamo osservato è stata una discussione sui diritti dei bambini tra due classi (quella del direttore della scuola e quella di Jessica) basata su cartelloni realizzati dagli alunni.

Un primo passo è stata la creazione di poster sui diritti dei bambini. Nella classe di Jessica questo è stato fatto in tre fasi:

- nella prima sessione i bambini commentavano le illustrazioni mostrate dall'insegnante e dettavano una frase che descriveva l'immagine;
- nella seconda sessione, Jessica ha letto i diritti dei bambini corrispondenti a ogni immagine, spiegando il concetto di diritti e introducendo la Carta internazionale dei diritti dei bambini. Si è discusso sul tema dei diritti e del loro carattere internazionale e poi le frasi prodotte dagli alunni nella sessione precedente sono state confrontate con i diritti definiti dalla carta. Le frasi sono state poi riscritte;
- la terza sessione consisteva nel produrre un'illustrazione per ogni gruppo di tre alunni per uno dei diritti presentati. Il poster finale è composto dalle produzioni di ogni gruppo, sul fronte sono visibili le frasi scritte dai bambini; sollevando le frasi si scoprono le illustrazioni.

I manifesti sono stati poi esposti nella sala d'accoglienza della scuola, dove sono stati invitati i genitori. Infine, è stata organizzata una sessione di discussione collettiva sui diritti dei bambini intorno a questi poster, riunendo gli alunni della classe di Jessica e quelli della classe del direttore della scuola, con ogni classe che scopriva il poster dell'altra.

Gli scambi condotti dal direttore e poi da Jessica con tutti gli alunni delle due classi erano principalmente organizzati intorno a domande e risposte tra l'insegnante e gli alunni, domande che erano peraltro relativamente chiuse (I2). Le interazioni erano anche fortemente inquadrare in termini di comportamento atteso, con molti interventi volti alla gestione (I1) del comportamento (alzare la mano, non parlare senza essere stati interrogati, ecc.). Infine, un certo numero di interventi degli insegnanti avevano anche lo scopo di stimolare la conversazione e la partecipazione degli alunni (I3). D'altra parte, sono stati osservati pochi interventi spontanei da parte degli alunni (I4).

Il contenuto mobilitato durante la discussione dagli insegnanti era esclusivamente descrittivo e informativo (C1) in un approccio molto formale ai diritti dei bambini. La Convenzione sui diritti dell'infanzia non è stata menzionata e la nozione di diritti è stata essenzialmente presentata come un contenuto da ripetere a memoria e non come un oggetto da analizzare e discutere.

Per quanto riguarda gli interventi degli alunni, è interessante notare che la maggior parte è rimasta nell'ordine della memorizzazione e della descrizione (Ap1), con i bambini che ripetevano pezzi di frasi che avevano già sentito o cercavano di ricordare ciò che era stato detto in precedenza: “vediamo una mela, una casa e una bambina”. Tuttavia, alcuni alunni (meno numerosi) hanno anche mostrato un'analisi (Ap2) che andava oltre le risposte che gli erano state chieste, specificando per esempio “la casa serve a proteggere”, “quando non hanno una casa, dicono di essere poveri”... e anche per un numero minore di alunni (2 alunni), interventi più complessi (Ap3) che comportavano riflessioni e giudizi di valore: “se non hai un nome, non va bene”, “per comprare una casa hai bisogno di soldi e loro non hanno soldi, non possono comprare una casa”. Tuttavia, questo tipo di intervento non è stato rilanciato dagli insegnanti.

Le nostre analisi mostrano quindi che la forma assunta da questa sessione può portare a trattare un tema civico senza che questo sia trattato in modo completamente attivo.

Smistare i rifiuti

Infine, Jessica ha proposto ai suoi alunni un'attività per lavorare sulla protezione dell'ambiente attraverso la separazione dei rifiuti (verso la raccolta differenziata).

All'inizio dell'attività, Jessica presenta una borsa con le seguenti istruzioni: “guarda nella borsa” e “metti quello che va insieme” in altre due borse. Gli studenti poi iniziano a raggruppare gli oggetti, facendo un sacchetto di oggetti “vuoti” e un sacchetto di oggetti “pieni”. Jessica fa notare che ci sono oggetti che non sono né vuoti, né pieni (per esempio, la carta sporca). Ne è seguita una discussione tra gli alunni per risolvere o aggirare questo ostacolo; ma non sono riusciti a raggiungere un consenso. Jessica ha quindi suggerito un nuovo criterio di selezione: “pulito” (da tenere) / “sporco” (da buttare).

In una seconda fase, l'insegnante scrive alla lavagna le proposte degli alunni per definire ciò che è “rifiuto”: “i rifiuti sono vuoti”; “vengono gettati nella spazzatura” e “i rifiuti sono sporchi”. Ha anche presentato delle foto delle strade di Marsiglia, che ha chiesto loro di raggrupparle, senza ulteriori spiegazioni. Gli alunni hanno poi raggruppato facilmente le foto di “strade pulite senza spazzatura” da una parte e “strade sporche con spazzatura” dall'altra. Diversi alunni hanno notato che la spazzatura circondava i bidoni (non pieni) e hanno detto che era stata messa lì dalle persone; sembravano voler mostrare la consapevolezza dell'impatto negativo degli esseri umani sull'ambiente circostante.

In una terza fase, l'insegnante suggerisce di raggruppare le carte che rappresentano oggetti - alcuni dei quali potrebbero essere considerati rifiuti - con un'immagine di un bidone della spazzatura o con un'altra immagine di un bidone della spazzatura barrato. Gli alunni non hanno avuto problemi con il raggruppamento “bidone della spazzatura”, mentre alcuni alunni erano titubanti sul raggruppamento “non bidone”. L'insegnante ha poi notato un nuovo ostacolo che non aveva previsto. Durante la discussione dopo la sessione, Jessica ha fatto notare che sarebbe stato più opportuno sostituire l'immagine del “non bidone della spazzatura” con l'immagine di un armadio o di una casa, così da evitare il rischio di confusione e limitare possibili ostacoli alla comprensione.

L'analisi di questa sessione mostra che Jessica è stata in grado di cogliere ostacoli imprevisti per stimolare la partecipazione degli studenti (I3), la problematizzazione intorno alla questione proposta e permettere loro di iniziare a costruire conoscenze, competenze e attitudini (Ap3). Inoltre, sembra aver posto le basi per una territorializzazione della questione dei rifiuti nella città di Marsiglia e potenzialmente aumentato il suo interesse. Ha poi organizzato una visita a un centro di raccolta differenziata vicino alla scuola e ha potuto

osservare un forte interesse da parte degli alunni, una discreta comprensione di questi temi, nonché la loro curiosità per il loro ambiente di vita.

4 Conclusioni

L'esempio della classe di Jessica mostra che cercare di educare gli alunni alla cittadinanza attiva non è facile e che ci sono molte insidie. Le discussioni formali e informali che hanno avuto luogo tra Jessica, gli altri insegnanti e il team di ricerca l'hanno resa consapevole degli ostacoli che i suoi studenti potrebbero incontrare (F2) e l'hanno aiutata a cambiare il suo punto di vista sull'educazione alla cittadinanza attiva (F3).

Sono stati identificati diversi ostacoli:

- la difficoltà di impostare forme di innovazione pedagogica in modo isolato in una scuola quando questa non costituisce un progetto di gruppo;
- la difficoltà di creare laboratori autonomi con un gran numero di alunni;
- la difficoltà di monitorare i singoli alunni e il loro apprendimento.

È stata anche in grado di identificare i punti di forza del suo approccio:

- il rispetto del ritmo di apprendimento degli alunni e lo sviluppo della loro autostima;
- lo sviluppo della trasmissione peer-to-peer e la creazione di una “micro-società” tra gli alunni;
- lo sviluppo di un atteggiamento di cura del bene comune all'interno della classe e della scuola;
- l'aumento graduale della durata dell'attenzione degli alunni “irrequieti” dovuto alla libertà di scelta della loro attività e quindi alla loro motivazione intrinseca per l'attività scelta. Attenzione che si estende ad altre attività in classe.

La riflessività di Jessica sulla propria pratica è sia il risultato di una costante analisi personale del suo lavoro, sia degli scambi effettuati nel quadro del progetto STEP. Questa metodologia ha rappresentato uno strumento prezioso per lo sviluppo professionale, i cui effetti possono essere visti anche un anno dopo la fine del progetto.

Bibliografia

- Bautier, E. (Ed.) (2008). *Apprendre à l'école, apprendre l'école. Des risques de construction d'inégalités dès la maternelle*. Chronique Sociale.
- Bernstein, B. (1975/2007). Classes et pédagogies: visibles et invisibles. In Deauvi-
eau J., Terrail J.-P., (Eds.) (2007), *Les sociologues, l'école et la transmission des
savoirs*. La Dispute.
- Bonnery, S. (2007). *Comprendre l'échec scolaire. Elèves en difficultés et dispositifs
pédagogiques*, La Dispute.
- Chamboredon, J.-C., & Prévot J. (1973). Le "métier" d'enfant, définition sociale de
la prime enfance et fonctions différentielles de l'école maternelle. *Revue Fra-
nçaise de Sociologie*, XIV, 295-335.
- Desgagné, S., Bednarz, N., Lebuis, P., Poirier, L., & Couture, C. (2001). L'approche
collaborative de recherche en éducation: un rapport nouveau à établir entre re-
cherche et formation. *Revue des sciences de l'éducation*, vol. XXVII, 33-64.
- Durler, H. (2015). *L'autonomie obligatoire. Sociologie du gouvernement de soi à
l'école*, Presses universitaires de Rennes.
- Joigneaux, C. (2009). La construction de l'inégalité scolaire dès l'école maternelle.
Revue Française de Pédagogie, 169, octobre-novembre-décembre 2009.
- Joigneaux, C. (2014). L'autonomie de l'élève: émancipation ou normalisation?. *Re-
cherches en Education*, 20, 66-75.
- Lahire, B. (2005). Fabriquer un type d'homme 'autonome': analyse des dispositifs
scolaires. In Lahire B. (Ed.), *L'esprit sociologique*, La Découverte.
- Perier, P. (Ed.) (2014). L'autonomie de l'élève: émancipation ou normalisation? *Re-
cherches en Éducation*, 20, octobre.
- Plaisance, E. (1986). *L'enfant, la maternelle, la société*. PUF.
- Rochex, J.-Y., & Crinon, J. (Eds.) (2011). *La construction des inégalités scolaires.
Au cœur des pratiques et des dispositifs d'enseignement*. Presses universitaires
de Rennes.

11 Studi di caso dell'Inspé di Aix-Marseille nella scuola primaria

di *Jean-Luc Fauguet, Michel Floro, Alain Legardez, Ariane Richard-Bossez*

1 La Scuola Primaria La Salle. Il contesto

La Scuola Primaria La Salle è diretta da Jacques Bensakkoun, membro del team STEP. È una scuola pubblica dell'Accademia di Aix Marsiglia con 243 alunni. La scuola ha dieci classi.

Il lavoro scolastico è collegato al Tempo di Attività Extracurricolare attraverso una serie di progetti come ESD (Educazione allo Sviluppo Durevole) o il progetto Gnomon associato a partner spagnoli. Nell'ambito dell'educazione allo sviluppo durevole, la scuola è impegnata nella raccolta differenziata dei rifiuti in collaborazione con il consorzio dei comuni da circa dieci anni (visita del centro rifiuti di Arbois, del centro di raccolta differenziata di Bronzo a Marsiglia, interventi nella scuola da parte di formatori del Centro permanente di educazione ambientale (CPIE) una volta all'anno per ogni classe).

Un lavoro educativo significativo è dedicato al benessere quotidiano, con un giardino nella scuola, la sensibilizzazione ad andare a piedi attraverso l'operazione a scuola "Pedibus - Walk to School", per la quale i genitori accompagnano i loro figli a piedi e non in auto, e la prevenzione della qualità dell'aria con un insegnante di riferimento.

I bambini sono coinvolti nell'organizzazione della scuola. Due studenti eletti per classe partecipano ai consigli dei delegati. Vengono discusse le regole della vita in classe e a scuola, le esigenze delle mense e del gioco durante la ricreazione. I delegati tengono il collegamento con i compagni di classe. Trasmettono le proposte, le decisioni prese sugli spazi per esempio l'angolo per disegnare, la "panchina dell'amicizia", gli angoli per giocare con le bolle di sapone, ecc.

La scuola nel suo complesso è impegnata su grandi temi: riciclaggio della carta e degli imballaggi, rifiuti alimentari in mensa - nel 2015 sono stati installati due vermicompositori (rifiuti verdi, scarti alimentari, esclusi gli agrumi, ecc.) con il supporto del personale comunale - attività culturali sul

patrimonio (museo della scuola di ieri e “Bouc Bel Air autrefois”); attività all’aperto: gare di orientamento, studio della flora, passeggiate forestali in collaborazione con i forestali dell’ONF. Le regole di vita con gli alunni sono redatte all’inizio dell’anno scolastico. Queste regole interne della scuola si estendono a momenti diversi dall’orario scolastico (asilo, mensa e TAP) al fine di costruire un insieme coerente di regole.

2 Il percorso didattico

In questa sezione saranno descritti tre tipi di attività. Inizieremo presentando l’organizzazione dei consigli dei delegati scolastici nella scuola di Jacques e Ghislaine; poi l’organizzazione di un convegno sull’ambiente nella classe di Carine e, infine, i dibattiti filosofici nelle tre classi osservate.

2.1 Consigli dei delegati nella scuola di Jacques e Ghislaine

Come preside della scuola, Jacques guida un consiglio di delegati. Riunisce i rappresentanti di tutte le classi della scuola (2 alunni per classe, con un numero uguale di ragazze e ragazzi) per discutere questioni riguardanti il funzionamento della scuola. Questi consigli si tengono circa sei volte all’anno. Prima dei consigli, si organizzano riunioni in ogni classe durante le quali gli alunni informano i delegati dei problemi che affrontano nella scuola o avanzano delle proposte. I delegati scrivono queste richieste su un foglio di carta che viene poi dato a Jacques. Durante il consiglio stesso, Jacques prende in esame le richieste una per una e propone delle soluzioni che i delegati possono integrare avanzando suggerimenti. Alcune delle questioni, quando sono di competenza del Comune o richiedono il parere dei genitori, sono annotate per essere discusse nel consiglio scolastico, al quale partecipano anche gli insegnanti della scuola, i rappresentanti del comune e i genitori e si riunisce ogni trimestre.

Per Jacques, la riunione dei delegati ha l’obiettivo di permettere agli alunni di “prendere possesso della scuola” dando loro una certa libertà, ma anche di renderli consapevoli del principio di realtà. Per fare questo, viene regolamentata la presa di parola in consiglio. I temi discussi durante i consigli dei delegati, osservati e analizzati dagli insegnanti e dai ricercatori, riguardavano principalmente la struttura e l’uso del parco giochi: l’installazione di un angolo di lettura, le regole di comportamento per una convivenza civile, l’installazione di un tabellone da basket e di porte da calcio, l’uso di carte da gioco durante la ricreazione, la creazione di giochi della campana e

di un angolo del prato per giochi tranquilli. Più raramente, sono state sollevate questioni relative a una classe (la possibilità di organizzare uscite in bicicletta nella classe di Jacques) o la possibilità di partecipare alla scelta dei menu della mensa.

Le nostre osservazioni ci hanno permesso di interrogarci sull'effettivo grado di partecipazione degli alunni a questo consiglio. Questa partecipazione è talvolta limitata da un certo numero di vincoli: la legge che proibisce certe attività all'interno delle scuole (per esempio l'installazione di un tabellone mobile di basket), per questioni di sicurezza o legate all'impossibilità materiale di realizzare certe richieste (come l'ampliamento del parco giochi per esempio). Per analizzare le forme di partecipazione degli studenti durante questi consigli, abbiamo usato la scala di partecipazione proposta da Thibault, Lequin e Tremblay (2000). Questa scala di partecipazione si basa sul grado di potere concesso al cittadino secondo le modalità di partecipazione proposte. Distingue tre livelli:

1. partecipazione senza potere, che è detenuto da chi decide;
2. partecipazione basata su un potere di influenza in cui i cittadini detengono una parte del potere, ma rimangono soggetti alla volontà dei decisori;
3. potere condiviso tra l'autorità e i cittadini corrispondente a una partecipazione effettiva.

Se trasponiamo questa griglia di lettura al consiglio dei delegati, ci permette di situare meglio lo statuto dato agli studenti come "cittadini della scuola". Il potere che viene trasferito agli alunni nel consiglio dei delegati è quindi un potere di influenza nella misura in cui gli alunni vengono consultati a livello di classe, possono dare la loro opinione, dare suggerimenti e dare voce alle loro istanze. Tuttavia, la decisione finale spetta unicamente a Jacques, in quanto preside, che accetta o rifiuta le richieste che gli vengono fatte, ma le giustifica con i vincoli che pesano sulle scelte possibili (vincoli legati alle norme di sicurezza o ai costi, rifiuto del comune, ecc.). Questa situazione può essere interpretata sia come un grado di partecipazione in cui il potere non è totalmente condiviso, ma anche come una strategia affinché i bambini si confrontino con il principio di realtà, che non è dettato dall'insegnante ma da vincoli esterni.

2.2 Organizzare un convegno sull'impegno ambientale nella classe di Carine

Alla fine dell'anno, gli studenti della classe di Carine hanno organizzato un "convegno" sul tema dell'impegno per l'ambiente. Questa forma originale è stata scelta per "de-scolarizzare" il lavoro richiesto avvicinandosi a un

formato di azione sociale utilizzato nel mondo della ricerca. A questo convegno hanno partecipato due ricercatori dell'equipe che sono stati invitati ufficialmente dagli studenti per discutere il loro lavoro.

Nelle settimane precedenti si era lavorato per preparare questo evento. Gli studenti hanno innanzitutto definito i temi di cittadinanza su cui volevano lavorare: la raccolta differenziata; le energie rinnovabili e il calcolo dell'impronta energetica di ogni studente; il territorio; l'educazione allo sviluppo sostenibile, la cultura e il patrimonio artistico. La ricerca su ognuno di questi temi è stata poi condotta da gruppi di alunni, portando a numerose attività: intorno all'energia (calcolo dell'impronta energetica di ogni alunno, creazione di un forno solare, produzione di energia elettrica dalla frutta, creazione di un modello di turbina eolica), visite a diversi siti naturali (cave di ocra, parco ornitologico), creazioni artistiche (opere d'arte con materiali riciclati, colonna sonora di testi sulla convivenza e l'educazione allo sviluppo sostenibile), organizzazione di feste per sviluppare la convivenza (festa di Natale, inviti di altre classi...), scoperta del patrimonio culturale (visite ai monumenti, concerti). Gli alunni hanno anche organizzato il programma della giornata in base ai loro interventi e hanno scritto una lettera ai ricercatori per invitarli.

La giornata è stata organizzata intorno a quattro conferenze preparate dagli studenti, seguite da dibattiti: "Preservare la ricchezza della Camargue", "Essere eco-responsabili", "Rispettare la biodiversità: l'esempio dell'agricoltura biologica e locale", "Scegliere le energie rinnovabili". Ogni squadra di studenti ha presentato il proprio discorso utilizzando una proiezione di slide, con l'insegnante che si assicurava che il tempo di parola fosse rispettato.

Dall'analisi delle presentazioni degli studenti si possono fare quattro osservazioni:

- Un'immagine fantastica e simbolica della regione.

Gli elementi caratteristici dei contenuti legati ai temi studiati si riferiscono alle varie dimensioni del territorio. Quest'ultimo viene affrontato nella sua molteplicità e varietà, dove si mescolano spazio fisico, spazio affettivo, spazio storico, spazio economico, spazio simbolico, ecc. Ma è stato anche affrontato dai bambini dal punto di vista della tradizione, una tradizione sognata o fantasticata sul toro e le corride in Camargue.

- Conoscere, riconoscere, rispettare per agire e accogliere gli animali nella scuola.

L'insegnante studia anche gli esseri viventi che occupano un posto meno nobile nell'immaginario ma che sono essenziali alla vita come gli insetti per l'impollinazione. È un ritorno alla vita quotidiana e alla conservazione della diversità degli esseri viventi e del territorio, perché, vicino a loro, i bambini

hanno anche degli animali da preservare. I bambini possono passare all'azione costruendo un hotel per insetti.

- Un approccio all'economia e alla vita quotidiana.

Utilizzando il riso, prodotto emblematico della regione, l'insegnante ha fatto lavorare gli alunni sulle questioni della salute, del vivere bene e del mangiare bene contrapponendo un prodotto locale, il riso, senza trasformazione genetica, ad altri risi commercializzati. Questo approccio tiene conto anche del fattore economico della regione.

- Energie rinnovabili.

Al contrario, la questione delle energie rinnovabili è un approccio che parte da una nozione generale per spiegare la vita quotidiana. Gli alunni concludono che le energie rinnovabili sono la scelta migliore perché non inquinano. Si proiettano nel futuro attraverso l'esempio delle auto elettriche ibride che cominciano a circolare sulle strade. Sono silenziose e non inquinanti. Per capire meglio, hanno anche costruito un modello di una turbina eolica.

Nella pratica di questo insegnante, possiamo vedere un approccio che cerca di indurre domande non spontanee nei bambini (I3), e un approccio pedagogico che va dal pensiero all'azione e dal lontano al vicino. Le risposte sono basate sulla conoscenza (Ap1). Questa organizzazione pedagogica si ripete più e più volte, creando una spirale che parte da un sapere territorializzato, che gli dà senso, ma poi lo estrae dal contesto, lo deterritorializza per dargli un significato più ampio (C3, Ap3). Si tratta di mirare a una dimensione esplicativa superiore, una dimensione più generale, che porta a un allontanamento, per riterritorializzare di nuovo, ma mai in modo identico, arricchendo il proprio apprendimento prima di deterritorializzare di nuovo. Questo è senza dubbio un modo di affrontare il complesso.

2.3 Dibattiti nelle classi di Jacques, Ghislaine e Carine

Nelle tre classi di primaria che abbiamo osservato, si organizzano dibattiti di ispirazione filosofica, in connessione con i programmi di Educazione Morale e Civica (EMC)¹.

Nelle classi di Jacques e Ghislaine, è Jacques che conduce i dibattiti. Ogni sessione è iniziata con un tema spesso introdotto dalla lettura di un libro per bambini: “Il lupo [del libro letto] mangerà gli animali?”, “Dobbiamo diffidare degli sconosciuti?”, “Dobbiamo invidiare i vestiti firmati dei nostri amici?” In termini di organizzazione, la classe si divide in tre gruppi: quelli

¹ Per un'analisi più dettagliata di questi dibattiti si veda Richard-Bossez, Floro & Legardez (2018).

che sono “a favore” della tesi proposta, quelli che sono “contro” e gli “osservatori” che osservano il dibattito e compilano un foglio contando il numero di interventi, la coerenza e la logica del discorso. L’insegnante dà un vincolo: ogni posizione deve essere mantenuta dagli alunni. Questa regola permette di prendere le distanze dalla posizione che ogni persona deve tenere e che non è sistematicamente quella che avrebbe scelto secondo le sue opinioni. Il principio pedagogico che Jacques applica qui è quello di lasciare che gli alunni facciano le cose da soli, massimizzando così l’interazione tra gli alunni. L’obiettivo è ascoltare e discutere. Ciò su cui si sta lavorando è la tecnica del dibattito. Si tratta di imparare ad ascoltarsi, discutere, preparare il proprio discorso e dire una frase pensata in anticipo. Questa attività di dibattito e discussione richiede l’accettazione del rumore legato all’attività, rumore che può essere giudicato da due angolazioni opposte: una classe rumorosa che non è sotto controllo o una classe vivace e attiva.

Nella classe di Carine, i dibattiti affrontano questioni che riguardano la vita quotidiana degli alunni e, da lì, li coinvolgono: “pro o contro i compiti”, “pro o contro le punizioni”, “pro o contro le vacanze”, “pro o contro lo sport a scuola”, “pro o contro le attività artistiche a scuola”, “pro o contro la raccolta differenziata”. Nella loro forma, i dibattiti sono fatti in gruppi di 13 alunni: una metà del gruppo dibatte mentre l’altra osserva. Carine spiega che ha sviluppato questo sistema gradualmente sperimentando le difficoltà che incontrava, in particolare nella gestione del modo di parlare degli alunni. Ha così istituito un sistema basato su un bastone parlante per regolare gli interventi.

L’analisi delle attività di dibattito rivela una postura dell’insegnante che, in superficie, sembra esitare tra il non intervento e la facilitazione. Per Jacques e Carine, è particolarmente importante lasciare che gli alunni si esprimano durante i dibattiti, il che li porta a adottare diverse posture.

- Dibattiti con quasi nessun intervento dell’insegnante: questo tipo di dibattito senza intervento simboleggia per Jacques e Carine l’archetipo di un dibattito riuscito, poiché gli alunni hanno potuto esprimersi e la forma del dibattito, in particolare il modo in cui gli alunni hanno parlato, è stata rispettata. Riflette anche una forma di sicurezza legata alla preparazione preventiva del dibattito e degli argomenti, che permette all’insegnante di non sentirsi obbligato a intervenire in una situazione che pensa di padroneggiare.
- Dibattiti intermedi in cui l’insegnante interviene occasionalmente. Si tratta spesso di dibattiti in cui il desiderio iniziale dell’insegnante di non intervenire è ostacolato dalla natura di ciò che gli alunni dicono. Possiamo quindi vedere qui un dilemma per l’insegnante tra la sua concezione di un dibattito che dà libero sfogo all’espressione degli alunni e le osservazioni

che non vanno in una direzione che lui considera accettabile. Il risultato è una posizione in cui le parole “inquietanti” degli alunni non vengono riprese e discusse esplicitamente, ma solo deviate (I1).

- Dibattiti in cui l’insegnante interagisce continuamente con gli alunni: più raramente, abbiamo potuto osservare un dibattito in cui la struttura dei turni di parola si alterna tra un alunno che parla e l’insegnante che parla. Per Jacques, questa struttura specifica si spiega con il fatto che uno dei dibattiti non era stato preparato in anticipo e che non voleva che “la situazione morisse”, il che lo ha portato ad assumere una posizione di facilitatore facendo domande aperte per approfondire un punto di vista espresso (I3), ripetendo le parole degli alunni per permettere al gruppo di sentire ciò che veniva detto, sottolineando la pluralità delle opinioni o prendendo una posizione sull’argomento.

Le modalità di intervento degli insegnanti durante i dibattiti possono così assumere varie forme dove troviamo in modo trasversale la volontà di lasciare che gli alunni si esprimano il più liberamente possibile (I4) e di privilegiare la forma degli scambi.

Per quanto riguarda l’apprendimento degli alunni durante i dibattiti, possiamo notare che l’espressione personale degli alunni ha spesso la precedenza sulla loro riflessività collettiva.

- Si parla nel rispetto delle regole, ma rimane dominato da una minoranza di “grandi parlatori”. Questa situazione non è di per sé un problema perché il fatto di parlare più frequentemente e più a lungo non ci dà alcun elemento per giudicare il modo in cui l’alunno interiorizza le regole del dibattito. Tuttavia, il sistema così com’è concepito, cioè facendo scegliere agli alunni la posizione che vogliono (osservatore o dibattitore) e interrogando quelli che esprimono l’intenzione di farlo, tende a rinforzare ciascuno nelle posizioni che sono le più familiari e le più facili per loro senza cercare di fargli sperimentare altri ruoli: diventare osservatore per i grandi oratori o essere invitato a parlare di più per i piccoli oratori, per esempio.
- Uno spazio di riflessione più individuale che collettivo. Come è stato sottolineato, i dibattiti che abbiamo osservato sono tutti partiti da una domanda relativamente binaria. Le affermazioni degli alunni consistevano quindi principalmente in argomenti a favore di una tesi o della tesi opposta. È molto più raro che gli studenti non cerchino di prendere una posizione tra le due tesi, ma piuttosto di articularle.
- Sviluppare capacità di pensiero critico nel processo di apprendimento. Facendo riferimento alle forme di pensiero critico proposte da M.-F. Daniel (Daniel & Gagnon, 2011; Daniel, 2013), gli studenti che abbiamo osservato esprimono essenzialmente un pensiero logico. Sono anche situati in una prospettiva relativistica basata su un ragionamento che prende

atto del punto di vista di un coetaneo, ma non raggiunge una prospettiva intersoggettiva dove il dubbio è presente e dove prendere in considerazione le opinioni degli altri permette al proprio punto di vista di diventare più complesso (Ap3). C'è anche un'assenza di pensiero responsabile in relazione alle norme morali, che siano quelle di un pari o quelle socialmente condivise. Tutti questi elementi sono indicativi di un pensiero critico incompleto che si sta ancora formando. Tuttavia, il lavoro di Daniel e Gagnon mostra che gli alunni, fin dalla scuola dell'infanzia, possono andare oltre il relativismo e muoversi verso l'intersoggettività a condizione che l'intervento dell'insegnante, in particolare sotto forma di domande aperte, permetta loro di farlo.

C'è quindi un'ambivalenza nell'apprendimento degli alunni tra elementi che sono relativamente ben condivisi, come le regole per parlare o l'espressione di argomenti, e altri che lo sono molto meno, come imparare a riflettere collettivamente o sviluppare uno spirito critico.

3 Valutazione del processo didattico dalla prospettiva degli insegnanti

Sulla base delle osservazioni, sia nella scuola dell'infanzia che nella scuola primaria, che abbiamo analizzato attraverso gli strumenti di codifica, proponiamo alcuni elementi trasversali di analisi.

3.1 Elementi trasversali relativi alla convivenza

Tre elementi trasversali sembrano emergere dalle analisi delle pratiche di educazione alla convivenza che abbiamo osservato nelle tre classi.

- La dimensione individuale della convivenza: che sia nell'allestimento di laboratori autonomi, nelle discussioni collettive, nei dibattiti o nei consigli dei delegati, gli scambi sono più spesso giustapposizioni di posizioni individuali messe in comune, piuttosto che vere attività collettive e condivise che cercano di elaborare collettivamente dei contenuti. Così, l'espressione di sé e il rispetto per gli altri sono enfatizzati più della cooperazione, per esempio.
- Una potenziale confusione tra “cittadino/studente attivo” e “cittadino/studente attore”. Il più delle volte, gli insegnanti si accontentano di situazioni in cui l'alunno partecipa attivamente, senza interrogarsi sulla natura di questa partecipazione. Così, nei laboratori autonomi, ci si aspetta che gli alunni agiscano autonomamente, ma senza interrogarsi sugli

apprendimenti ottenuti e sui rischi di rinforzare le disuguaglianze; nei dibattiti o nelle discussioni, sembra essere più importante la capacità di parlare degli alunni che lo sviluppo del loro pensiero critico; nei consigli dei delegati, è più importante che gli alunni facciano delle proposte che non che sia dato loro un vero potere di decisione o di riflessione sull'elaborazione di questa decisione. D'altra parte, è interessante sottolineare che questa attenzione all'attività degli studenti ha un impatto reale sull'impegno degli studenti nelle attività osservate.

- Il territorio della convivenza si situa tra due poli, uno in cui la convivenza tende ad essere limitata alla classe o alla scuola (come nel caso del consiglio dei delegati per esempio), l'altro in cui l'ambiente esterno alla scuola è preso in considerazione (come la discussione sui diritti del bambino, il dibattito sugli stranieri o la conferenza sulla Camargue), ma dove questo "fuori" la scuola viene appreso in modo astratto e intellettuale piuttosto che da situazioni concrete.

3.2 Un modello deontico

L'analisi comparativa delle strategie educative utilizzate per gestire le due situazioni, la riunione dei delegati e i dibattiti, mostra diverse pratiche di coping in Jacques. Da un lato, nei dibattiti, il suo intervento è limitato al massimo, d'altra parte, nella situazione del consiglio dei delegati, egli dirige la discussione nella sua forma ma anche nel suo contenuto perché il dibattito è fortemente vincolato dalla realtà delle cose, cioè il possibile, il fattibile. Questa strategia mostra un riferimento implicito a un modello specifico, il modello deontico.

La deontologia è ciò che si riferisce alle regole morali. La logica deontica è la base del sistema legislativo. È sapere cosa è necessario, cosa è appropriato. Formalizza quindi la relazione tra quattro termini: obbligo, divieto, permesso e opzione. Così l'educazione prende in mano e descrive ciò che è permesso e ciò che è proibito per l'azione umana. Il permesso deve essere giusto - è ciò che è possibile fare -; il proibito è associato a ciò che è impossibile fare; l'obbligatorio è ciò che è necessario fare; l'opzionale si riferisce a ciò che è contingente. La logica deontica produce sistemi normativi. Questo tipo di logica trasferita al contesto scolastico permette di rendere conto in parte di certe pratiche di insegnamento il cui obiettivo in termini di educazione alla cittadinanza mira a normalizzare i comportamenti. Questa logica deontica struttura l'orientamento dell'azione degli insegnanti e degli alunni facendo riferimento a valori basati sul possibile e sul lecito. Allo stesso tempo, i bambini si avvicinano alla

conoscenza legata alle realtà del loro territorio attraverso i vincoli e le possibilità di un comune, un distretto o una scuola.

3.3 Osservazioni trasversali sulla dimensione territoriale

3.3.1 Tre livelli di considerazione del territorio nelle pratiche di educazione alla cittadinanza osservate

Consideriamo i contesti educativi attraverso spazi o territori. Questi territori si riferiscono a molteplici definizioni e caratteristiche. Possono essere immaginati, studiati o sperimentati; possono spaziare dai più ristretti ai più ampi, dai più semplici ai più complessi, facendo affidamento su conoscenze, know-how e abilità di vita.

La questione della cittadinanza è affrontata a tre livelli di contesto:

- il territorio come spazio planetario umano, come nel dibattito sugli stranieri nelle classi di Jacques e Ghislaine o la discussione collettiva sui diritti dei bambini nella classe di Jessica;
- il contesto territoriale regionale attraverso le pratiche educative di Carine e lo studio del territorio della Camargue da parte dei suoi alunni;
- il contesto locale vissuto quotidianamente prendendo la scuola stessa come un territorio locale percepito e agito. Per esempio, nei consigli dei delegati della scuola di Jacques e Ghislaine o nei laboratori autonomi creati da Jessica.

3.3.2 Un processo di deterritorializzazione

Un processo di deterritorializzazione dei processi e dei saperi può essere individuato anche nella classe di Carine. Il concetto di deterritorializzazione creato da Gilles Deleuze e Félix Guattari (1972; 1980) descrive qualsiasi processo di decontestualizzazione di un insieme di relazioni che permette la loro attualizzazione in altri contesti. Gli autori distinguono tra “deterritorializzazione relativa”, che lascia spazio alla “reterritorializzazione”, e “deterritorializzazione assoluta”. Questo processo è uno strumento analitico rilevante nel campo dell’educazione allo sviluppo sostenibile (Floro, 2013).

Nel contesto del nostro progetto, il primo interesse di questo strumento concettuale è che è trasversale e affronta le realtà in modo complesso. Transita attraverso il campo politico, sociale, culturale e artistico. Descrive una sorta di de-classificazione di oggetti e pratiche sociali che li libera dai loro

usi convenzionali e dà loro un'altra vita. La dinamica generata è una trasformazione creativa, non distruttiva. Accompagna un cambiamento in cui un territorio definito si libera della sua vecchia definizione per trovarne una nuova e più appropriata.

Il secondo interesse nel campo della pedagogia è che può diventare uno strumento di analisi delle pratiche osservate. Nel caso che ci interessa, la classe di Carine, che studia una regione mettendola in prospettiva con la sua scuola, il concetto permette di rendere conto dell'approccio dell'insegnante, che gioca sui due spazi in una dinamica di territorializzazione/deterritorializzazione. Da un lato, dà senso deterritorializzando la conoscenza, presentandola nel suo volto simbolico concettualmente lontano, come il toro e la sua processione di fantasie, o i fenicotteri rosa e i cavalli della Camargue, senza perdere di vista la relazione con gli animali vicini, quelli che sono a portata di mano e che danno sostanza al nostro rapporto con il mondo, ri-territorializzandoli. In questo modo, c'è un accordo tra il pensiero dello studente e la conoscenza dell'animale che è diventato un essere vivente, perdendo il suo ancoraggio territoriale. D'altra parte, l'insegnante guida la reterritorializzazione affidandosi all'animale vicino (come la salamandra) che vive nel cortile della scuola. Utilizza così un doppio movimento in cui la reterritorializzazione rialloca lo spazio territorializzato, lo fa evolvere e gli permette di essere meglio compreso, meglio costruito e ricostruito. E questo processo agisce in modo permanente e collettivo. Quindi non c'è un primo o un ultimo movimento, entrambi sono fatti insieme.

3.4 Alcune condizioni per le strategie di insegnamento

A nostro avviso, non esistono “buone pratiche”, ma condizioni per attuare strategie educative per una cittadinanza attiva e coinvolta, basate su diverse dimensioni.

3.4.1 Le caratteristiche delle situazioni da prendere in considerazione nelle interazioni

- *Educare a e attraverso i vincoli della realtà*: al di là delle scelte pedagogiche individuali, le pratiche di insegnamento sono anche il prodotto di un insieme di vincoli che esistono a diversi livelli. L'attività a livello di classe (livello 1) è quindi legata alla politica scolastica (livello 2), che determina il rapporto con il territorio (livello 3), a sua volta soggetto alla politica nazionale dell'istruzione (livello 4). Dal punto di vista degli

studenti, l'integrazione di un approccio deontico ha il vantaggio di portare alla definizione di un cittadino come un uomo buono (Von Wright, 1951)², capace di sistemarsi e riorganizzarsi costantemente, che costruisce un pensiero illuminato ed è capace di distinguere tra le dimensioni essenziali che costituiscono il rapporto con la legge: obbligo, divieto, permesso, l'opzionale che determina il possibile, l'impossibile, il necessario e il contingente che costituiscono il rapporto con il mondo.

- *Situazioni di studio rilevanti: il dibattito su questioni socialmente vive* (Legardez & Simonneaux, 2011). Affrontare queste domande porta allo sviluppo della dimensione critica della parola, e quindi aiuta gli studenti a passare dal semplice al complesso. Le domande spontanee, inevitabili e prevalenti, caratterizzano le situazioni pedagogiche per eccellenza. Non hanno risposte definitive e il dibattito è uno dei modi più efficaci per affrontarle poiché fornisce strumenti per comprendere, per costruire una consapevolezza vista come un "contatto con se stessi" (Vygotski, 1934/1997), una consapevolezza della dimensione umana e universale del territorio vissuto. È in questo tipo di situazione di dibattito reale - il dibattito regolato e argomentato - che la parola diventa uno strumento che ha un significato e si adatta a vari formati di comunicazione socialmente accettabili. E nascono molte forme. Tuttavia, abbiamo osservato che uno di essi è privilegiato, quello che dà più peso all'espressione personale degli studenti che alla loro riflessività collettiva. Spesso, anche se la regola del discorso è rispettata, le derive provengono da una minoranza che domina attraverso il discorso, o da uno sviluppo incompleto del pensiero critico. Si tratta allora di dotarsi di criteri per misurare questa dimensione critica, trasformando la postura egocentrica dell'alunno rivolta unicamente verso se stesso, in una postura che si muova verso la dimensione relativa di fronte a un mondo sociale plurale, per andare verso una vera intersoggettività, complessità, incertezza e rischio. Perché il dibattito, per essere formativo, deve basarsi su un'argomentazione capace di affrontare altri argomenti. In questo caso, nella prospettiva di Vygotski, sollecita lo sviluppo di un pensiero intersoggettivo, sociale, alla fonte del suo sviluppo intra psicologico.
- *Il reale coinvolgimento degli alunni in un mondo aperto*. Il livello di partecipazione degli alunni è una delle condizioni dell'impegno personale nell'azione civica e collettiva. La prima condizione per questo è legata al passaggio dalla dimensione individuale alla dimensione collettiva del vivere insieme, che si riferisce al clima della classe. Il secondo elemento è quello di evitare la potenziale confusione tra gli insegnanti tra "cittadino

² Nel 1951, il filosofo finlandese Georg Henrik von Wright scrisse un libro intitolato *Logica deontica*, che riprendeva il lavoro di Leibniz e lo formalizzava.

attivo/studente” e “cittadino/studente attore”. Il terzo elemento è quello dell’apertura. Infatti, il contorno della convivenza non può essere limitato all’aula o alla scuola, ma deve essere aperto al mondo esterno.

3.4.2 Uno strumento: la parola

La parola è uno strumento per la partecipazione, l’impegno e la costruzione di una città democratica. Nella pedagogia, assume molte forme che ogni insegnante usa in funzione di obiettivi particolari:

- Il dibattito, che privilegia il know-how per affrontare questioni umane universali, come il tema dello straniero, basato su strategie educative del rapporto con le regole morali e l’etica.
- La parola, per proporre azioni o sostenerle, in particolare per risolvere problemi di gestione locale e democratica della vita quotidiana nella scuola le cui strategie educative si basano sui vincoli del territorio.
- La presentazione scientifica (convegno nella classe di Carine), fa riferimento alla conoscenza territorializzata. Si occupa della conoscenza dei simboli del patrimonio regionale e dei grandi problemi della vita sociale ed economica (salute e alimentazione locale / riso Camargue, fonti di energia eolica ecc.) La territorializzazione relativa (Deleuze e Guattari) permette di rendere conto di questa strategia educativa.
- Il discorso espressivo, che circola nell’ambito dei laboratori autonomi e allena a saper essere, ad essere autonomi, puntando ad un impegno individuale nell’attività, sostenendo la strategia educativa con il desiderio dei singoli alunni (Montessori, 1935).
- La discussione collettiva unilaterale, per un approccio formale a nozioni che si riferiscono a conoscenze essenziali come i diritti del bambino, che allarga il campo dell’alunno dal nazionale all’internazionale attraverso un approccio formale alla nozione di diritto attraverso domande e risposte.

4 Conclusioni

Alla luce degli elementi che abbiamo sviluppato, ci sembra che i rischi di deriva dell’educazione alla cittadinanza attiva siano lo squilibrio tra individuo e collettivo; la preponderanza dell’alunno attivo rispetto all’alunno-attore; il discorso superficiale piuttosto che il pensiero critico; il primato del locale sul globale, ecc.

Così, le situazioni create dagli insegnanti sono orientate secondo principi, non sempre espliciti, ma che guidano i loro passi. E le situazioni osservate

presentano un vero dilemma professionale in nome di questi principi. In un quadro democratico che libera la parola, dove sono i limiti? Primo problema: le pratiche oscillano tra intervento e non intervento. Come gestire il discorso? Lasciandolo completamente libero si corre il rischio che a volte sfugga di mano; ma intervenire è dirigerlo e quindi costringerlo. Il secondo problema è che il principio della pedagogia centrata sull'alunno mira giustamente allo sviluppo del bambino. Ma come gestire la relazione tra l'individuo e il gruppo? Come può l'individuo essere incluso nel gruppo rispettando la sua totale integrità?

Queste domande e dilemmi hanno il vantaggio di mettere in discussione il senso delle pratiche di insegnamento e formazione, chiedendosi quale cittadino educare, a quali valori civici e in quale "città". Una questione di apertura e chiusura che oggi è più che viva che mai.

Bibliografia

- Daniel, M.-F., & Gagnon, M. (2011). Developmental process of dialogical critical thinking in groups of pupils aged 4 to 12 years. *Creative Education*, vol.2, n°5, 418-428.
- Daniel, M.-F. (2013). Pensée critique : pourquoi et comment faire progresser la pensée des élèves au-delà du relativisme ? . *Diotime*, n°57, 07/2013.
- Deleuze, G., & Guattari, F. (1980). *Mille Plateaux*. Éditions de Minuit.
- Deleuze, G., & Guattari, F. (1972). *Qu'est-ce que la philosophie?* Éditions de Minuit.
- Floro, M. (2013). Éducation au développement durable, un territoire révélateur. Éducation Relative à L'Environnement: Regards Recherche Réflexion. *Revue de l'UQAM*, Vol. 11.
- Legardez, A., & Simonneaux, L. (2011). *Développement durable et autres questions d'actualité. Questions socialement vives dans l'enseignement et la formation*, Educagri.
- Montessori, M. (1935). *L'Enfant*. Desclée de Brouwer.
- Richard-Bossez, A. (2015). *La construction sociale et cognitive des savoirs à l'école maternelle: entre processus différenciateurs et moments de democratization*. Thèse de doctorat soutenue à l'Université d'Aix-Marseille.
- Richard-Bossez, A., Floro, M., & Legardez, A. (2018). Les débats d'inspiration philosophique, une pratique abivalente pour l'enseignement moral et civique. *Spirale*, 62.
- Thibault, A., Lequin, M., & Tremblay, M. (2000). *Cadre de référence de la participation publique (Démocratique, utile et crédible)*. Conseil de la santé et du bien-être, Québec.
- Vygotski, L.-S. (1934/1997). *Pensée et langage*, La Dispute.
- Von Wright, G.H. (1951). Deontic Logic. *Mind*, vol. 60, n° 237.7.

12 L'applicazione del curriculum transnazionale in Canton Ticino attraverso i paesaggi sonori

di *Lorena Rocca e Alberto Crescentini*¹

1 Il contesto territoriale: una questione multiscalare

Il sistema scolastico svizzero è un mosaico: non esiste, infatti, una sola struttura organizzativa bensì ve ne sono molteplici tra loro coordinate ma con autonomie. Ogni cantone ha infatti la possibilità di organizzare l'educazione dei suoi cittadini entro dei margini ampi ancorché concordati tra i responsabili dei diversi Cantoni. La responsabilità per la formazione è condivisa da Confederazione, cantoni e comuni. La percentuale di abitanti tra i 20 e i 39 anni è del 26,7%, mentre il 17,9% ha più di 65 anni e il 20,1% ha meno di 20 anni. L'aspettativa di vita media è una delle più elevate al mondo, con 81,1 anni per gli uomini e 85,4 per le donne. L'insediamento è decentrato: oltre i due terzi della popolazione vive nelle cinque grandi città (Zurigo, Ginevra, Basilea, Berna e Losanna) e nei relativi agglomerati. Vi sono quattro lingue nazionali riconosciute: tedesco, francese, italiano e romancio. Al nord, all'est e al centro della Svizzera la lingua prevalente è il tedesco. Il francese è parlato nella Svizzera romanda, nella parte occidentale del Paese, e in alcune aree centrali della nazione. L'italiano è diffuso nel sud, in Ticino e in alcune zone del cantone Grigioni. Infine, il romancio è parlato in alcune parti del medesimo Cantone.

In tutta la Svizzera la scuola dell'obbligo è di undici anni ed è generalmente divisa in livello elementare -otto anni- e livello secondario I -tre anni-, esistono però specificità cantonali. I Cantoni sono, infatti, competenti per la scuola obbligatoria. Essi definiscono i piani di studio e la griglia oraria e decidono i materiali didattici. In conformità con l'Accordo intercantonale sull'armonizzazione della scuola obbligatoria (CDPE, 2007), vengono applicati i piani di studio linguistico-regionali: il Lehrplan 21 nella Svizzera tedesca, il Plan d'études romand (PER) nella Svizzera francese (detta anche romanda) e il Piano di Studio in Cantone Ticino. Gli aspetti organizzativi e

¹ DFA SUPSI.

operativi sono delegati ai Comuni che organizzano il funzionamento della scuola dell'infanzia e della scuola primaria.

Nella maggior parte dei Cantoni, la scuola dell'infanzia non è obbligatoria oppure lo è solo per un anno, tuttavia, la maggior parte dei bambini, frequenta la scuola dell'infanzia per due anni. In alcuni cantoni della Svizzera tedesca i comuni prevedono un periodo di adattamento, una forma di “ciclo di entrata”, che prevede la frequenza scolastica da parte di bambini di età compresa tra i quattro e gli otto anni o tra i quattro e i sette anni. Nella Svizzera romanda la frequenza della scuola dell'infanzia è divisa in due cicli «cycle 1» oppure «cycle primaire 1», che dura quattro anni.

2 L'ambito di studio: il Canton Ticino

Nel Cantone Ticino, oltre ai due anni di scuola dell'infanzia obbligatoria, è offerto un anno facoltativo per i bambini a partire dai tre anni di età. La scuola primaria ha una durata di cinque anni mentre il livello secondario I (scuola media) dura quattro anni.

Nel piano di studio della scuola dell'obbligo ticinese (DECS, 2015) l'ambito di esperienza “Sostenibilità, ambiente e cittadinanza” è strettamente connesso alla riflessione sui “luoghi, tempi e spazi” di vita del bambino e considera gli ambiti delle “regole entro cui il bambino avvia e realizza il contatto con sé stesso e con il mondo”.

Nelle sperimentazioni attivate sul territorio all'interno del progetto STEP, sono state considerate e sviluppate le seguenti dimensioni.

2.1 Attenzione alla Bioculturalità declinata al rispetto dell'altro e al ruolo di sé stesso

L'educazione alla cittadinanza, alla convivenza civile e alla diversità bioculturale si declina come rapporto complesso tra la dimensione culturale e quella ecologica. L'obiettivo che si intende perseguire è di evidenziare il legame con la natura soprattutto quando processi globalizzanti intervengono a distruggere parti cospicue del patrimonio genetico e delle specie vegetali e animali e, nello stesso tempo, diffondono stili standardizzati di vita, che conducono alla distruzione delle culture originarie (Magnaghi, 2000). Come osserva Dematteis se la spinta alla globalizzazione tende a portare alla perdita della diversità culturale questa, se persa, porterebbe alla riduzione della “plasticità” evolutiva umana e quindi a un appiattimento “dall'alto” che potrebbe portare alla nascita di forti squilibri territoriali (Dematteis, 2014).

2.2 Rapporto tra senso di identità e appartenenza ai luoghi attraverso il paesaggio in chiave multisensoriale

Molto rilevante è il rapporto tra lo sviluppo del senso di identità e il senso di appartenenza ai luoghi: educare significa trovare insieme se stessi, il legame con la comunità dei viventi e il rispetto della vita sulla Terra. Il senso dei luoghi rafforza la difesa della diversità ecologica e culturale ed è il presupposto di un atteggiamento di cura verso il territorio. Il paesaggio non rappresenta quindi esclusivamente la terra sulla quale si poggiano i piedi, il contesto nel quale si svolge l'esperienza quotidiana, ma è l'elemento di riferimento per le radici culturali e per il valore, il senso e il significato attribuiti ad esso dalle pratiche culturali del singolo o del gruppo (Turco, 2002). Questo porta a un'identificazione società-territorio, uomo- luogo, che definisce una precisa appartenenza, un preciso legame biunivoco, che deriva esclusivamente da un processo di fissazione culturale.

2.3 Accessibilità

L'accessibilità al patrimonio culturale - fisica, socio-economica, sensoriale, cognitiva - è un diritto essenziale del cittadino ed essenziale per l'esistenza stessa del patrimonio; infatti questo si definisce, si conserva, si trasforma ed esprime il suo potenziale educativo solo se viene fruito, compreso e riconosciuto (Bortolotti et al., 2008).

L'accessibilità cognitiva al patrimonio culturale è relativa alla capacità di comprenderlo ed è necessario predisporre un processo di interpretazione dei beni che sia attento e documentato e che utilizzi linguaggi, strumenti e modalità chiari e diversificati in ragione delle esigenze delle diverse categorie di pubblico.

2.4 La partecipazione per l'human governance

L'istanza forte alla partecipazione quale nucleo centrale dell'educazione alla sostenibilità chiama in causa i valori democratici basati su una maggiore partecipazione attiva dei cittadini, su forme innovative e non mistificate di governance, su processi decisionali caratterizzati dall'ascolto, dalla costruzione graduale e paziente di una visione condivisa, dal coinvolgimento delle comunità. Bella in tal senso l'immagine di Magnaghi (2000) che vede il territorio nascere dalla fecondazione della natura da parte della cultura e il degrado (sociale, territoriale, economico, politico e ambientale) derivante da

un sistematico processo di destrutturazione delle relazioni tra ambiente fisico, costruito e antropico. L'approccio territorialista ricerca, infatti, la soluzione al problema della sostenibilità nella promozione di "atti territorializzanti" volti alla ricostruzione di tali relazioni.

In tal senso la *human governance* è volta a promuovere un processo di rinnovamento culturale nei cittadini (Rocca, 2007). Tale concetto richiama infatti, da un lato i valori dell'*Humanitas* -e quindi della solidarietà, centralità e della libertà di scelta dell'essere umano- dall'altro quello di *governance* - quale modalità di negoziazione tra sfera pubblica e privata caratterizzata da un complesso di interdipendenza tra attori a diversi livelli di autorità. La centralità dell'individuo e il suo rapporto reticolare con gli altri, l'apertura, la partecipazione e la co-responsabilità sono dunque elementi centrali della *Human governance* secondo l'accezione qui illustrata.

2.5 I contesti di sperimentazione

La Ricerca-Formazione in Canton Ticino ha coinvolto due realtà in due contesti e ordini scolastici differenti: una scuola dell'infanzia e una scuola primaria. Il filo conduttore maturato lavorando con gli insegnanti anche nel periodo di osservazione diretta dei singoli contesti formativi, è stato quello dei suoni. Alla base di questa scelta vi è la consapevolezza che la conoscenza del mondo passa attraverso il nostro corpo: la vista ha potuto sviluppare strumenti molto raffinati per immagazzinare, manipolare e interpretare i dati che la colpiscono. L'udito, invece, è "in fasce" ed è ancora alle prese con strumenti e metodi da verificare (Barbanti, 2015; Bull & Back, 2003; Calanchi, 2015; Favaro, 2010). Per l'essere umano è impossibile esimersi dal sentire (l'apparato uditivo è costantemente sollecitato anche al di là della nostra volontà) ma l'azione dell'ascoltare – dal latino *auscultare*, da *ausiula* diminutivo di *ausis* (orecchio) e quindi porre l'orecchio – richiede un atto consapevole e intenzionale. La consapevolezza e l'intenzionalità permettono l'avvio di processi in cui le percezioni uditive vengono poste al centro (Schäfer, 1992; Schäfer, 1985; Minidio, 2005).

Ogni suono reca, infatti, con sé informazioni circa lo spazio nel quale esso prende forma, può dire qualcosa sul luogo, i suoi abitanti, le loro attività (Pisano, 2017; Calanchi & Laquidara, 2017; Marchetta, 2010). Il suono parla, informa, costringe e persuade a pensare e sentire (Erkizia, 2017; Morelli, 2010; Cox, 2014). Esso racconta e rimanda indietro nel tempo, possiede una carica evocativa (Minidio, 2005). L'esperienza e i ricordi di ogni individuo sono costellati da suoni, presenti o passati (Convery, Corsane & Davis, 2012; Truax, 2008). Il suono è infatti un cronotopo, ovvero un "oggetto territoriale"

che «condensa un certo tempo e un certo luogo e cristallizza energia e informazione» (Rocca, 2016, p. 82). Esso è espressione del controllo materiale che l'uomo ha esercitato sul territorio nel tempo, ma anche riflesso dell'organizzazione di un certo periodo. Il suono è inoltre pervasivo e occupa ogni spazio, ma, allo stesso tempo, è effimero, fuggente. Non è mai uguale, non rimane fisso, cambia continuamente; varia a seconda dell'ora e del posto in cui lo si ascolta (Erkizia, 2017). I suoni attorno a noi permettono, infatti, di dare forma allo spazio che ci circonda e sono una componente fondamentale della nostra esperienza di vita (Barra & Carlo, 2009). Il suono contribuisce a instaurare con il luogo nel quale la persona si trova ad essere un legame identitario. Esso è parte costitutiva della nostra cultura, tanto che viene riconosciuto dall'UNESCO come patrimonio immateriale e componente essenziale del paesaggio (UNESCO, 2003). Infine proprio attraverso l'ascolto si applica la dimensione dell'attenzione e della cura nei confronti dell'ambiente e degli altri. Le attività presentate non esauriscono il lavoro che è stato condotto ma permettono, a nostro avviso, un punto di osservazione interessante che rende conto del processo nel suo insieme.

Di seguito la presentazione delle due esperienze realizzate nel progetto STEP.

3 Scuola dell'infanzia di Melano: il gioco dell'acqua²

Territorio

Il Comune di Melano è situato nella parte sud del Canton Ticino. Il territorio si estende su 470 ettari, di questi il 70 % è ricoperta da bosco. Gli abitanti sono 1446 (al 31.12.2017). Da anni il Comune di Melano attua una politica energetica esemplare per il Canton Ticino in favore dell'efficienza energetica e dell'impiego delle energie rinnovabili sul proprio territorio. Nel Comune di Melano l'azienda acqua potabile gestisce l'acquedotto comunale che si estende su tutta la zona edificabile del Comune. Le fonti di approvvigionamento idrico sono quattro sorgenti più un pozzo di captazione che garantisce l'apporto di acqua anche nei momenti di siccità. Le sorgenti che sgorgano dal Monte Generoso sono di origine carsica, con una forte dipendenza dalle precipitazioni e una limitata capacità di depurazione naturale e necessitano di un adeguato trattamento. Il pozzo di captazione è alimentato dall'acqua del lago che subisce una depurazione naturale attraverso gli strati

² In tale sezione e in quella successiva sono ampliati i contenuti sviluppati nel Toolkit di STEP.

di terreno. Per questo motivo il tema dell'acqua è molto sentito dalla comunità.

Contesto: la Scuola dell'infanzia di Melano

La scuola dell'infanzia di Melano è suddivisa in due sezioni. Ogni sezione accoglie bambini dai 3 ai 5 anni. Le aule a disposizione per le attività sono divise in due parti: quella dedicata alla lettura e all'assegnazione dei compiti collegati alla ritualità quotidiana e quella in cui sono proposti i lavori in gruppo. A seconda delle attività viene lasciata anche la possibilità ai bambini di auto-organizzare gli spazi.

Classe

Hanno partecipato alla sperimentazione le due insegnanti delle due sezioni. Ne hanno supportato la progettazione la Direttrice didattica e l'Ispe-trice oltre a un ricercatore del DFA.

Contesto didattico

Il tema dell'acqua, indagato attraverso la dimensione sonora, è stato introdotto da una situazione problema che si colloca come occasione per dare continuità agli apprendimenti degli allievi su un tema cogente rispetto alla realtà territoriale del Comune di Melano.

Si è chiesto ai bambini di mettere in pratica, oltre ad aspetti più specifici, i processi di *problem-solving* (esplorare e provare) e di riflessione sulle proprie ipotesi (pensiero critico).

Il percorso proposto ha coinvolto i bambini per 4 mesi (marzo-giugno). Di seguito i traguardi di apprendimento raggiunti e gli obiettivi di conoscenza e abilità individuati.

Traguardo di apprendimento focus

I bambini hanno progettato un gioco assumendo ruoli attivi all'interno del gruppo-sezione.

Obiettivi di conoscenza e abilità

- Inventare un gioco partendo da degli stimoli.
- Sviluppare delle regole di gioco che siano creative e praticabili.
- Rievocare i propri vissuti.
- Riconoscere e riprodurre i suoni dell'acqua.
- Discutere e cooperare in gruppo: accogliere le idee dei compagni e progettare per un fine comune.

Collegamenti ai traguardi di altre discipline e a competenze trasversali

- Comunicazione: elaborare/produzione
- Creare prodotti artistici finalizzati a uno scopo (gioco tombola) (pdS, p.76)
- Ascoltare attentamente stimoli uditivi differenziati legati all'elemento acqua.

Organizzazione del gruppo e aula

Il percorso ha preso le mosse da una situazione problema.

Due personaggi inviano un regalo speciale ai bambini, ovvero un gioco. Questo è accompagnato da una lettera nella quale i personaggi spiegano che esso è stato trovato in una vecchia soffitta della fattoria e nessuno è in grado di giocarci. Nella scatola del gioco consegnato a loro vi è solo un CD contenente dei suoni legati ai diversi usi dell'acqua. Solo grazie ad un accordo comune e alla partecipazione di tutti, i bambini potranno ricostruire il gioco completo di regole e prove.

Attività realizzate per affrontare il tema

L'ambito affrontato è quello del paesaggio naturale e umanizzato con particolare riguardo allo sviluppo di competenze di cittadinanza implicate:

1. negoziazione delle regole del gioco;
2. rispetto dell'alternanza e della coerenza nelle fasi di discussione;
3. individuazione condivisa di una mappatura dei diversi usi dell'acqua e delle differenti prove per ogni elemento ritenuto importante dal gruppo.

Far leva sull'esperienza e sulla scoperta per la costruzione di un nuovo mediatore (il gioco sull'acqua) ha permesso di ricostruire la complessità e la reticolarità delle connessioni presenti sul territorio.

Particolare attenzione è stata posta rispetto al traguardo di competenza legato al "progettare" e quindi:

- assumere ruoli attivi e partecipativi a scuola e nella famiglia identificandosi in attività e azioni che sviluppino abilità comunicative e creative;
- indagare;
- percepire ed esplorare la realtà con il senso dell'udito rievocando in sezione vissuti all'interno della famiglia.

Tipologie delle attività

I bambini, attraverso il dibattito dialogico partecipato, e a partire da uno stimolo uditivo, sono stati chiamati a formulare ipotesi che hanno negoziato per pervenire a una mappatura dei diversi usi dell'acqua; dei molteplici attori che ne beneficiano a seconda di punti di vista e valori differenti.

L'attività di campo e di osservazione diretta ha permesso di allenare gli sguardi per ampliare il quadro iniziale.

Inoltre la produzione/riproduzione delle sonorità derivate dalla mappatura multiattoriale, multifunzionale e valoriale dell'acqua ha permesso di accrescere la competenza riflessiva e la consapevolezza.

Metodologia, strumenti e materiali utilizzati

Dal punto di vista metodologico è stata privilegiata la discussione e la negoziazione come strumento in grado di innescare la partecipazione. Inoltre, si sono adottate le sequenze metodologiche-didattiche suggerite da Kolb nel suo approccio sperimentale all'apprendimento. Le quattro fasi dell'apprendimento individuate da Kolb sono: l'esperienza concreta, l'osservazione riflessiva, la concettualizzazione astratta e la sperimentazione attiva. Questi elementi sono tra loro in connessione reciproca. Fondamentale è stata l'uscita sul territorio che ha proposto un'esperienza concreta "qui ed ora" utile per sperimentare le idee, i concetti e l'uso continuo del feedback oltre che per riflettere sulle pratiche e sulle teorie. Inoltre, le attività sono state centrate sull'esercizio del pensiero creativo attraverso la fruizione/produzione sonora. Questa attitudine ha permesso di andare oltre a quello che si vede o si sente inseguendo le voci, i rumori, dando ampia risonanza alle sensazioni e percezioni.

Sono stati utilizzati inoltre il cartellone-mongolfiera per il lancio delle diverse fasi delle attività; il CD con i suoni registrati, i registratori, gli amplificatori, le cuffie per l'ascolto, la registrazione e la riproduzione dei suoni; come sintesi delle regole del gioco.

Descrizione delle attività

Di seguito le singole attività proposte:

Scoperta della situazione problema

Ai bambini è arrivato un regalo speciale: un gioco in una scatola che nasconde una lettera di presentazione e un CD contenente dei suoni. Sono stati quindi invitati a contribuire a ricostruire il gioco.

A grande gruppo è stata lanciata la situazione problema e ne è seguita una discussione clinica.

I bambini, attraverso attività investigative, scoprono e capiscono insieme la situazione problema e discutono su una o più possibili soluzioni.

È seguito l'ascolto dei suoni selezionati (es. rubinetto con acqua corrente; sciacquone del gabinetto; bere rumorosamente da un bicchiere; fare le bolle con la cannuccia; fare "ciak ciak" con le mani nell'acqua; strizzare uno straccio bagnato; gocce d'acqua del lavandino; sciacquarsi la bocca con l'acqua; fare i gargarismi con l'acqua; canna dell'acqua del giardino; scuotere una

bottiglia d'acqua; acqua della doccia; spruzzino dell'acqua; acqua che bolle in pentola) successivamente sono stati invitati ad ascoltare attivamente il CD ricevuto e a riconoscere gli stimoli sonori.

Questa attività porta i bambini a riflettere sui molti usi dell'acqua, sui molti attori che hanno competenza sull'acqua e sui valori diversi che ciascuno di noi attribuisce a questa preziosa risorsa.

Allenamento: nuovi approfondimenti e scoperte. Prospettiva analitica

Ai bambini sono state offerte situazioni di "allenamento" ovvero, attraverso i suoni raccolti sul CD, hanno potuto analizzarne le provenienze.

In questo modo i bambini sono pervenuti ad una prima mappatura partecipata degli usi dell'acqua sul territorio di Melano e in generale.

È stato possibile condurre un allenamento singolo attraverso giochi di attivazione della dimensione del silenzio come punto zero per l'ascolto e anche un allenamento di gruppo per rendere competenti i bambini nel produrre ipotesi insieme, per negoziare il personale punto di vista e per pervenire ad una decisione condivisa dal gruppo dei molteplici usi dell'acqua sul proprio territorio.

In aula sono state organizzate delle "stazioni di ascolto" attraverso l'uso di registratori; esplorazione sul campo e registrazione di altri suoni all'esterno dell'aula.

Attraverso una riflessione condivisa i bambini hanno delineato una mappatura a partire dall'ascolto di alcuni suoni. A questi suoni i bambini, attraverso un'attività investigativa, hanno provato a far seguire una loro registrazione del suono ascoltato riproducendo ed eventualmente aggiungendone altri dando la loro interpretazione creativa.



Fig. 1 Un esempio di tavolo di gioco creato dai bambini.

Partita: realizzazione del gioco. Prospettiva complessa

La fase della “partita” ha permesso di cogliere la sfida della situazione problema e di orchestrare le competenze acquisite per rispondere alla situazione problema. Far leva sull’esperienza e sulla scoperta per la costruzione di un nuovo mediatore (il gioco sull’acqua) ha permesso di ricostruire la complessità e la reticolarità delle connessioni presenti sul territorio.

In particolare, dopo aver allenato le competenze di ascolto e di analisi delle diverse funzioni dell’acqua (multifunzionalità) dei molteplici attori che hanno interessi spesso divergenti sull’acqua (multiattorialità) dei diversi valori associati all’acqua (multi-valorialità) i bambini sono stati chiamati a: scegliere gli elementi ritenuti più importanti; delineare il tipo di gioco da realizzare; costruire il gioco da far sperimentare ad altri bambini della scuola e durante la festa di fine anno con le famiglie.

Utilizzando l’approccio di Kolb dell’apprendimento esperienziale sono state proposte le seguenti fasi:

Fase 1: Riponiamo al centro l’orecchio.

Ai bambini sono stati riproposti i suoni raccolti nella fase precedente di allenamento. A loro è stato affidato il compito di riconoscerli e di classificarli secondo una priorità data dai bambini stessi e di disegnarli su un cartellone

mettendo un bollino colorato vicino al disegno che rappresentava il suono/funzione legato all'acqua dandone delle priorità.

Fase 2: Osservazione riflessiva.

Per accogliere i molteplici punti di vista in modo da acquisire consapevolezza dell'esperienza vissuta come piccola comunità di pratiche i bambini hanno deciso quale forma dare al gioco (giro dell'oca oppure a tappe oppure a "missioni" oppure tombola sonora) e le regole del gioco.

Fase 3: Concettualizzazione astratta.

Per promuovere la concettualizzazione delle molteplici relazioni sull'acqua, ogni elemento sonoro è stato analizzato nel suo contesto spaziale e in modo multi scalare. È stata inoltre confrontata la propria realtà (spazio vissuto) con quella globale e viceversa.

Attraverso una discussione guidata i bambini, divisi in gruppi di 3-4, hanno realizzato una o più prove che li ha portati alla riflessione sui molti usi dell'acqua e sulla quantità di acqua che viene utilizzata nelle varie attività:

Fase 4: Sperimentazione attiva.

I bambini hanno sperimentato il gioco, riflettuto sulle regole identificate, ne hanno rilevato i punti di forza e di miglioramento riflettendo sulle possibili misure di correzione da apportare.

I bambini hanno quindi realizzato il gioco che è stato poi utilizzato dai compagni anche durante la festa di fine anno.



Fig. 2 - I bambini sperimentano il gioco creato.

Il ruolo del docente

Gli insegnanti, durante tutto percorso, hanno sostenuto la partecipazione adattando le diverse fasi ai tempi, agli interessi e ai ritmi dei bambini.

Il ruolo del docente ha preso avvio con la scelta e la preparazione di materiali adeguati agli interessi e alle competenze dei bambini in modo da risultare per loro stimolanti ed efficaci e che giocassero su differenti linguaggi (da quello logico, a quello iconico, passando per il musicale). Inoltre, l'intero processo è stato documentato sistematicamente attraverso la redazione di un diario di bordo condiviso tra le insegnanti e la raccolta dei prodotti dei bambini.

Durante le discussioni e le conversazioni cliniche, attività prevalenti nel progetto, la mediazione del docente è stata valorizzante e accogliente delle soluzioni e dei punti di vista di tutti i bambini. Ad esempio, la decisione finale che ha assunto il gruppo collegialmente non è avvenuta per mera votazione, ma attraverso il dialogo che ha portato ad un influenzamento reciproco.

Il docente, inoltre, ha fatto riferimento continuo alle esperienze domestiche o alla quotidianità dei bambini creando un'importante e significativa connessione tra le esperienze scolastiche e quelle extrascolastiche.

Il ruolo del bambino

Ogni bambino è stato valorizzato nel pieno delle sue potenzialità durante tutte le fasi di lavoro. La situazione problema è stata sfidante e motivante, ha infatti preso avvio dalla curiosità dei bambini. Questo ha creato un maggior coinvolgimento del gruppo. La definizione condivisa delle regole del gioco, che ha implicato la partecipazione di tutti, è stato un esercizio autentico della "pratica della democrazia" che si è esercitata soprattutto durante il processo di costruzione del gioco, ma anche nella fase di fruizione del gioco stesso. Inoltre, le prove sull'acqua hanno reso competenti i bambini nell'esercizio del pensiero complesso.

A titolo d'esempio si inserisce di seguito un protocollo tratto da un diario di una docente nella fase finale del progetto. La docente ha riportato l'attenzione dei bambini sulla sonorità nella loro quotidianità. Si osserva una notevole sensibilità nel ricercare il rapporto tra suoni e segnali riproponendo le categorie applicate durante l'itinerario didattico.

Tab. 1 - Protocollo di valutazione tratto dal diario della docente S.B.

Ma. 2 ottobre 2019

A tavola N.mi invita tutti a far silenzio “sch ho sentito un rumore...mi sembrava una musicchetta...” Tutti i bambini ascoltano con attenzione. Sentiamo i cuochi che parlano, le campane, il rumore del rubinetto in cucina, un canto di un uccellino, il rumore di una macchina...

N.mi dice che nessun rumore è quello che ha sentito all’inizio, ha sentito un suono, una musicchetta...

M.de si alza, va nell’angolo accoglienza e dalla sua scatola prende un libricino musicale, lo porta ai tavoli e spiega che alle volte il suo gioco si accende da solo. N.mi sembra convinta, il suono che ha sentito potrebbe essere uno di quelli che M.de fa ascoltare ai compagni.

Al termine del pranzo riprendo quanto successo e propongo un gioco.

“Suoni e rumori della nostra casa”.

Chiedo ai bambini:

“Quando vi svegliate al mattino, qual è il primo rumore/ suono che sentite?”

E.er: “ le campane...fanno dong dong...”

Niko: “la mia mamma e il mio papà, le voci”

Omar: “gli alberi, il vento...abito vicino a due boschi, in Vigana”

Asia: “sento che parla la mamma al telefono”

Joey (fratello di Asia):“la mamma e il mio papà che parlano”

Gabriel B: “i miei cani che abbaiano, quando altri cani abbaiano di fuori”

Alexandra: “la voce degli adulti. Abito vicino al ristorante, io sono su e il ristorante è giù”

Matilde: “il cucù nel bosco e a volte anche il gallo. C’è l’ha il Pierino, un signore”

Gabriel E. : “le brum brum, la mia casa è giù” (indica la strada cantonale)

Thomas: “il rumore dei piatti della mamma”

Sofia: “il gallo, quello di quel signore che abita in comelina, di giorno lo posso anche prendere in braccio”

Paride: “le macchine nella discesa”

Nathan: “la mia mamma e il mio papà che parlano e dicono cose del calcio. Mio papà va al campo a cucinare”

Noemi: “un po’ di tutto: le macchine, i cani di fuori, la mamma e il papi che parlano, il Pietro che piange”

Nevio: “i passi della mamma. Ma oggi no, mi sono svegliato e ho sentito hic hic: sono le lucciole, di giorno ci sono solo nel prato alto. Le vedi di notte.”

I bambini erano molto attenti e interessati ai racconti dei compagni. Mentre un bambino racconta noto che i compagni fanno domande (dove abiti?, chi è Pietro?) o raccontano aneddoti legati al loro vissuto (io sento solo i passi della mamma perché il papà è già a lavorare, anche il cane della nonna abbaia quando...).

Propongo ai bambini di creare un cartellone e disegnare suoni e rumori.

Potenzialità/difficoltà

La principale difficoltà è insita nel metodo stesso adottato ovvero la discussione e la negoziazione. Se da un lato l’insegnante ha promosso la motivazione attraverso l’uso di domande-stimolo in grado di rinforzare, suggerire, rilanciare e problematizzare il tema in modo da far emergere concezioni e modelli dei bambini, all’altro lato la gestione ha implicato la difficoltà di dare voce alle idee di tutti e di trovare una sintesi e un compromesso in grado di dare rilievo a ciascuno.

Un ulteriore elemento di criticità risiede poi nel coinvolgimento e valorizzazione dei bambini più piccoli nelle pratiche dialogiche e narrative.

Altra criticità è stata legata all'organizzazione dei tempi nel delicato passaggio tra i momenti di gioco libero e quelli di gioco strutturato per l'apprendimento.

Aspetti positivi della sequenza di attività proposte dalle docenti

L'approccio dell'apprendimento esperienziale utilizza e promuove la motivazione attraverso l'emozione della scoperta. Inoltre, un punto molto positivo è l'identificazione della richiesta che proviene dal "personaggio oca", e non dalla maestra, una trasposizione, questa, fruttuosa per attivare l'emotività e il coinvolgimento.

Un altro punto di forza è stato partire da una situazione problema che delineasse un contesto di senso all'interno del quale agire. Questa orienta le richieste e permette di strutturare le attività in modo da favorire e promuovere un buon grado di autonomia. Inoltre condividere con i bambini la situazione problema permette di effettuare delle scelte condivise e decidere insieme quali aspetti interessi approfondire e quali ritenere marginali. Nell'attività di definizione del contesto di senso l'insegnante svolge un importante ruolo di mediatore sia dei contenuti che delle metodologie cercando di valorizzare i punti di vista di ognuno.

Adottando quindi la prospettiva che vede il passaggio dalla descrizione, all'analisi per arrivare alla ricostruzione di un quadro complesso passando, in tutte le fasi, al richiamo dell'esperienza diretta, facilita la partecipazione e la riflessione in prima persona (ciascuno è competente perché è protagonista dell'esperienza che porta) e permette ai gruppi di essere maggiormente stimolati nell'auto-organizzazione delle varie attività.

Valutazione del processo attivato da parte degli insegnanti

Nel quadro della progettazione per competenze, le tre fasi che la caratterizzano sono: 1) condivisione di senso; 2) allenamento; 3) realizzazione. Questa tripartizione permette un passaggio graduale dalla prospettiva di analisi a quella complessa.

Dalle testimonianze raccolte in itinere durante la realizzazione del progetto si evidenzia che, fin dal primo momento, i bambini sono stati avvicinati alla situazione problema prendendo via via consapevolezza delle personali concezioni e modelli sulla molteplicità degli usi dell'acqua. La prospettiva è stata prevalentemente descrittiva e il metodo basato sull'esplorazione e lo stupore.

Gli insegnanti hanno valorizzato questa fase di scoperta cercando di far leva sulle competenze e le expertise dei bambini, ma anche cercando di

attivare quelle dimensioni di competenza non ancora presenti raccogliendo puntualmente le testimonianze e creando connessioni con il contesto classe. Dal diario di una docente emerge quanto segue.

Tab. 2 - Descrizione e contesto di senso della situazione problema. Tratto dal diario di S.B.

Mosse dalla necessità di cercare un contesto di senso, introduciamo i personaggi di entrambe le sezioni ovvero due oche di nome Osvaldo e Palmiro. L'idea del personaggio è tratta dal racconto di una storia intitolata "becco di rame". Le oche sono arrivate in sezione attraverso una situazione problema. I personaggi portano mensilmente nuove tematiche attraverso diverse situazioni problema, spesso partendo da stimoli sonori. I bambini sanno che i personaggi si animano e parlano soltanto quando loro non sono in sede. A tale proposito, giornalmente, i bambini si aspettano di ricevere dei messaggi nella mongolfiera del loro personaggio. Il legame affettivo nato è una risorsa che crea sia aspettative che motivazione.

Una problematica che si presenta all'interno di entrambe le sezioni è il poco uso dei giochi di società a causa della non conoscenza delle regole di quest'ultimi. Con queste premesse si vuole proporre una situazione problema che verrà "lanciata" dai personaggi al fine di attivare nei bambini delle competenze che gli consentono di riuscire ad utilizzare i giochi presenti in sezione. Attraverso quest'esperienza si vuole promuovere l'ascolto attivo e l'attenzione verso gli stimoli sonori derivanti dal loro vissuto.

SITUAZIONE PROBLEMA

I due personaggi inviano un regalo speciale ai bambini, ovvero un gioco. Questo gioco sarà accompagnato da una lettera in cui i personaggi spiegano che esso è stato trovato in una vecchia soffitta della fattoria e nessun animale l'ha mai visto e non è in grado di giocarci. Il contenuto della scatola prevede solamente un cd contenente dei suoni. Solo grazie al loro aiuto potranno ricostruire i componenti mancanti. Attraverso questa attività ludica, i bambini mobilitano i loro saperi al fine di acquisire nuove competenze.

Il prodotto atteso è un gioco con materiali pertinenti che tenga conto della situazione problema iniziale.

I materiali mobilitati sono molti e la preoccupazione di dimenticare qualcosa è testimoniata dalle liste che si trovano in entrambi i diari delle docenti.

Tab. 3 - Elenco dettagliato dei materiali ritenuti necessari. Tratto dal diario di D.B.

Materiali
Lettera del personaggio in cui viene spiegata la situazione problema.
Scatola di cartone del gioco contenente il cd audio (suoni).
Rubinetto con acqua corrente.
Sciacquone del gabinetto
Bere rumorosamente da un bicchiere.
Fare le bolle con la cannuccia.
Fare "ciak ciak" con le mani nell'acqua.
Strizzare uno straccio.
Gocce d'acqua del lavandino.
Sciacquarsi la bocca con l'acqua.
Fare i gargarismi con l'acqua.
Canna dell'acqua del giardino.
Scuotere una bottiglia d'acqua.
Acqua della doccia.
Spruzzino dell'acqua.

Acqua che bolle in pentola
Materiali portati da casa.

Nel passaggio dalla fase descrittiva a quella di analisi i bambini, a piccoli gruppi, sono stati invitati a disegnare i suoni allenando così le loro capacità di analisi e la mobilitazione dei saperi attraverso la produzione creativa e artistica (disegni, racconti, registrazioni, fotografie...). Queste esperienze sono state proposte individualmente e a piccoli gruppi segnando il passaggio alla prospettiva analitica da quella descrittiva.

La realizzazione del gioco diventa quindi la sintesi della prospettiva descrittiva e analitica attraverso un mediatore che rende i legami complessi (nodi, reti e maglie) presenti sul territorio e tra gli attori.

Interessante l'attivazione che le insegnanti registrano di ambiti disciplinari specifici o trasversali. Di seguito un estratto dal diario di una docente.

Tab. 4 - Riflessioni sul collegamento con il Piano degli Studi. Tratto dal diario di S.B.

Riprendendo il PdS è evidente come i bambini abbiano raggiunto le seguenti competenze disciplinari legate agli ambiti di competenza:

- ITALIANO (parlare): "sostenere la propria opinione su temi di discussione conosciuti, rispettando le opinioni altrui" (p.102 PdS).
- AREA MOTRICITÀ (ambito socio-motorio): "essere in grado di eseguire movimenti di base in presenza di diversi materiali" (p. 257 PdS).
- AREAARTI – ED. MUSICALE (percezione/interpretazione): "identificare gli stimoli acustici dell'ambiente (sentire), per avviare progressivamente l'atteggiamento attivo (ascoltare), analizzando, imitando e riproducendo i suoni ascoltati al fine di inventare un gioco comune" (p. 236 PdS).

Accanto a quelle disciplinari sintetizzo di seguito le competenze trasversali raggiunte.

	Competenza trasversale 1	Competenza trasversale 2
Competenza	COMUNICAZIONE Pag. 76 PdS (elaborare / produzione)	STRATEGIE DI APPRENDIMENTO Pag. 83 PdS (disponibilità ad apprendere)
Contesto di formazione	Immagini, suoni e forme	Immagini, suoni e forme
Focus	Creare prodotti artistici finalizzati a uno scopo (gioco).	Ascoltare e osservare attentamente stimoli uditivi differenziati legati all'elemento acqua.

Le maggiori difficoltà che i docenti hanno incontrato nel passaggio dalla fase analitica a quella complessa sono legate all'uso di strategie adeguate per rendere ciascuno bambino protagonista e partecipe nell'esercizio delle competenze di democrazia.

Il tentativo non di omologare i tempi di apprendimento ma di fare della diversità una ricchezza si sarebbe potuto spendere maggiormente giocando la chiave del “multi” ovvero offrendo diversi linguaggi di mediazione e modalità esplorative (nella prospettiva di descrizione), molteplici strumenti e voci (nella prospettiva di analisi) e differenti modalità espressive (nella prospettiva complessa).

Per far fronte a questa difficoltà, le docenti hanno pensato alle seguenti attività di supporto e di consolidamento:

Tab. 5 - Focus sulle attività di consolidamento. Tratto dal diario di S.B.

<p>Attività 1 – IL GIOCO DELLE LETTERE I bambini hanno ricevuto le lettere dell’alfabeto e un grande dado con cui inventare un gioco. I bambini sono stati divisi in due gruppi e ognuno ha inventato un gioco. I diversi momenti di condivisione hanno aiutato i bambini a modificare le regole al fine di rendere il gioco più praticabile.</p>
<p>Attività 2 – CERCHI E PALLA I bambini hanno trovato in salone dei cerchi e una palla con cui inventare un gioco. I bambini sono stati divisi in 3 gruppi in cui hanno inventato un gioco e le regole. Giochi inventati: - Palla fuoco - Rana che lancia la palla - Palla avvelenata</p>
<p>Attività 3 – CERCHI E FOULARDS I bambini volevano giocare a un gioco in cui ci fosse il personaggio dell’orso. Da qui hanno scelto i cerchi e i foulards. Sono stati divisi in 4 gruppi e poi ciascun gruppo ha dovuto presentare il gioco.</p>
<p>Attività 4 – SONAGLI E BASTONCINI Il materiale con il quale inventare il gioco è stato proposto inizialmente all’intero gruppo. In una seconda fase i bambini del II anno obbligatorio hanno inventato le regole di due giochi. Giochi inventati: - Gioco bastoncini - Il gioco dei colori.</p>

Rispetto alla pratica valutativa messa in atto dalle docenti si registra da parte loro la necessità di monitorare due aspetti principali. Di seguito le personali testimonianze tratte dal diario.

Tab. 6 - Riflessione sull'autovalutazione. Tratta dal diario di D.B.

Si delineano le seguenti dimensioni valutative:

DOCENTE – PRODOTTO

Ciò che verrà valutato è il prodotto, ovvero il gioco. Attraverso una griglia osservativa si valuterà la funzionalità del gioco.

CLASSE - PROCESSO

Attraverso una riflessione di gruppo si cercherà di capire se insieme saranno riusciti a costruire un gioco e dunque a rispondere alla situazione problema del personaggio.

TABELLA DI VALUTAZIONE DEL PRODOTTO	SI	NO	OSSERVAZIONE
Sono state create delle regole efficaci per lo svolgimento del gioco?			
I bambini rispettano le regole del gioco?			
I bambini sono in grado di risolvere eventuali difficoltà?			
I bambini riescono a giocare in maniera autonoma?			
I bambini hanno aggiunto o creato altro materiale rispetto agli stimoli proposti?			
Il gioco creato è adatto a tutti i bambini?			

Compito metariflessivo sulla professione docente

Al termine del percorso alle docenti è stato proposto un compito autoriflessivo. È stato chiesto loro di ripensare alla personale attività docente e di collocare, nel diagramma “radar”: a) le competenze di progettazione a ritroso che percepiscono di aver acquisito basate sul sistema di certificazione delle competenze adottato nel percorso; b) quelle legate ai contenuti -l’acqua come bene comune- e 3) alla progettazione olistica orientata a valorizzare l’alleanza scuola-territorio. Anche l’esperienza sul campo e l’apprendimento per scoperta, elementi centrali nel curriculum transnazionale delineato dal progetto, ha ricoperto un ruolo essenziale così come la molteplicità didattica e di progettazione.

Nel radar sottostante auto-valuti le sue competenze di docente in prospettiva di riproporre un percorso basato sulla mappatura degli usi dell'acqua a partire dai suoni esercitando, attraverso la produzione condivisa di un gioco da tavolo, competenze di cittadinanza.

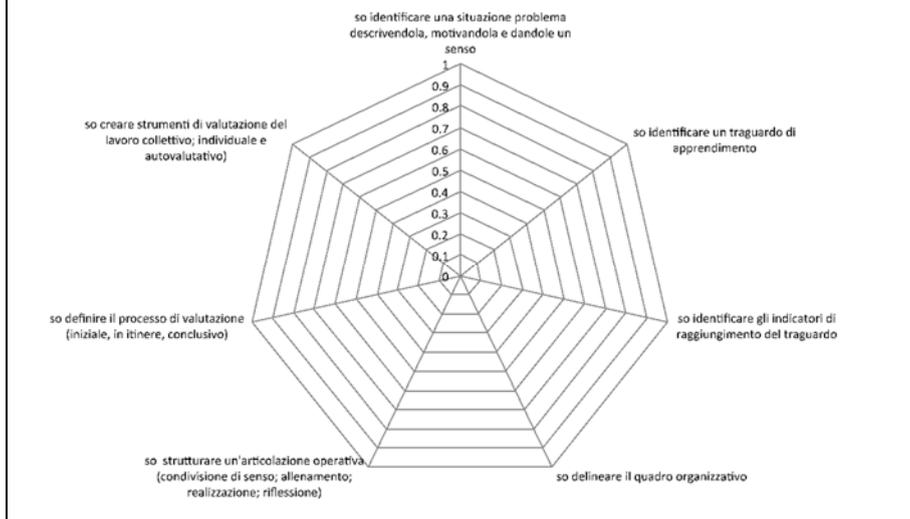


Fig. 3 - Griglia di autovalutazione delle competenze di progettazione didattica proposte a fine percorso alle docenti coinvolte nel progetto.



Fig. 4 - Griglia di autovalutazione delle competenze STEP proposte a fine percorso alle docenti coinvolte nel progetto risposte di autovalutazione delle competenze STEP acquisite al termine del percorso dalle docenti S.B. e D.B. coinvolte.

Tab. 7 - Domande stimolo di riflessione proposte alle insegnanti al termine del percorso.

Ripensando alle attività proposte quest'anno, quanto spazio ha dato alle testimonianze degli attori presenti sul territorio?

E quanto all'esplorazione sul campo?

Quanto all'uso di materiali autentici?

Tab. 8 - Griglia di auto-riflessione sulla partecipazione proposte alle insegnanti coinvolte nel percorso.

Quante volte, nelle attività proposte, hai percepito di aver raggiunto la piena partecipazione di tutti i bambini della classe? Segni il numero di volte e descriva brevemente quale metodologia ha adottato e quali strumenti ha utilizzato?

n. di volte	1	2	3	Più di tre

Tab. 9 - Indicatori di auto-efficacia proposti alle insegnanti al termine del percorso.

Legga l'elenco riportato di seguito. Si immedesima in ogni situazione e per ciascuna indichi in che misura si sente in grado di far fronte. Dia la sua risposta su una scala da 1 a 9 in cui:

1 = per niente in grado, 9 = moltissimo in grado e 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8 sono i gradi intermedi

Quanto sono in grado di gestire con efficacia il:

1. Predisporre una ampia gamma di modalità per la verifica _____
2. Aiutare i bambini a pensare in modo critico _____
3. Controllare comportamenti disturbanti in classe _____
4. Motivare i bambini poco interessati _____
5. Adattare la lezione alle caratteristiche della classe _____
6. Gestire la classe in modo da soddisfare le esigenze di tutti _____
7. Rispondere a domande difficili _____
8. Calmare un bambino rumoroso o che rechi in altro modo disturbo alla classe _____
9. Incoraggiare la creatività _____
10. Trovare strategie di insegnamento alternative _____
11. Esporre con chiarezza le mie aspettative sul comportamento _____
12. Sostenere le famiglie nell' aiutare i figli _____
13. Fare osservare le regole _____
14. Ispirare ai bambini fiducia nelle loro possibilità _____
15. Farmi capire _____
16. Fornire sfide appropriate ai bambini più brillanti _____
17. Sostenere e aiutare i bambini che incontrano maggiori difficoltà _____
18. Rispondere adeguatamente a bambini provocatori _____
19. Rispiegare in modo diverso e/o con esempi concetti non immediatamente chiari _____
20. Stabilire delle abitudini in modo tale da far procedere le attività tranquillamente _____
21. Aiutare i bambini a dare valore all'apprendimento _____

Tab. 10 - Indicatori di riflessione sulla possibilità di crescita professionale che percepiscono come possibile proposti al termine del percorso di Ricerca-Formazione.

Quanto pensa che ognuna delle seguenti capacità, possedute in un certo grado da ogni insegnante, possa essere migliorata con la pratica e la formazione?

Risponda utilizzando una scala da 1 a 9, dove 1 = per niente migliorabile, 9 = del tutto migliorabile e 2,3,4,5,6,7,8 sono i valori intermedi.

1. Chiarezza nello spiegare _____
2. Valutare adeguatamente la preparazione dei bambini _____
3. Motivare i bambini _____
4. Implementare nuove strategie di insegnamento _____
5. Sviluppare il pensiero critico nei bambini _____
6. Sviluppare la loro creatività _____
7. Far appassionare i bambini all'apprendimento _____
8. Sviluppare competenze anche nei bambini che incontrano difficoltà _____
9. Rendere facili gli argomenti particolarmente difficili _____
10. Comprendere le relazioni all'interno della classe _____
11. Cogliere gli stati d'animo dei bambini _____
12. Stimolare i bambini più brillanti _____
13. Gestire i comportamenti problematici _____
14. Promuovere un senso di fiducia nei bambini _____

Discussione

Gli strumenti autovalutativi condivisi durante un'intervista in profondità con le docenti avvenuta al termine del percorso, sono stati da loro ritenuti interessanti per riflettere sul personale stile di insegnamento in relazione al curriculum transnazionale implementato durante la fase di Ricerca-Formazione. Ciò che emerge da entrambe le autovalutazioni poi discusse nelle interviste sono i seguenti esiti.

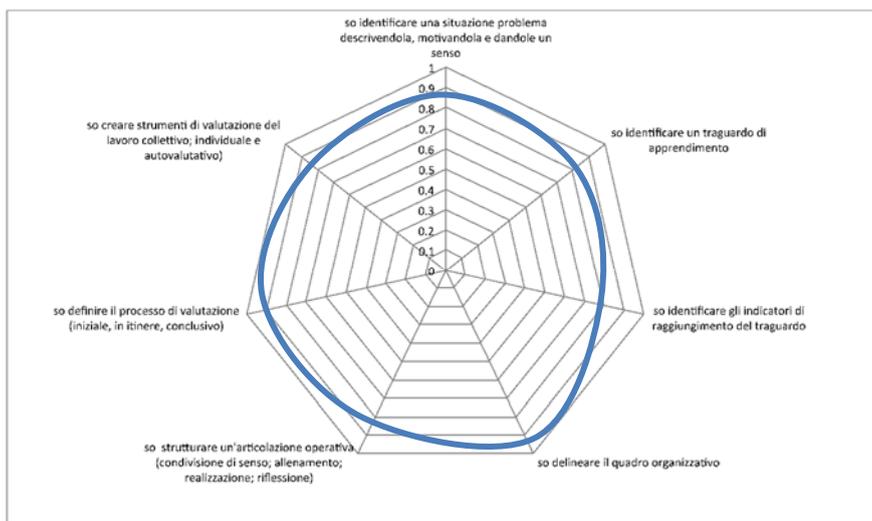


Fig. 5 - Autovalutazione delle docenti coinvolte delle competenze di progettazione orientate al raggiungimento del curriculum transnazionale.

Entrambe le insegnanti hanno la percezione di saper strutturare operativamente un percorso, identificando con sicurezza i traguardi di apprendimento e la situazione problema. I punti di debolezza riconosciuti sono perlopiù legati alla definizione del processo di valutazione.

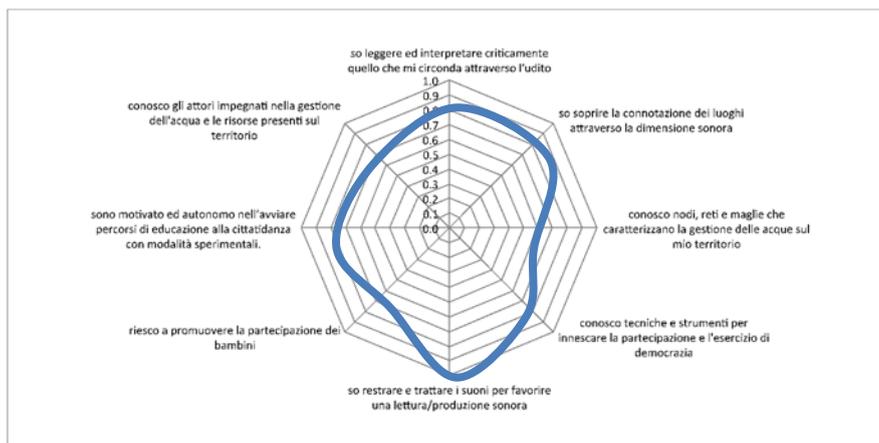


Fig. 6 - Autovalutazione delle docenti coinvolte delle personali competenze orientate al raggiungimento del curricolo transnazionale.

Rispetto alla dimensione sonora la difficoltà maggiore che percepivano era legata alla promozione della partecipazione da parte dei bambini e all'uso di tecniche a favore dell'esercizio democratico. Anche la conoscenza del territorio (importante nel curricolo transnazionale³) era percepita ancora come un tema non completamente noto nella visione complessa.

Come già visto in precedenza, la dimensione della progettazione olistica ovvero nella piena valorizzazione delle risorse presenti sul territorio non è avvenuta. Rispetto invece al lavoro sul campo questo è stato valutato come molto efficace.

A detta delle docenti il progetto ha riportato l'attenzione sull'uso di oggetti autentici e significativi. Questa scelta ha fatto sviluppare una forte relazione emotiva e performativa: il senso delle attività di gioco è sempre stato mediato dagli oggetti e dal loro suono.

Rispetto alla partecipazione, le docenti hanno avvertito durante il percorso la difficoltà di coinvolgere i bambini. Nella registrazione analitica del numero di volte in cui le docenti hanno percepito i bambini realmente partecipi, si osserva che questo è limitato e circoscritto alle attività che precedono

³ "Il territorio testimone di una concezione dei rapporti uomo natura e percepito come teatro e scenario dell'attività umana e di produzione della cultura", dal Curricolo transnazionale presentato nel Cap. 1.

la costruzione del gioco e non alla fase di gioco. Questo elemento, per loro inatteso, viene ricondotto al fatto che pochi bambini delle due sezioni avevano esperienze legate alle regole di un gioco in scatola. Questo ha reso necessario lavorare molto sulle regole del gioco (i turni, il lancio del dado, lo spostamento delle pedine, l'ascolto -e quindi il silenzio-...) sottraendo del tempo alla dimensione di partecipazione intesa questa nella tripartizione: comunicazione-decisione-cambiamento. In un contesto in cui la comunicazione non riesce a decollare a causa della mancanza del rispetto delle regole, viene meno anche la decisione e il cambiamento, elementi questi costitutivi della partecipazione.

La domanda “Legga l’elenco riportato di seguito. Si immedesima in ogni situazione e per ciascuna indichi in che misura si sente in grado di far fronte” voleva far emergere i punti di forza (autoefficacia dell’insegnante) in relazione al percorso realizzato. Le dimensioni in cui le docenti si sentono più forti sono: “Incoraggiare la creatività; Aiutare i bambini a pensare in modo critico ed Esporre con chiarezza le personali aspettative sul comportamento. Le situazioni in cui le docenti sentivano meno in grado di farvi fronte sono legate al “Controllo di comportamenti disturbanti e di calmare i bambini rumorosi oltre alla gestione della classe in modo da soddisfare le esigenze di tutti. Questi elementi percepiti come una debolezza le docenti le ritengono come fondamentali per poter promuovere attività didattiche orientate allo sviluppo delle competenze di cittadinanza.

Nel proseguire l’autoriflessione con le insegnanti, emerge in loro il desiderio di “implementare nuove strategie di insegnamento” anche orientate allo sviluppo delle competenze di cittadinanza e di sostenibilità; oltre che migliorare attraverso la pratica e la formazione le strategie per “comprendere le relazioni all’interno della classe” e “gestire i comportamenti problematici”.

4 Scuola primaria di Coldrerio: Coldrerio suona

Territorio

Il Comune di Coldrerio è situato a sud del Canton Ticino, nel Mendrisiotto. Il territorio presenta 246 ettari di cui 47 boschivi, 32 coltivati, 92 caratterizzati da prati, campi e pascoli, 18 da superfici percorse da traffico, 56 da superfici d’insediamento. Gli abitanti sono 2’960. La scuola, al centro del Paese e in prossimità con il Municipio, rappresenta un punto importante di riferimento non solo per le attività didattiche, ma anche per la cittadinanza. Numerose sono infatti le attività di valorizzazione del Paese che vengono promosse dagli insegnanti, e che coinvolgono l’intera comunità.

Contesto: la Scuola primaria di Coldrerio

La scuola primaria di Coldrerio lavora in stretta sinergia con la comunità educante.

Hanno partecipato alla sperimentazione due insegnanti, il Direttore didattico e un ricercatore del DFA.

Classe

Il percorso dal titolo “Coldrerio suona”, rientra tra le attività proposte inserite nell’ambito dello studio del paese, nella classe terza, e hanno avuto lo scopo di far scoprire ai bambini le atmosfere e la vita di un tempo, tramite delle ricostruzioni sonore. In particolare, a partire da una narrazione, gli allievi sono stati invitati a leggere e ad interpretare il contesto e l’ambiente in cui si trovano.

Contesto didattico

I bambini nella fase di esplorazione hanno potuto osservare il territorio e rilevare che vivono in un paese fortemente sollecitato da inquinamento atmosferico e sonoro, dovuto principalmente al grande traffico che, in alcune ore del giorno, raggiunge livelli disturbanti.

Il maestro, tramite l’intervento di testimoni privilegiati, ha reso consapevoli i bambini che non è sempre stato così, un tempo Coldrerio (CH-TI) era un luogo tranquillo, composto da due piccoli nuclei abitati (Villa e Castello), circondati dall’aperta campagna, nella quale si lavorava dall’alba al tramonto e l’orario di lavoro era dettato dai ritmi naturali della giornata e dalle stagioni. I rintocchi delle campane del villaggio scandivano i ritmi della vita civile e di quella religiosa. Oltre a quest’ultime, gli unici rumori che si intrecciavano con quelli della natura, erano lo scalpitare dei cavalli, il cigolio dei carri, il vociare gioioso dei bambini, che ancora erano liberi di giocare indisturbati nelle vie e nelle piazze del paese, e quello allegro degli avventori delle osterie del Turo e della Pia (che era solita lasciare i cicchetti colmi di grappa sui davanzali dell’osteria, per gli uomini che al mattino si recavano nei campi).

Traguardo di apprendimento focus

Obiettivi didattici

Di seguito la tabella con il riassunto delle competenze che il percorso ha inteso sviluppare.

Tab. 11 - Tabella delle competenze.

Indagare	Esprimere e confrontare i propri bisogni ed emozioni. Problematizzare le proprie e altrui esperienze; individuare domande di indagine. Osservare con sistematicità la realtà. Esplorare i fenomeni con un approccio storico/geografico. Saper leggere, nel territorio attraverso molteplici fonti, l'organizzazione della società riuscendo a fare confronti tra il presente e il passato.
Orientarsi nello spazio e nel tempo	Orientarsi nello spazio, decentrando il punto di vista anche con l'ausilio di carte e altri strumenti di rappresentazione spaziale. Utilizzare un linguaggio spaziale coerente per interpretare varie fonti visive e sonore; realizzare vari schizzi cartografici e progettare percorsi. Riconoscere i cicli naturali e collegarli con il tempo sociale e i ritmi della società. Riconoscere il tempo come un dato universale e come una costruzione della società. Usare alcuni ordinatori temporali (anni, secoli, millenni) come strumenti di lettura del passato. Costruire una linea del tempo per rappresentare i periodi storici.
Analizzare	Analizzare l'origine naturale e le trasformazioni delle risorse fondamentali che permettono la sopravvivenza e lo sviluppo dell'umanità (acqua, cibo, energia, materie prime, ...). Distinguere i suoni naturali da quelli artificiali. Riconoscere che l'essere umano deve adattarsi a condizioni naturali indipendenti dalla sua volontà.
Modellizzare	Individuare i bisogni fondamentali di un essere vivente nel suo contesto di vita. Modellizzare l'organizzazione sociale e territoriale di un quartiere, di una città oggi e ieri.
Comunicare	Rappresentare le osservazioni dell'ambiente naturale e artificiale. Riconoscere e utilizzare i mezzi multimediali per presentare le ricerche e i progetti svolti. Rielaborare, porre domande, formulare apprezzamenti e interloquire in rapporto ai contributi espressi dai compagni.
Progettare	Esprimere e giustificare un giudizio su una propria esperienza diretta. Assumere ruoli attivi e partecipativi; sviluppare alcune abilità comunicative e creative nell'ambito dei laboratori. Progettare e praticare dei modelli di comportamento prosociali, rispettosi di sé, degli altri e dell'ambiente.

Organizzazione del gruppo e aula

Gli allievi sono stati sollecitati e incuriositi per la propria storia locale, l'ambiente e le sue tradizioni.

Partendo da un'indagine percettiva, hanno avuto modo di esplorare gli elementi della natura, intuendone i ruoli (persone) e le funzioni (oggetti, utensili, edifici, ...).

Le attività sono state svolte sia a classe intera, come per esempio l'ascolto di una storia, sia a gruppi sia in aula che fuori sul territorio (paese di Coldrerio).

Inoltre, per l'analisi, la classificazione, la registrazione e la manipolazione artistica dei suoni sono utilizzati registratori (zoom) e PC con specifici applicativi (p.e. Audacity).

Metodologia, strumenti e materiali utilizzati

A partire dalla storia del bisnonno di Michele sono stati utilizzati metodi partecipativi e interattivi. Gli allievi hanno affrontato delle discussioni di gruppo o con l'intera classe; hanno lavorato in gruppo per la risoluzione delle varie situazioni problema e hanno condiviso una strategia operativa per ricostruire la sonorità di un tempo e di oggi. Tra i materiali utilizzati si ricordano: la narrazione del bisnonno di Michele; le registrazioni dei suoni di Coldrerio; i libri; altri materiali di consultazione sulle tradizioni e le sonorità di Coldrerio; carte geografiche; fotografie d'epoca che raffigurano delle situazioni di quotidianità passate; dei registratori per la mappatura dei suoni della Coldrerio di oggi.

Attività realizzate per affrontare il tema

La dimensione principale sviluppata nelle attività è quella dello studio e della valorizzazione del patrimonio con un focus particolare sulle tradizioni locali del territorio in cui si trova la scuola. Per creare un ponte tra la realtà odierna nella quale vivono gli allievi e quella passata si sono utilizzati i suoni caratteristici della vita del Paese e delle realtà sociali ed economiche presenti in esso (un tempo ed oggi).

In ascolto di un testimone privilegiato: il bisnonno di Michele

L'attività è stata introdotta dal personaggio di Michele, si tratta del bambino attorno al quale è stata costruita l'intera situazione problema raccontata agli allievi sotto forma di narrazione.

Michele è andato a trovare il bisnonno, il quale dopo aver trascorso l'infanzia a Coldrerio, si è trasferito a Bellinzona, dove risiede tuttora, presso una casa di riposo.

L'anziano signore racconta al nipote di quando era bambino e, con i suoi amici, dopo la scuola, si divertivano a giocare nelle vie del paese di Coldrerio. Avevano creato una banda e costruito, in un luogo segretissimo, una capanna. A qualche passo da quest'ultima, avevano seppellito il loro tesoro, dentro una scatola di latta. Michele ascolta rapito le parole del bisnonno; vorrebbe vedere quel luogo così speciale e ritrovare il tesoro. Pone diverse domande all'anziano, che però non riesce a spiegarsi. Coldrerio è cambiata

moltissimo e l'uomo, che da parecchio tempo non si reca più al paese d'origine, ricorda solo che dalla capanna udiva distintamente alcuni rumori.

Tempo: 4 ore.

Il ruolo del docente

Il docente, dopo aver raccontato la vicenda, ha elencato agli allievi alcuni dei rumori ricordati dal nonno:

Udivo le voci e le risate delle comari, il fruscio dei panni, il continuo e piacevole suono dell'acqua che scorreva, il rumore dei rami e delle foglie accarezzate dal vento, il fragore delle frasche spezzate, i campanacci delle mucche e, in lontananza, lo sferragliare dei treni.

I suoni riportati nella descrizione sono stati precedentemente registrati dal docente e vengono fatti ascoltare ai bambini.

Il ruolo dei bambini

Successivamente, gli allievi sono stati suddivisi in gruppi, ai quali è stato assegnato un elenco di suoni, con le rispettive tracce sonore, che riconducevano a specifici luoghi del paese:

- Roccolo: grida di bambini, rumore di palloni calciati, frusciare di foglie, cinguettio di uccelli, fischi, battere di mani, sibili, strida e battere di ali;
- Paù: rumore di frasche, gracidio delle rane, rumore di catene, sibili, grida di bambini, grugniti di maiali in lontananza;
- Piazza Mola: rumore di carri, di zoccoli di cavalli, frusciare di brattee, voci allegre di uomini e donne, fracasso di trebbiatrice, colpi di martello, stridio di seghe, tintinnio di bottiglie e di bicchieri, garrire di rondini e balestrucci;
- Corte del Mirabel: miagolare dei gatti, zoccoli di cavalli, abbaiare di cani, chiocciare di galline, canto del gallo, raggio dell'asino, frusciare di foglie, scorrere di corde, sonori colpi di tosse, rantoli e sputi, parlottare somnesso.

Gli allievi, confrontati con diversi stimoli sonori, hanno dovuto consultare libri, vecchie fotografie, carte e mappe del paese, intervistare persone anziane nate e cresciute a Coldrerio, individuando i luoghi nei quali venivano prodotti i rumori ascoltati. Tramite la consultazione di carte storiche raffiguranti la morfologia e l'urbanistica di Coldrerio attraverso gli anni, gli allievi sono riusciti a sviluppare uno sguardo di analisi storica degli eventi e acquisiscono una maggiore familiarità con il territorio.

Dai suoni alle immagini di un tempo

Ai bambini è stato distribuito il seguente testo:

Cari bambini della terza elementare di Coldrerio, siamo una troupe televisiva della RSI e vorremmo realizzare un documentario all'interno della trasmissione "Storie". Abbiamo a disposizione alcune tracce sonore e altrettante fotografie degli anni '70 ma, non conoscendo il vostro paese, vi chiediamo di ritrovare quei luoghi. Quando li avrete ritrovati, scattateci pure delle foto attuali e registrate i rumori che sentite oggi in questi angoli del vostro paese. Alla fine del vostro lavoro contattateci pure.

I bambini hanno quindi mobilitato le loro competenze al fine di realizzare il servizio televisivo su Coldrerio degli anni '70.

Tempo: 8 ore.

Il ruolo del docente

La prima fase dell'attività è servita da verifica del percorso. Individualmente, su indicazione degli insegnanti, i bambini hanno dovuto osservare tre fotografie, commentarle, registrare i cambiamenti avvenuti nel tempo e riflettere sui suoni/rumori presenti in quel momento storico.

Il ruolo dei bambini

La seconda parte dell'attività ha previsto la sonorizzazione delle fotografie proposte. I bambini sono stati invitati ad un confronto attivo per condividere le idee che erano emerse.

Alla ricerca dei suoni di Coldrerio

In seguito all'attività di abbinamento dei suoni registrati dal docente con le fotografie d'epoca è stato chiesto agli allievi di ritrovare il luogo individuato nel suono nella Coldrerio dei nostri tempi e di scattare una foto dalla stessa posizione della cartolina o fotografia d'epoca, registrandone i suoni attuali.

Il ruolo del docente

Il docente, inizialmente attraverso un intervento diretto, ha presentato la storia agli allievi. Successivamente ha coordinato le attività di scoperta sviluppate dai bambini ricoprendo così il ruolo di mediatore e supervisore.

Tempo: 8 ore.

Il ruolo dei bambini

Durante l'attività i bambini hanno svolto analisi a più livelli, unendo la percezione sensoriale a forme di ricerca tradizionali (consultazione di libri e

fotografie). Hanno inoltre mobilitato le loro competenze e conoscenze personali al fine di individuare l'ubicazione dei diversi luoghi del Paese. Per raccogliere le informazioni necessarie sono stati chiamati anche a condurre ulteriori interviste a testimoni privilegiati che hanno incontrato sul territorio.

Gli allievi collaborando e discutendo a piccolo e grande gruppo, hanno condiviso con i compagni i propri pensieri e le proprie ipotesi.

Potenzialità/difficoltà

Un aspetto positivo della sequenza di attività proposte è che stimola la scoperta e la curiosità dei bambini. Attraverso la narrazione del bisnonno, infatti, i bambini sono stati avvicinati alla dimensione sonora dei luoghi che caratterizzano i suoni del loro territorio. Questo ha permesso di maturare delle conoscenze su tradizioni, suoni e luoghi del passato ricollegandoli a quelli del presente, che i bambini vivono ascoltando quotidianamente. Permette loro, in maniera attiva, di riflettere e discutere su come e perché certi luoghi siano cambiati, su come il patrimonio sonoro sia parte integrante del patrimonio storico e geografico del territorio in cui ciascuno vive.

Punti di forza ed elementi di criticità della sequenza di attività proposte dai docenti

Sullo sfondo di una prospettiva analitica, le attività legate al caso di studio si sono concentrate sul patrimonio locale come un bene da conservare, partendo da una conoscenza più approfondita anche da un punto di vista diverso dal solito (paesaggio sonoro), per passare dalla ricerca e dalla catalogazione e categorizzazione, arrivando infine alla sua conservazione (attraverso diversi materiali, come per esempio il video del regista).

Nella ricerca di elementi di miglioramento al progetto proposto, il passaggio ad una prospettiva complessa si sarebbe potuto attuare attraverso la realizzazione di attività nelle quali gli allievi, ad esempio, fossero risultati reali attori protagonisti di cambiamento in collegamento con la realtà locale a quella globale adottando lo slogan "agire localmente, pensare globalmente". Questo avrebbe richiesto una maggior riflessione sul senso stesso di patrimonio e di come questo implichi un reale impegno e partecipazione per la sua valorizzazione e preservazione.

Nella dimensione della costruzione di reti e legami, progettare un gemellaggio con un'altra realtà territoriale avrebbe portato un valore aggiunto anche nei termini di acquisizione di competenze di declinazione del pensiero complesso.

Alleanza tra scuola e territorio

Gli insegnanti hanno invitato gli allievi ad intervistare gli anziani del paese per farsi aiutare nell'individuazione dei diversi luoghi nei quali sono stati registrati i suoni. Si può considerare un coinvolgimento di persone "esperte" dell'argomento presenti sul territorio. Sarebbe stato interessante individuare dei luoghi in cui si svolgono ancora dei mestieri che si svolgevano in passato (officine, atelier, ecc.) e organizzare delle attività in grado di coinvolgere le persone di riferimento sul territorio.

4.1 Valutazione del processo attivato da parte degli insegnanti

Anche ai docenti della scuola primaria di Coldrerio è stato chiesto di riflettere in modo puntuale sulle attività proposte nel progetto di Ricerca-Formazione. Il diario del maestro MA parte con l'osservazione riportata qui sotto: il percorso proposto risulta motivante e sfidante, motivazione e sfida che riconosce essere vincente anche per la sua classe.

Tab. 12 - Riflessione di avvio. Tratta dal diario del maestro MA.

<p>Da sempre mi affascina lo studio e l'insegnamento della storia e della geografia. Gli stimoli ricevuti durante il corso della professoressa Lorena Rocca hanno stuzzicato la mia curiosità, suscitando il desiderio di sperimentare nuove dimensioni nella mia pratica professionale. In questo itinerario voglio portare la mia attenzione ai suoni che "colorano" il paesaggio di Mendrisio.</p> <p>Da qualche anno cammino molto durante il mio tempo libero; lo spostamento lento mi ha permesso di vedere e osservare cose che altrimenti non sarei riuscito a cogliere. Ho riscoperto gli odori (gradevoli e non) legati all'urbanizzazione e al ciclo delle stagioni.</p> <p>Ho riposto spesso l'attenzione ai suoni, ma sempre con un'accezione negativa: i rumori fastidiosi della società moderna. In realtà c'è dell'altro: ci sono suoni gradevoli, rumori legati all'infanzia e che rievocano emozioni profonde, a volte piacevoli, altre più tristi e dolorose. Alcuni suoni non esistono più, mentre un tempo segnavano le giornate di tanta gente.</p> <p>Parafrasando John Cage "un paesaggio non smette di comunicare, semplicemente smettiamo noi di ascoltarlo", e allora...impariamo ad ascoltarlo!</p>

Nella fase di individuazione della "situazione problema" è interessante la declinazione che il maestro ne fa.

Tab. 13 - Ma si tratta davvero di una situazione problema? Tratto dal diario del maestro MA.

Ho ritenuto importante osservare i punti che determinano una situazione problema al fine di esercitarmi ad osservare le mie proposte didattiche secondo questi criteri.

Situazione reale	Si tratta di un paese molto vicino alla loro realtà.
Comprende competenze trasversali	Educazione alla cittadinanza (collaborazione, ascolto delle idee degli altri, rispetto delle regole sociali, ...).
Interessa gli allievi e riescono a vederne il senso	Il percorso rientra nello studio d'ambiente di quarta e nel dettaglio dello studio di Mendrisio.
Incoraggia gli allievi a porsi delle domande	A più riprese, durante il percorso, i bambini dovranno creare del materiale partendo dalle loro domande, riflessioni, suggestioni, ...
Conduce a compiti multipli e ad attività di indagine	I bambini dovranno ricercare materiali, analizzarli, creare materiali e schede, registrare suoni, classificarli, confrontarli, ...
Permette proposte di soluzioni diverse	Alcune soluzioni saranno uniche e inconfutabili, altre potranno essere diverse.
Porta tutti gli allievi ad essere attori	Ogni allievo (individualmente, in coppia o in gruppo) sarà attore in ogni parte del processo. Saranno pochissimi i momenti in cui il docente utilizzerà lezioni di tipo frontale.
Sono possibili strategie diverse	Ricerche a coppie o a gruppi, analisi di fotografie e video, ascolto di suoni, stesura di testi, creazione di tabelle, studio di mappe, ...
Mette gli allievi in situazione attiva sul piano cognitivo	L'allievo, essendo primo attore in quasi tutto il percorso, è portato ad essere molto attivo dal punto di vista cognitivo.
Fa fare invece di fare, incita ad agire ed interagire	La ricerca-azione porta il bambino ad essere molto attivo.
Fa dire invece di dire, incita a parlare, discutere, domandare	La modalità del lavoro a gruppi porta il bambino a dover parlare, esporre la propria opinione argomentare, ...
Stimola l'autovalutazione, l'inter-valutazione e la co-valutazione	
Fa emergere i modi di fare, le strategie utilizzate	Lavorare con questa modalità porta ad acquisire nuove strategie e ad interiorizzare nuovi modi di fare.
Stimola la riflessione meta cognitiva	
Accompagna la costruzione delle conoscenze, lo sviluppo delle competenze	Durante il percorso l'allievo costruisce nuove conoscenze; le nuove conoscenze associate alle svariate modalità didattiche utilizzate porta allo sviluppo di nuove competenze o al rinforzo di vecchie competenze.

Dalla sua indagine emergono come due elementi fondamentali individuati nel curriculum transnazionale di STEP siano stati integralmente compresi: l'importanza della motivazione -quale motore dell'insegnamento- e della individuazione consapevole di un contesto di senso in grado di rendere significativo l'apprendimento.

Interessante anche l'attitudine che il maestro MA adotta lungo tutto il percorso che qui si riporta direttamente tratto dal suo diario.

Tab. 14 - Fasi dell'attività. tratto dal diario del maestro MA.

In fase di svolgimento del percorso ascolterò le proposte, le idee e le suggestioni degli allievi; di conseguenza il percorso potrebbe non seguire integralmente queste indicazioni.

Con il colore blu ho scelto di indicare i traguardi di competenza o meglio le competenze che intendo toccare, sperimentare, esercitare, sviluppare.

Lezione 1

In una prima fase i bambini vengono motivati allo svolgimento dell'attività.

Lezione 2

Proposta di giochi in classe e all'esterno per sensibilizzarli all'ascolto attivo.

Esprimere e giustificare un giudizio su una propria esperienza diretta.

Distinguere i suoni naturali da quelli artificiali.

Problematizzare le proprie e altrui esperienze.

Lezioni 3-5

Fase di arricchimento lessicale sui suoni in generale (attività parallela svolta con la docente di sostegno pedagogico nell'ambito di un itinerario sulla stesura di testi).

Arricchire il bagaglio lessicale.

Scrivere testi in collaborazione con compagni.

Argomentare la propria idea.

Ascoltare le idee altrui.

Mediare le proprie idee con quelle dei compagni.

Lezione 6

A gruppi -> progettazione di una tabella per classificare i suoni/rumori della città.

Collaborare con i compagni.

Argomentare la propria opinione.

Ascoltare le idee degli altri.

Mediare le proprie idee con quelle dei compagni.

Assumere ruoli attivi e partecipativi; sviluppare alcune abilità comunicative e creative nell'ambito dei laboratori.

Rappresentare con i linguaggi convenzionali le osservazioni dell'ambiente naturale e artificiale.

Individuare i bisogni fondamentali di un essere vivente nel suo contesto di vita.

Modellizzare l'organizzazione sociale e territoriale di un quartiere, di una città oggi e ieri.

Utilizzare nuovi mezzi multimediali.

Lezioni 7-9

Messa in comune e creazione di una tabella che evidenzia i seguenti aspetti:

qual è il suono più degno di interesse (o di essere ricordato)

quali sono i suoni che vorreste eliminare

qual è il suono più bello che avete udito

qual è il suono più brutto che avete udito

qual è il suono di cui avete avvertito la mancanza e che avreste voluto udire

qual è stato il rumore più forte udito durante la passeggiata

qual è il suono più debole

qual è il suono che proviene da più lontano.

Problematizzare le proprie e altrui esperienze; individuare domande di indagine.

Osservare con sistematicità la realtà.

Esplorare i fenomeni con un approccio storico/geografico.

Saper leggere nel territorio e in altre fonti storico-geografiche.

Lezione 10

Uscita a Mendrisio, osservazione, ascolto, riporto dei suoni nelle tabelle di osservazione, registrazione nelle varie zone.

Distinguere i suoni naturali da quelli artificiali.

Osservare con sistematicità la realtà.

Esplorare i fenomeni con un approccio storico/geografico.

*Saper leggere nel territorio e in altre fonti storico-geografiche.
Riconoscere che l'essere umano deve adattarsi a condizioni naturali indipendenti dalla sua volontà.*

Individuare i bisogni fondamentali di un essere vivente nel suo contesto di vita.

Modellizzare l'organizzazione sociale e territoriale di un quartiere, di una città oggi e ieri.

Utilizzare nuovi mezzi multimediali.

Lezione 11

Messa in comune delle registrazioni e creazione di quattro tabelle di classe (Accademia di Architettura, Palazzo Pollini, Chiesa Parrocchiale, Fox Town).

Distinguere i suoni naturali da quelli artificiali.

Riconoscere nella realtà suoni piacevoli e suoni sgradevoli.

Comprendere l'impatto della trasformazione della società sul paesaggio sonoro.

Lezione 12

Ascolto delle registrazioni, commenti e confronto con le tabelle di classe.

Utilizzare nuovi mezzi multimediali.

Distinguere i suoni naturali da quelli artificiali.

Riconoscere nella realtà suoni piacevoli e suoni sgradevoli.

Comprendere l'impatto della trasformazione della società sul paesaggio sonoro.

Lezione 13

Creazione di una mappa di Mendrisio con aggiunta di indicazioni sonore.

Utilizzare materiali multimediali.

Familiarizzare con la lettura di mappe geografiche e fotografie.

Riconoscere gli elementi che contraddistinguono un paesaggio sonoro.

Individuare i bisogni fondamentali di un essere vivente nel suo contesto di vita.

Collaborare con i compagni.

Saper accogliere le idee altrui e proporre le proprie.

Lezioni 14-18

Partendo dalle registrazioni effettuate durante la gita a Mendrisio e dalle tabelle di classe i bambini scriveranno dei testi indirizzati a dei turisti ambientati nei quattro luoghi osservati (attività parallela svolta con la docente di sostegno pedagogico nell'ambito di un itinerario sulla stesura di testi, arricchita dai suoni).

Redigere testi che tengano in considerazione gli elementi sonori di un luogo.

Collaborare con i compagni.

Saper accogliere le idee altrui e proporre le proprie.

Lezioni 19-22

Mendrisio in passato: dall'osservazione di fotografie di un tempo, creare a gruppi delle tracce sonore dei possibili suoni/rumori del passato.

La prima fase dell'attività fungerà da verifica del percorso svolto in ambito sonoro e delle attività parallele legate a Mendrisio. Individualmente i bambini dovranno osservare tre fotografie di cento anni fa, commentarle, osservare i cambiamenti avvenuti nel tempo e riflettere sui suoni/rumori presenti in quel preciso momento storico.

In un secondo momento si metteranno a confronto le idee dei bambini e a gruppi si procederà alla sonorizzazione di queste fotografie. I bambini saranno spinti ad utilizzare materiale di ogni tipo per creare il paesaggio sonoro di un tempo.

Modellizzare l'organizzazione sociale e territoriale di un quartiere, di una città oggi e ieri.

Individuare i bisogni fondamentali di un essere vivente nel suo contesto di vita.

Formulare ipotesi rispetto al paesaggio sonoro partendo da fotografie e testi storici.

Utilizzare strumenti multimediali.

Utilizzare strumenti musicali e crearne di nuovi al fine di sonorizzare immagini di un tempo.

Collaborare con i compagni.

Ascoltare le idee degli altri e saper argomentare le proprie.

Riflettere sulle esperienze fatte e trasferirle in un contesto storico diverso.

Lezione 23

Condivisione dei lavori dei vari gruppi. Commenti e proposte per sviluppi futuri.

È la dimensione dell'ascolto a spiccare e ad essere riconosciuta come uno delle competenze maggiormente stimolate.

Compito metariflessivo sulla professione docente. Discussione

Gli strumenti autovalutativi sono stati proposti anche al gruppo degli insegnanti della scuola primaria di Coldrerio. Dall'osservazione del diagramma a ragno i docenti coinvolti mostrano di sentire di aver raggiunto le competenze di progettazione di un percorso rivolto all'educazione alla cittadinanza, al territorio e alla sostenibilità.

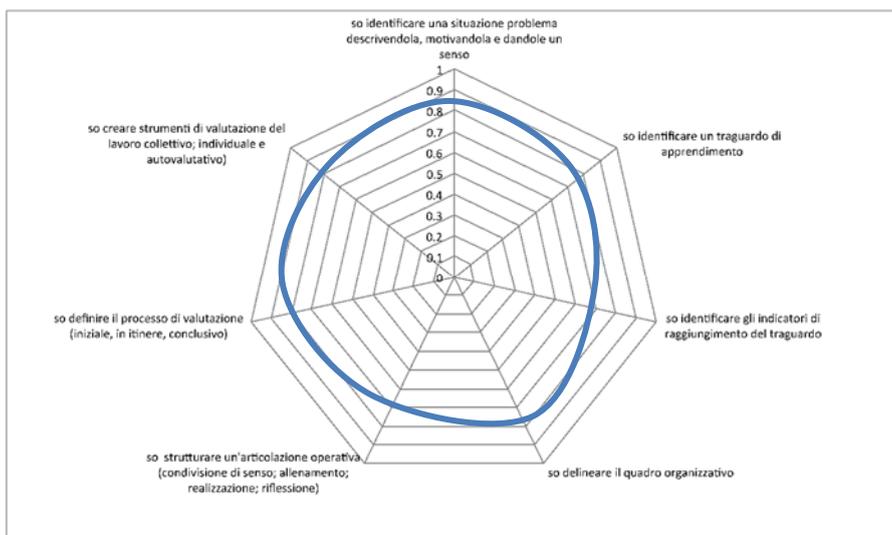


Fig. 7 - Autovalutazione delle docenti coinvolte delle competenze di progettazione orientate al raggiungimento del curriculum transnazionale.

Anche la dimensione di lettura del territorio e di analisi ed interpretazione dei luoghi attraverso anche la dimensione sonora sono ritenuti come elementi di competenza del gruppo.

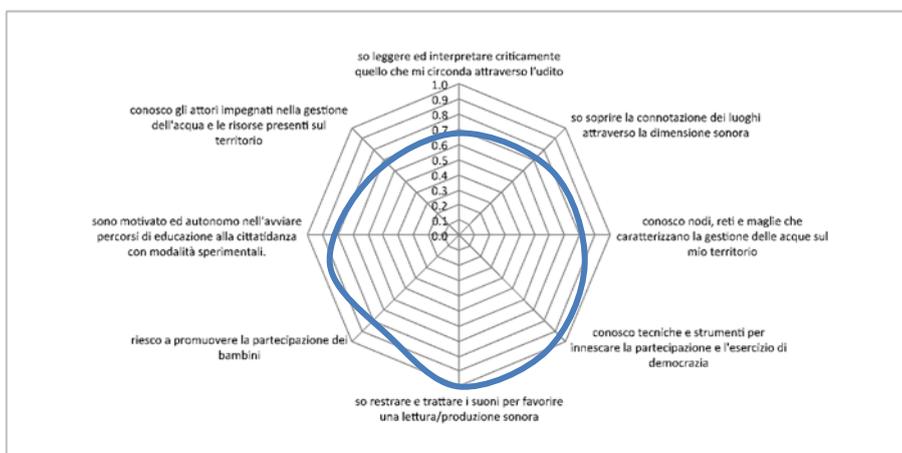


Fig. 8 - Autovalutazione delle docenti coinvolte delle personali competenze orientate al raggiungimento del curricolo transnazionale.

Punto di forza riconosciuto dai docenti durante anche l'intervista finale è l'aver progettato in dimensione olistica ovvero inclusiva delle risorse e degli attori del territorio.

A detta dei docenti il progetto ha creato una maggior consapevolezza nel gruppo di aspetti e metodi di lettura del territorio anche grazie alla dimensione di immaginazione che il suono, nel suo potere evocativo, ha dato.

La domanda "Legga l'elenco riportato di seguito. Si immedesima in ogni situazione e per ciascuna indichi in che misura si sente in grado di far fronte" voleva far emergere i punti di forza (autoefficacia dell'insegnante) in relazione al percorso realizzato. Le dimensioni in cui le docenti si sentono più forti sono: "motivare i bambini poco interessati; incoraggiare la creatività; aiutare i bambini a pensare in modo critico; trovare strategie di insegnamento alternative". Le situazioni in cui le docenti sentivano meno in grado di farvi fronte sono legate al "fornire sfide appropriate ai bambini più brillanti; sostenere e aiutare i bambini che incontrano maggiori difficoltà". Sull'attenzione alla differenziazione, l'applicazione del curricolo transnazionale potrebbe far maturare uno sguardo e delle competenze olistiche e trasversali alle competenze disciplinari.

Sulle potenzialità di miglioramento i docenti intervistati vedono come centrale la dimensione legata alle tecniche didattiche - chiarezza nello spiegare; implementare nuove strategie di insegnamento; rendere facili gli argomenti particolarmente difficili" aspetti che con l'esercizio e l'applicazione si sentono in grado di praticare con successo.

5 Conclusioni

Il percorso di Ricerca-Formazione sviluppato grazie alla collaborazione transnazionale del progetto STEP, pur nella sua applicazione semplificata della quale si è già detto, ha creato un'occasione di crescita e di sviluppo del sistema scolastico ticinese in un momento molto delicato. Negli anni 2017-2018, infatti, i docenti della scuola dell'infanzia e della scuola primaria erano impegnati in un percorso di formazione continua legata all'implementazione del Piano degli Studi della scuola dell'obbligo anche per la disciplina "Studio dell'ambiente" che raggruppa il monte orario di geografia, scienze e storia. Tale ambito disciplinare esiste dagli anni '80. Si è trattato di una scelta innovativa per il periodo, che è poi stata mantenuta fino ai giorni nostri. Infatti, con l'aggiornamento dei programmi e i cambiamenti a livello di impostazione, lo Studio dell'ambiente rimane a tutt'oggi una delle discipline presenti nelle classi di scuola primaria del Canton Ticino che trova qualificati spazi anche nella scuola dell'infanzia. Nel processo di implementazione in atto l'intervento di STEP e il dibattito transnazionale ha permesso di porre al centro e di sperimentare innovative metodologie didattiche. Da un lato ha permesso, alle realtà coinvolte, di confrontarsi con una prospettiva differente: la sperimentazione di una dimensione di apprendimento attivo -sul campo- coinvolgente -attraverso il gioco- motivante -grazie alla progettazione di attività che tutti i bambini erano in grado di affrontare; espresse con chiarezza; progettate nel dettaglio e con la massima cura; interdisciplinari e divergenti -le competenze trasversali sono maturate in comunicazione e a sostegno di quelle disciplinari - dall'altro hanno proposto un confronto attivo con i ricercatori e con la produzione di dati di ricerca. Le evidenze, anche empiriche, raccolte dalla ricerca hanno, infatti, offerto ai docenti uno sguardo esterno rispetto al proprio funzionamento quotidiano e delle ottime idee di miglioramento.

In particolare, dalla sperimentazione è emersa una maggior consapevolezza sull'importanza dell'adozione dell'ottica complessa sia nell'individuare il tema da affrontare, sia nelle scelte delle metodologie e degli strumenti didattici.

Una dimensione che è risultata carente nella Scuola dell'infanzia di Melano, è relativa al contatto con gli attori del territorio. Questo infatti non vi è stato in modo diretto ma solo in modo mediato attraverso i suoni. Sarebbe stato utile raccogliere testimonianze dirette (attraverso interviste a testimoni privilegiati impegnati nella gestione delle acque sul territorio) e realizzare visite esterne. Inoltre, pervenire alla ricostruzione, a partire dallo stimolo sonoro, dei processi territoriali e gli attori in gioco sottesi all'uso dell'acqua avrebbe dato un valore aggiunto al percorso. Inoltre, un'escursione sul

campo avrebbe portato i bambini di fronte a degli artefatti autentici, a delle voci reali e non mediate che avrebbe reso l'apprendimento ancora più significativo e motivante.

Nella scuola primaria di Coldrerio gli aspetti dell'integrazione con la realtà territoriale anche attraverso i marcatori sonori hanno portato un valore aggiunto, soprattutto nei termini dell'innovazione didattica non solo al gruppo classe coinvolto, ma a tutto l'Istituto.

Il modello di Ricerca-Formazione ha infine permesso di condurre delle attività in interazione con le scuole e di produrre dei materiali in grado di sostenere, a livello informativo ed esemplificativo, i docenti.

Bibliografia

- Barbanti, R. (2015). Ecosofia sonora. Per un ascolto del paesaggio e del mondo. In A. Calanchi, (a cura di), *Il suono percepito, il suono raccontato. Paesaggi sonori in prospettiva multidisciplinare*. Galaad.
- Barra, L., & Carlo, S. (2009). "Sound and the City". Schermi, stazioni e paesaggio sonoro urbano. *Comunicazioni sociali on line*, 1, 32-44.
- Bortolotti, A., Calidoni, M., Mascheroni, S., & Mattozzi, I. (2008). *Per l'educazione al patrimonio culturale. 22 tesi*. FrancoAngeli.
- Bull, M., & Back, L. (a cura di) (2003). *Paesaggi sonori. Musica, voci, rumori: l'universo dell'ascolto*. Il Saggiatore.
- Calanchi, A. (a cura di) (2015). *Il suono percepito, il suono raccontato. Paesaggi sonori in prospettiva multidisciplinare*. Galaad.
- Calanchi, A., & Laquidara, A. (2017). *Soundscapes and Sound Identities*, Galaad.
- CDPE (2007). *Accordo intercantonale del 14 giugno 2007 sull'armonizzazione della scuola obbligatoria* (Concordato HarmoS). https://edudoc.ch/record/24709/files/HarmoS_i.pdf
- Convery, I., Corsane, G., & Davis, P. (2012). *Making Sense of Place: Multidisciplinary Perspectives*. Boydell.
- Cox, T. (2014). *Pianeta acustico. Viaggio fra le meraviglie sonore del mondo*. Dedalo.
- DECS (2015). *Piano di studio della scuola dell'obbligo ticinese*. Bellinzona. https://scuolalab.edu.ti.ch/temieprogetti/pds/Documents/Piano_di_studio_della_scuola_dell_obbligo_ticinese_COMPLETO.pdf
- Dematteis, G. (2021). *Geografia come immaginazione. Tra piacere della scoperta e ricerca di futuri possibili*. Donzelli.
- Erkizia, X. (2017). *Il rumore lontano*, SUPSI-Libe, Locarno <https://paesaggisonori.supsi.ch/wp-content/uploads/sites/3/rumore-lontano/il-rumore-lontano.pdf>
- Favaro, R. (2010). *Spazio sonoro: musica e architettura tra analogie, riflessi, complicità*. Marsilio.
- Magnaghi, A. (2000). *Il progetto locale*. Bollati Boringhieri.

- Marchetta, V. (2010). *Passaggi di “sound design”. Riflessioni, competenze, oggetti eventi*. FrancoAngeli.
- Minidio, A. (2005). *I suoni del mondo. Studi geografici sul paesaggio sonoro*. Guerini.
- Morelli, A. (2010). Al di là del rumore e della musica. In A. Morelli, S. Scarani, G. E. Papa, “*Sound design*”: *progettare il suono*, (pp. 22-35). Pitagora.
- Pisano, L. (2017). *Nuove geografie del suono. Spazi e territori nell’epoca postdigitale*. Meltemi.
- Rocca, L. (2007). *Geo-scoprire il mondo*. Pensa MultiMedia.
- Rocca, L. (2016). Storia e geografia: Giano bifronte. In C. Minelle, L. Rocca, F. Bussi, (a cura di), *Storia e geografia. Idee per una didattica congiunta*, (pp. 71-45). Carocci.
- Schäfer, R.M. (1985). *Il paesaggio sonoro*. Ricordi-Unicopli.
- Schäfer, R.M. (1992). *A Sound Education. 100 Exercises in Listening and Sound-making*. Arcana Editions. (Trad. it., *Educazione al suono. 100 esercizi per ascoltare e produrre il suono*, Milano, Ricordi, 1998).
- Truax, B. (2008). Soundscape Composition as Global Music: Electroacoustic Music as Soundscape. *Organised Sound*, 13, 2, 103-9.
- Turco, A. (2002). Introduzione. In A. Turco (a cura di), *Paesaggio: pratiche, linguaggi, mondi*, (pp. 5-49). Diabasis.
- UNESCO (2003). *Convenzione per la salvaguardia del patrimonio culturale immateriale*, <https://www.unesco.beniculturali.it/pdf/ConvenzionePatrimonioImmateriale2003-ITA.pdf>.

13 Il toolkit: uno strumento didattico formativo

di *Beatrice Borghi, Mirella D'Ascenzo, Michela Schenetti*¹

1 Uno strumento per progettare

Come noto e richiamato più volte nei saggi del presente volume, la sfida del progetto STEP è stata duplice. Da un lato la costruzione di percorsi di natura didattica, capaci di integrare in maniera sistemica il tema dell'educazione alla cittadinanza, al patrimonio e alla sostenibilità nelle scuole dell'infanzia e primarie dei diversi Paesi coinvolti, come esito di un lungo e congiunto processo di ricerca; dall'altro, la realizzazione di questi percorsi insieme agli insegnanti implicati nel progetto di ricerca stesso, con una progettualità condivisa con i ricercatori delle università e gli "stakeholder" del territorio.

L'esito conclusivo di STEP è la realizzazione del toolkit², che si propone come uno strumento per gli insegnanti per progettare percorsi integrati secondo la filosofia complessiva del progetto costituita dalla Ricerca-Formazione.

Il toolkit si configura di fatto come un supporto specificamente rivolto a insegnanti e educatori in grado di offrire da un lato la traccia e la memoria del progetto realizzato, dall'altro di mostrare il risultato dell'analisi pedagogico-didattica delle esperienze e dei materiali prodotti dai docenti in formazione e tradotti in percorsi didattici svolti in classe con i bambini. Esso, inoltre, ha la funzione di costituirsi come mezzo di collegamento e promozione

¹Attribuzioni: per quanto il contributo sia il frutto di un lavoro condiviso è possibile attribuire il paragrafo 1 a Michela Schenetti, il paragrafo 2 a Mirella D'Ascenzo e i paragrafi 3, 4 a Beatrice Borghi.

² Il toolkit consultabile e scaricabile al link: <https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/project-result-content/5792c25f-4db3-40b9-9b0e-dc7274be258a/STEP-O5-ITALIANO.pdf>, è stato ideato e curato da: Beatrice Borghi, Mirella D'Ascenzo, Filippo Galletti, Elisa Guerra, Michela Schenetti, Chiara Venturelli dell'Alma Mater Studiorum-Università di Bologna. Progetto grafico e impaginazione a cura di: ARTEC - Settore Comunicazione, Alma Mater Studiorum-Università di Bologna.

delle azioni di disseminazione del progetto: la raccolta di documentazione presentata di percorsi didattici, rappresenta un *repository* di buone pratiche, in grado di orientare altri docenti nella progettazione di attività didattiche sulle tematiche legate all'educazione alla cittadinanza.

Lo strumento-guida intende dunque illustrare la progettualità della Ricerca-Formazione, declinando le ragioni teoriche e pedagogiche che determinano l'impianto e la struttura del percorso, nonché l'impostazione metodologica introdotta e vissuta direttamente nel percorso di formazione con gli insegnanti e poi sperimentata nelle scuole di provenienza; oltre ad accogliere le proposte operative, all'interno delle quali vengono descritte le attività realizzate dagli insegnanti partecipanti al percorso. L'idea di fondo della struttura così ipotizzata è quella di rendere il più evidente possibile la coerenza tra presupposti teorici e la loro declinazione pratica, illustrando alcuni dei possibili itinerari didattici percorribili con gli allievi. In particolare, il toolkit si compone di sette sezioni: 1. l'autoriflessione sulle rappresentazioni, 2. il progetto, 3. la metodologia della Ricerca-Formazione, 4. le esperienze, 5. i documenti e gli strumenti dell'insegnante, 6. la piattaforma e-Twinning, 7. la bibliografia e sitografia.

Il lettore può quindi dedurre l'articolazione delle fasi del lavoro condotto, grazie alle descrizioni di quanto avvenuto dal punto di vista delle modalità di conduzione del docente, delle strategie comunicative messe in atto ed infine dei processi cognitivi promossi nei partecipanti (docenti e bambini).

Questo se da un lato può mettere in evidenza le ragioni di un processo co-costruito tra i diversi attori che ne hanno preso parte; dall'altro può orientare le riflessioni e le azioni di nuovi interlocutori-insegnanti che, a partire da processi partecipativi, possono contestualizzare nuove tematiche e prospettive.

Per questa ragione il toolkit è corredato anche di approfondimenti operativi dedicati alla descrizione più approfondita di parte delle metodologie utilizzate, alcune schede di approfondimento sui concetti chiave del percorso e strumenti per l'autovalutazione degli studenti, essenziali per la *valutazione come processo di apprendimento*, quella cioè che "sostiene lo studente nell'azione di riflessione sul proprio modo e ritmo di apprendimento per autoregolarsi e raggiungere una maggiore e autonoma consapevolezza sui propri processi" (Benvenuto, 2021, p. 12). Viene infine fornita un'utile scheda di documentazione, di cui insegnanti e educatori e educatrici potranno avvalersi per monitorare il processo di insegnamento e apprendimento, annotare le proprie osservazioni e ricavare valutazioni finali. Per ciascuna proposta sono esplicitati modalità di svolgimento, eventuali prerequisiti e attrezzature necessarie, in modo da valutare la fattibilità in base alle proprie risorse.

Il progetto di ricerca che, come risaputo, nasce dalla volontà e dalla necessità di riflettere e confrontarsi sulla formazione e le esperienze di educazione alla cittadinanza attiva, in una dimensione europea, per la costruzione di una convivenza civile e democratica quale opportunità per conoscere, interpretare e valorizzare l'ambiente e il patrimonio circostante e per rafforzare l'alleanza tra la scuola e il territorio, ritrova nello strumento didattico e formativo del toolkit una modalità di disseminazione e diffusione delle indagini e delle sperimentazioni didattiche.

È, infatti, convinzione condivisa dal partenariato del progetto che proprio a partire dalla consapevolezza di essere parte di un sistema e di una storia collettiva sia possibile formare identità personali in grado di agire per contribuire al miglioramento del mondo.

2 Sull'educazione al patrimonio, alla cittadinanza attiva e sostenibilità: alcune domande dal toolkit

L'interesse odierno per i "beni culturali" è legato ad un'esigenza primariamente democratica: il patrimonio appartiene a tutti e rientra nei diritti fondamentali dei cittadini. Come ci ricordano la Dichiarazione Universale dell'Unesco sulla diversità culturale, all'articolo 7:

Ogni creazione affonda le sue radici nelle tradizioni culturali, ma si sviluppa a contatto con altre culture. Per questa ragione il patrimonio culturale deve essere preservato in tutte le sue forme, valorizzato e trasmesso alle generazioni future in quanto testimonianza dell'esperienza e delle aspirazioni dell'umanità al fine di alimentare la creatività in tutta la sua diversità e di favorire un vero dialogo interculturale.

e la Convenzione di Faro del Consiglio d'Europa all'art. 2:

Il patrimonio culturale è un insieme di risorse ereditate dal passato che le popolazioni identificano, indipendentemente da chi ne detenga la proprietà, come riflesso ed espressione dei loro valori, credenze, conoscenze e tradizioni, in continua evoluzione. Essa comprende tutti gli aspetti dell'ambiente che sono il risultato dell'interazione nel corso del tempo fra le popolazioni e i luoghi.

Nella storia di ogni comunità ci sono luoghi (paesaggi, patrimoni materiali) e momenti (patrimoni immateriali) così pregnanti di significati e di valori da costituire i riferimenti e gli elementi identitari in cui tutti si possono riconoscere. Si tratta di sedi ed eventi che, avendo avuto o avendo assunto un valore emblematico e sacrale, irradiano il loro significato ben oltre il loro contesto spaziale e temporale, divenendo i simboli e gesti permanenti di

un'appartenenza comune; e che hanno costruito la nostra identità, rinnovandola e ridefinendola (Borghi, 2016, 2021, 2022; D'Ascenzo, 2015, 2017, 2019).

Nei processi di ampliamento della sfera percettiva e relazionale che i bambini vivono in corrispondenza della scuola per l'infanzia e dei primi anni scolari è utile e opportuno che essi possano essere stimolati alle prime forme di solidarietà e di appartenenza di gruppo dalla comune acquisizione di conoscenza e di sensibilità nei confronti degli elementi e dei volti più accessibili del patrimonio: quelli prossimi o con cui essi sono in contatto quotidiano.

Dato che le situazioni, le questioni, i problemi e le prospettive attuali ne sono il risultato, la conoscenza della storia e del patrimonio può dunque contribuire a riconoscersi e comprendersi meglio, sia come singoli sia come comunità e fornisce concrete opportunità di vivere, agire e creare in armonia con i moniti e le eredità di cui siamo i naturali depositari. Non a caso tra le finalità da perseguire nei processi formativi si indicano spesso autonomia di pensiero e capacità critiche e progettuali (Borghi, 2021; D'Ascenzo, 2021).

La Ricerca-Formazione assume come primo passaggio la formulazione di buone domande e il lettore trova nel toolkit alcune prime questioni su cui avviare una riflessione personale (Nigris, 2018).

Il "kit" degli strumenti, a questo proposito, si apre (prima parte) con alcune domande rivolte agli insegnanti, operatori e operatrici culturali, educatori e educatrici, studiosi e studiose e ai ricercatori e alle ricercatrici sui temi portanti del progetto STEP che ne definiscono gli orientamenti culturali, educativi e valoriali tra le quali:

Cosa significa per me educare alla Cittadinanza attiva?

Cosa significa per me educare al Patrimonio?

Cosa significa per me educare alla Sostenibilità?

Se e in che modo la questione del Patrimonio può essere ricondotta al tema dell'Educazione alla Cittadinanza attiva?

Se e in che modo la questione dell'Ambiente e della Sostenibilità può essere ricondotta al tema dell'Educazione alla Cittadinanza attiva?

Se e in che modo la questione della Convivenza civile può essere ricondotta al tema dell'Educazione alla Cittadinanza attiva?

Prendersi un tempo di riflessione specifico su una tematica come quella della cittadinanza attiva che entra quotidianamente a far parte delle riflessioni professionali degli adulti, ma che spesso fatica a trovare spazio in azioni e pratiche agite, si rivela fondamentale. Un tempo dapprima personale, indispensabile per prendere consapevolezza del proprio 'modo di pensare', delle proprie pre-comprensioni è un tassello indispensabile per poter mettere le

proprie conoscenze e i propri valori in relazione con altri e, nel caso delle professionalità educative, progettare percorsi espliciti e condivisi.

3 Metodi e strumenti di progettazione: il curriculum transnazionale, l'indagine pedagogica della Ricerca-Formazione e il toolkit

Dopo aver richiamato le finalità, gli obiettivi e le fasi del progetto STEP, la seconda parte del toolkit riguarda i metodi e gli strumenti della progettazione del curriculum transnazionale di educazione alla cittadinanza attiva. Segue la definizione della metodologia della Ricerca-Formazione e le possibilità offerte dalla sinergia tra ricercatori e ricercatrici e insegnanti nell'indagine pedagogica (terza parte).

Il toolkit cerca di tracciare la ricchezza metodologica di tutto il percorso di STEP, per questa ragione ne ripercorriamo velocemente le fasi salienti.

La prima fase del progetto si è contraddistinta per la costruzione del curriculum transnazionale sui temi dell'educazione alla cittadinanza attiva, del patrimonio e della sostenibilità. Tale fase si è sviluppata in tappe successive volte alla:

- individuazione delle fonti ufficiali di ciascun Paese relative alla formazione iniziale degli insegnanti e all'educazione al patrimonio e alla sostenibilità (documenti ministeriali di orientamento, curriculum nazionale della scuola dell'infanzia e primaria, curriculum per la formazione iniziale degli insegnanti, Curriculum locale per i diversi insegnamenti, laboratori e tirocini) e della relativa metodologia per procedere all'analisi comparata dei contesti istituzionali di formazione degli insegnanti e dei Curricoli scolastici nazionali;
- analisi di tali documenti attraverso tre parole chiave: cittadinanza, sostenibilità e patrimonio, con le loro corrispondenti tematiche, sempre considerate nella prospettiva educativa;
- approfondimento delle parole chiave suindicate considerate in tre livelli di analisi, secondo le Linee Guida condivise dall'équipe di ricerca;
- dai dati di ricerca emersi si è provveduto alla costruzione di un curriculum transnazionale quale base comune su cui avviare le sperimentazioni didattiche della fase successiva.

L'équipe ha avviato una sperimentazione didattica del curriculum transnazionale in alcune scuole, con il coinvolgimento di diverse istituzioni del territorio, per sperimentare forme di alleanza tra Scuola e Territorio. Il gruppo di ricerca ha poi condiviso un protocollo comune di ricerca tra ricercatori e insegnanti, nel quale sono stati dichiarati nuclei tematici, finalità, obiettivi,

metodologie, ruoli e compiti di ciascuno, modalità di documentazione e strumenti di osservazione e valutazione. La metodologia della ricerca, come già sottolineato, è stata quella della Ricerca-Formazione, per la quale si rinvia ai capitoli precedenti del presente volume.

3.1 I casi di studio e il toolkit

Le esperienze, i contesti e le proposte didattiche sono presentati nella quarta parte, dove sono richiamate le scuole dell'infanzia e della primaria partecipanti al progetto europeo.

L'équipe di ricerca ha infatti individuato alcune scuole come studi di caso. Si è proceduto con la raccolta dei dati tramite una serie di strumenti (interviste, osservazioni di video, diari di bordo, questionari, documentazione del lavoro dei bambini e delle bambine) messi a punto dal partenariato. Al termine delle sperimentazioni nelle classi sono stati individuati criteri e indicatori per l'analisi comparativa e la stesura del *report* che ha permesso la realizzazione del presente toolkit. In particolare, l'analisi e la comparazione delle esperienze hanno permesso di porre in evidenza alcuni nuclei e temi, tra cui l'esito delle sperimentazioni in classe, i contenuti e le pratiche di educazione alla cittadinanza attiva – integrando educazione alla convivenza civile, all'ambiente e al patrimonio – oltre a quello della formazione degli insegnanti nei diversi Paesi sul tema, degli apprendimenti degli alunni e delle alunne e, infine, dell'efficacia del modello della Ricerca-Formazione.

Nel toolkit vengono presentate alcune esperienze sviluppate nel progetto STEP dai bambini e dalle bambine e dagli e dalle insegnanti coinvolti/e. Le proposte sono state suddivise secondo l'ordine di scuola (infanzia e primaria) e per Paese.

Queste schede, pur caratterizzandosi e differenziandosi le une dalle altre per tematica affrontata, livello di istruzione e Paese di appartenenza, condividono la medesima idea di educazione alla cittadinanza attiva, di impegno e di coinvolgimento attivo nei problemi del proprio territorio e l'idea che il compito della scuola non sia solo quello di educare i cittadini di domani, ma anche i cittadini di oggi a partire dalla più tenera età.

Ogni scheda racconta, descrivendo una sequenza di attività selezionate all'interno dei percorsi progettuali più ampi, le modalità attraverso cui il gruppo sezione/classe/scuola ha approfondito un tema specifico a partire da alcune condizioni date che hanno caratterizzato ogni studio di caso e connotato l'esperienza stessa.

Le sequenze descrivono differenti approcci didattici: alcune presentano un approccio “descrittivo” predominante, quando le attività si concentrano

principalmente sulla spiegazione, narrazione o trasmissione di contenuti; altre privilegiano un approccio prevalentemente “analitico”, ponendo cioè l’accento sulla creazione di relazioni, sui processi causa-effetto, o sulla comparazione; infine, altre ancora propongono un approccio prevalentemente “complesso” poiché cercano di porre in connessione tutti gli elementi del contesto e di considerarli come un sistema nel suo insieme. I tre criteri, pur distinguendosi in modo significativo tra loro, rappresentano tutti validi approcci didattici per affrontare le diverse tematiche che attraversano l’educazione alla cittadinanza attiva. Alla fine di ciascuna scheda è possibile trovare alcuni suggerimenti pratici per muovere nuovi passi in direzione di un approccio più complesso, senza dimenticare l’età dei bambini e delle bambine e il grado di coinvolgimento auspicato. All’interno di ogni scheda, inoltre, è possibile individuare le diverse dimensioni approfondite di convivenza civile, patrimonio, ambiente e sostenibilità e comprendere se e come esse si siano intrecciate e sostenute reciprocamente.

Alla fine di questa presentazione è possibile accedere a una sezione dedicata alle buone domande riflessive e progettuali, interrogativi pensati per sostenere l’insegnante nella riflessione sullo studio di caso proposto o sulla progettazione di nuovi e originali percorsi.

3.2 Strumenti e toolkit: una guida di osservazione e autovalutazione

La Ricerca-Formazione non “entra” nei contesti con l’intento di trasmettere nuova conoscenza calando dall’alto un sapere che rischia di essere lontano e asettico per i partecipanti, ma offre la possibilità di costruire nuovi concetti a partire dalle esperienze vissute dagli e dalle insegnanti. Attraverso il dialogo aperto, lo scambio, la riflessione e il confronto tra sguardi differenti (quelli dei/delle docenti e quelli dei/delle ricercatori/trici) è così possibile operare un passaggio da un sapere situato e radicato nei singoli contesti alla possibilità di individuare nuove direzioni di senso capaci di orientare nuove pratiche educative e didattiche, e declinarsi altrimenti in nuovi contesti (Schenetti, 2021a, 2021b). Attivare processi di R-F in tutti i contesti di scuola desiderosi di occuparsi di tematiche educative con modalità partecipative, avvalendosi del sostegno delle Università non è sempre possibile; dotare le scuole di strumenti nei quali la postura di ricerca dell’insegnante sia sostenuta in relazione con i protagonisti dei processi di insegnamento e apprendimento e con i contesti in cui prendono forma, è la chiara finalità che sottende la realizzazione del toolkit come strumento di formazione e riflessione.

È per questa ragione che nella *quinta* parte sono stati inseriti i documenti e gli ‘strumenti dell’insegnante’ che costituiscono uno dei punti di forza del progetto STEP: strumenti di osservazione e documentazione dei processi elaborati e costruiti *ad hoc* sulle esigenze del progetto e rispondenti ai bisogni emersi in corso d’opera.

La necessità di progettare questi supporti è stata dettata dal bisogno di riflettere sull’educazione alla cittadinanza attiva a partire dalle pratiche didattiche agite nella quotidianità dagli insegnanti, con l’intento di recuperare e portarne in superficie i significati più profondi.

Tra le domande guida, ad esempio, si trovano:

Come posso raccogliere la documentazione per progettare, raccontare e interrogare la pratica? Come potrebbero essere coinvolti i bambini nelle diverse attività per diventare attori e protagonisti delle scelte fatte?

Quali risorse (materiali, umane, istituzionali...) posso utilizzare in classe e nel territorio per realizzare questa proposta didattica?

Per la pratica personale, alcune domande di riflessione:

In quali altri modi e direzioni si potrebbe sviluppare questo tema?

In che modo potrei proporre questa esperienza all’interno del mio contesto?

Quali strumenti di documentazione potrei utilizzare per accompagnare il processo?

Di seguito vengono presentati in particolare tre strumenti:

- il diario del percorso didattico dell’insegnante, in cui raccogliere le finalità, gli obiettivi e le attività dell’esperienza;
- il diario di osservazione con proposta di domande guida per l’osservazione delle attività e dei compiti specifici, in cui annotare le modalità di documentazione dei processi e dei risultati conseguiti dai bambini e dalle bambine;
- la scheda di ‘alleanza scuola e territorio’, in cui tenere traccia dei rapporti con il territorio.

Diario del percorso didattico dell'insegnante

Si consiglia di compilare il diario *in progress*, prima, durante e al termine del percorso di sperimentazione.

TITOLO PERCORSO:

CLASSE:

INSEGNANTE:

OSSERVAZIONI E MOTIVAZIONI DA CUI TRAE SPUNTO IL PERCORSO:
nuclei, concettuali essenziali degli ambiti disciplinari, continuità con esperienze pregresse o successive, circostanze di contesto

FINALITÀ GENERALI (relative a STEP e all'individuazione delle tre dimensioni:

convivenza civile, patrimonio, sostenibilità)

OBIETTIVI SPECIFICI DI OGNI ATTIVITÀ (conoscenza, abilità, competenza)

ELENCO PER TITOLI DELLE ATTIVITÀ CHE COSTITUISCONO IL PERCORSO

Attività 1

Attività 2

Attività 3

Attività 4

Attività 5

Attività 6

STIMA DEL TEMPO NECESSARIO PER LO SVOLGIMENTO IN CLASSE

Attività 1

Attività 2

Attività 3

Attività 4

Attività 5

Attività 6

Scheda attività n.

DESCRIZIONE DELL'ATTIVITÀ (caratteristiche del contesto: spazi, tempi, materiali e formazione gruppi; le azioni da fare; i fenomeni/comportamenti da osservare/su cosa riflettere)

QUALI CONOSCENZE, ABILITÀ, CAPACITÀ DEI BAMBINI STIMOLA E PROMUOVE QUESTA ATTIVITÀ?

ATTIVITÀ DI PREPARAZIONE

CONDUZIONE DELL'ATTIVITÀ (modalità di consegna - metodologie didattiche – domande e discussioni – attività proposte)

MODALITÀ DI DOCUMENTAZIONE DEI PROCESSI E DEI RISULTATI DEI/DELLE BAMBINI/E

Note di valutazione del percorso

Le finalità e gli obiettivi specifici del percorso sono state raggiunti dal punto di vista dei bambini? (Cosa hanno fatto? Cosa hanno detto? Che tipo di approccio? Quali domande hanno posto?)

- L'articolazione delle attività è adeguata al raggiungimento delle finalità e degli obiettivi specifici?
- Il contesto è stato adeguato? (spazi tempi)
- La conduzione dell'attività è adeguata?
- Cosa ne pensano i bambini?

Scheda osservativa con proposta di domande guida per l'osservazione delle attività e dei compiti specifici

STEP

SCHEDA OSSERVATIVA

DATI DI CONTESTO	
DATA	
ORA	
LUOGO	
OSSERVATORE	

Domanda osservativa:	
DESCRIZIONE: In questa colonna deve descrivere nel modo più fedele e dettagliato possibile l'episodio che ha osservato, cercando di prestare particolare attenzione ai dialoghi e ai comportamenti dei protagonisti.	CONSIDERAZIONI: In questa colonna, invece, le chiediamo di annotare le riflessioni, i pensieri, i dubbi o le domande che le ha suscitato l'episodio appena descritto.
Alla luce di quanto scritto sopra, come procederebbe? Quali idee, suggestioni le piacerebbe proporre ora?	

Schema per proposta domande guida per l'osservazione delle attività e dei compiti specifici

Fase delle "conoscenze pregresse" – discussioni, disegni, etc.

- 1. Quali le attività proposte e dentro a quale contratto didattico?*
- 2. Quali le modalità di consegna?*
- 3. Quali sono stati i tipi di commenti e di domande poste dai bambini prima di iniziare?*
- 4. È stato necessario riformulare il problema, chiarire termini?*
- 5. Quali aspettative in merito alla situazione proposta?*

Durante le attività:

- 1. Quali domande spontanee hanno posto?*
- 2. Quali domande guidate? Quali risposte? Prima, durante o dopo l'azione?*
- 3. Hanno incontrato difficoltà di comprensione della consegna?*
- 4. Hanno incontrato difficoltà durante l'esperienza? Di che tipo? Come le hanno risolte?*
- 5. Hanno svolto azioni non adatte a risolvere il problema?*
- 6. Si sono osservati tra di loro?*
- 7. Erano coinvolti e attenti?*

Dopo le attività, si invita a descrivere e indicare con esempi tratti dalla documentazione raccolta (osservazioni carta e matita, trascrizioni di discussioni, foto, video) quali cambiamenti sono avvenuti in relazione alle conoscenze, alle competenze e alle attitudini osservabili in altri ambiti e attività scelte dai/dalle bambini/e in modo autonomo, emerse tramite compiti autentici o discussioni e scritture di auto-valutazione meta-riflessiva sui processi d'apprendimento attivati.

La proposta di decostruire l'episodio, descrivendolo in modo dettagliato, esplicitando i propri pensieri e stati emotivi in quel breve arco di tempo, unitamente alla possibilità di ragionare sull'imminente futuro, aiuta l'osservatore ad assumere consapevolezza importanti circa le intenzionalità educative sottese alla propria pratica, i gesti compiuti, le parole scelte, le metodologie didattiche agite, il contesto educativo, la relazione bambino/a-insegnante, etc.

La pratica di mettere nero su bianco i propri pensieri, di dar loro forma e parola, permette all'osservatore di affinare non soltanto lo sguardo, ma anche di interrogarsi e prendere maggiore consapevolezza rispetto al proprio ruolo e alle proprie competenze professionali, crescendo come professionisti riflessivi.

3.3 Scheda alleanza scuola e territorio

È stata creata, infine, un'ultima sezione dedicata all'educazione non formale. Per tenere traccia dei rapporti con il territorio, può essere utile compilare - quando si presenta l'occasione - la scheda di seguito indicata, per tenere ancora una volta, monitorate non solo le attività svolte ma le intenzionalità educative che hanno ispirato questo incontro.

STEP
SCHEDA ALLEANZA CON IL TERRITORIO

<p style="text-align: center;">CONTATTO</p> <p style="text-align: center;">DA CHI È STATO PROMOSSO?</p> <p style="text-align: center;">PERCHÉ?</p>	
<p style="text-align: center;">COME?</p>	

Grazie all'utilizzo di strumenti osservativi e documentativi specifici, è possibile far emergere significati, riflessioni, pratiche e azioni che, se descritte e condivise sia all'interno del gruppo di lavoro sia con la comunità più

ampia, possono restituire nuovo vigore alle intenzionalità educative, alla progettazione pedagogico-didattica dei servizi e delle scuole. Insieme, insegnanti, educatori, educatrici e ricercatori e ricercatrici, attraverso un uso intenzionale e sistematico di strumenti come questi, possono mettere a fuoco e, al contempo valorizzare competenze professionali schiacciate dai ritmi incalzanti della routine quotidiana attraverso la stimolazione di pratiche meta-riflessive necessarie per destrutturare il sapere dell'adulto, problematizzarlo, ri-pensarlo, aggiornarlo (Schenetti & Guerra, 2018a; 2018b).

Insieme, è possibile perfezionare lenti più raffinate per comprendere i/le bambini/e, la scuola e la missione profonda del suo mandato, contribuendo a progettare pratiche educative e didattiche nuove, originali e a misura delle esigenze dei bambini, dei ragazzi e delle famiglie di oggi. Si può così re-interpretare diversamente la teoria donandole nuova freschezza, aderenza e contemporaneità.

3.4 Esperienze digitali a integrazione: l'E-Twinning

A conclusione del toolkit (sesta e settima parte) e a integrazione della presentazione di esperienze e di strumenti che possono favorire e facilitare la costruzione di percorsi di educazione alla cittadinanza attiva sempre più consapevoli, efficaci e complessi, il partenariato del Progetto STEP ha offerto la proposta ed il suggerimento di un ulteriore elemento di progettazione e spazio di condivisione: la piattaforma e-Twinning³ e una ricca bibliografia e sitografia.

Il portale e-Twinning ha dimostrato essere un ottimo strumento per creare la rete dei docenti coinvolti negli studi di caso e per verificare la fattibilità di gemellaggi virtuali tra i bambini di classi parallele di diverse nazionalità.

In sintesi, lo strumento rappresenta un complemento significativo per lo svolgimento di attività didattiche e pedagogiche in quanto mostra il risultato dell'analisi didattica delle esperienze e dei materiali prodotti dai docenti per i percorsi svolti in classe con i bambini. Esso è, inoltre, il mezzo di collegamento e di promozione delle azioni di disseminazione del progetto stesso; infatti, la raccolta di documentazione di buone pratiche può orientare altri docenti nella realizzazione concreta dell'educazione alla cittadinanza attiva.

Il "kit" di strumenti rientra infatti nell'insieme delle attività di trasferimento scientifico, tecnologico e culturale e di trasformazione produttiva delle conoscenze, attraverso le quali le Università attivano processi di interazione diretta con la società civile e il tessuto imprenditoriale, con

³ Sito: <https://www.etwinning.net/it/pub/index.htm>; ultimo accesso 4 giugno 2022.

l'obiettivo di promuovere la crescita economica e sociale del territorio, affinché la conoscenza diventi strumentale per l'ottenimento di benefici di natura economica, sociale e culturale.

4 Conclusioni

Dalle ricerche e dalle esperienze condotte in numerosi contesti si è potuto constatare come il “patrimonio” si riveli un terreno didattico ed uno sfondo integratore di rilevante valenza formativa e inclusiva, capace di proiettare in orizzonti più ampi le potenzialità delle specifiche didattiche dei beni culturali e di avvalersi degli strumenti più aggiornati della comunicazione. Esso diviene così un'occasione di acquisizione e di produzione del sapere con cui si stimola l'acquisizione di competenze e la costruzione di conoscenze mediante specifiche esperienze di ricerca e di didattica; esige la *confluenza* di pertinenze e la *convergenza* di percorsi in un intreccio interdisciplinare; implica un uso sistematico di tutti gli strumenti della comunicazione e in particolare delle tecnologie telematiche e dei supporti multimediali utilizzabili in ogni progetto didattico e divulgativo.

In particolare, sono due gli aspetti che rendono strettamente attinente alla formazione l'apprendimento che verte sul “patrimonio”:

- 1) l'integrazione di molteplici competenze e conoscenze tratte da attività di simbiosi tra scuola e sedi esterne in un quadro multidisciplinare di educazione alla consapevolezza e alla responsabilità;
- 2) l'adozione di metodi costruttivi di motivazione, coinvolgimento e attivazione all'apprendimento, che spaziano dalla percezione e definizione delle componenti e delle sedi del “patrimonio”, alla didattica generale e specifica relativa alle sue componenti, fino ai più aggiornati metodi e strumenti di comunicazione.

Il tutto in un quadro di integrazione tra le discipline attinenti i processi di conoscenza e di valorizzazione del “patrimonio” di interesse estetico e storico-artistico del territorio. Una formazione che permetta scambi concettuali, pratiche comparative e integrazioni metodologiche oggi particolarmente importanti per attivare dialoghi interculturali e rapporti da svolgersi in tutti i settori delle attività umane e in orizzonti senza limiti (Borghi, 2021).

Per portare l'attenzione su queste pratiche quotidiane sono stati proposti alcuni strumenti di documentazione/meta-riflessione funzionali e semplici da utilizzare durante o immediatamente dopo l'esperienza, con l'obiettivo di permettere agli insegnanti di focalizzare l'attenzione su alcuni elementi specifici (il diario del percorso didattico dell'insegnante, lo strumento di

osservazione con proposta di domande guida per l'osservazione delle attività e dei compiti specifici e la scheda alleanza scuola e territorio).

Dalle esperienze proposte quali casi di studio, emerge la considerazione che l'educazione al patrimonio si rivela una fondamentale opportunità per costruire una cittadinanza attiva (appartenenza e responsabilità), democratica per un dialogo interculturale (riconoscimento di patrimoni "altri" e di chi li ha prodotti) e planetaria con un'identità culturale a scala mondiale (Archibugi, 2009; Mattei, 2007) che trova espressione nel patrimonio dell'umanità. Esso è parte integrante del curriculum delle *Indicazioni nazionali* – tra i traguardi per lo sviluppo delle competenze vi è quello di «riconoscere le tracce storiche presenti sul territorio e comprendere l'importanza del patrimonio artistico e culturale» – in grado di raccordare le competenze chiave per la cittadinanza e le competenze di base unendo plurimi sguardi disciplinari. Di fatto, educare al patrimonio diventa pratica di cittadinanza attiva: significa fruire il patrimonio nell'esperienza quotidiana e non, come spesso accade, viverlo come evento eccezionale o occasionale (D'Ascenzo & Ventura, 2022). Per tale motivo, esso viene ripensato, rivissuto da ogni generazione, accettato, modificato, rifiutato, perché esso stesso complesso, interdisciplinare, polisemico, dinamico e globale.

Fare dunque Ricerca-Formazione può significare l'assunzione e la condivisione delle responsabilità di un processo inevitabilmente trasformativo del proprio contesto educativo e/o scolastico; la possibilità di mettersi in gioco in modo profondo dedicando tempo e risorse professionali e personali alla ricerca (Capperucci, Schenetti & Salvadori, 2022).

L'intenzionalità che guida l'ultimo 'step' del gruppo di ricerca internazionale nell'ambito del progetto Erasmus Plus '*Per una pedagogia della cittadinanza e formazione degli insegnanti: un'alleanza tra scuola e territorio*' è quella di aiutare il docente a considerare il toolkit non solo una "cassetta degli attrezzi" utile nella sua quotidianità, ma un'opportunità per sviluppare il proprio pensiero critico, le proprie competenze riflessive e meta riflessive, facendosi accompagnare da domande capaci di prescindere il contesto sfiorando gli elementi chiave di una buona progettazione.

Bibliografia

- Archibugi, D. (2009). *Cittadini del mondo. Verso una democrazia cosmopolitica*. Il Saggiatore.
- Benvenuto, G. (2021). La valutazione formativa per una didattica inclusiva. In Nigris E., Agrusti G., (a cura di) (2021). *Valutare per apprendere. La nuova valutazione descrittiva per la scuola primaria*. Pearson.
- Borghi, B. (2016). *La Storia. Indagare, Apprendere, Comunicare*. Pàtron.

- Borghi, B. (2021). History, Civic Education and Heritage: the challenges of teachers in democratic society. In *Citizenship, Work and The Global Age* Proceedings of the 22nd International Conference of the Journal Scuola Democratica REINVENTING EDUCATION (2-5 June 2021), (pp. 771-782), vol. I.
- Borghi, B., (2022). Quando la storia incontra il presente: per una didattica del patrimonio. In F. Monducci A. Portincasa (a cura di), *Insegnare storia*, UTET, Torino, in corso di stampa.
- Capperucci, D., Schenetti, M. & Salvadori, I. (2022). Promuovere lo sviluppo professionale degli insegnanti di scuola primaria: il contributo della Ricerca-Formazione. In J.M. Romero Rodríguez, I. Aznar Díaz, A.J. Moreno Guerrero, C. Rodríguez Jimenez, (Eds.) *Desafíos de investigación educativa durante la pandemia covid19*, (pp. 252-262). Dykinson.
- D'Ascenzo, M. (2015). Nation building in the school prize giving ceremonies of the first decades after Italian Unification: a case study of post-unification Bologna. *History of Education & Children's Literature*, X/1, 447-468.
- D'Ascenzo, M. (2017). Collective and public memory on the walls. School naming as a resource in history of education. *History of Education & Children's Literature*, XII/1, 633-657.
- D'Ascenzo, M. (2019). *Esperienze di Public History of Education nell'Università di Bologna, tra ricerca scientifica e didattica* (pp. 211-221). In G. Bandini, S. Oliviero (a cura di), *Public History of Education: riflessioni, testimonianze, esperienze*, Firenze University Press.
- D'Ascenzo, M. (2021). Pedagogic alternatives in Italy after the Second World War: the experience of the Movimento di Cooperazione Educativa (Educational Cooperation Movement) and Bruno Ciari's new school in Bologna. *Espacio, Tiempo y Educación*, 3, 1, 343-362.
- D'Ascenzo, M. (2021). *A caccia di storie nella scuola di ieri. Per una memoria educativa collettiva tra ricerca e didattica nella scuola primaria*. In A. Ascenzi, C. Covato, G. Zago (a cura di), *Il patrimonio storico-educativo come risorsa per il rinnovamento della didattica scolastica e universitaria: esperienze e prospettive* (pp. 65-78). EUM.
- Mattei, M. (2007). *Insegnare con i concetti educazione alla cittadinanza*, FrancoAngeli.
- Nigris, E. (2018). L'evoluzione della ricerca pedagogico-didattica fra teoria e pratica. Quali i ruoli e quali i compiti di ricercatori e insegnanti nella Ricerca-Formazione?. In G. Asquini, (a cura di) (2018), *La Ricerca-Formazione. Temi, esperienze e prospettive*, (pp. 27-41). FrancoAngeli.
- Schenetti, M. & Guerra, E. (2018a). Educare nell'ambiente per costruire cittadinanza attiva. *Investigación en la Escuela*, 95, 15-29.
- Schenetti, M. & Guerra, E. (2018b). Educare alla cittadinanza attiva nei servizi per l'infanzia: insegnanti e ricercatori insieme per co-costruire il cambiamento. In C. Panciroli (a cura di) *Educare nella città: percorsi didattici interdisciplinari*. FrancoAngeli.

- Schenetti, M. (2021a). Dove si impara: didattica in natura e natura degli apprendimenti. In Canevaro A., Ianes D. (a cura di), *Un'altra didattica è possibile. Esempi e pratiche di ordinaria didattica inclusiva*, (pp. 185-197). Erickson.
- Schenetti, M., (2021b). Ricerca-Formazione e Didattica all'aperto. In S. Polenghi, F. Cereda, P. Zini, (a cura di), *La responsabilità della pedagogia nelle trasformazioni dei rapporti sociali*, (pp. 1279-1286). Pensa MultiMedia.

Allegato

Disseminazione del progetto STEP

Equipe Università degli Studi di Milano Bicocca (Italia)

Pubblicazioni

- Balconi, B. (2016). Saper stare nel mondo. *Scuola Italiana Moderna*, 7/marzo, 80-86.
- Balconi, B. (2017). Il legame tra sé e il mondo, *BAMBINI*, 5/maggio, 34-39.
- Balconi, B. (2017). *Saper stare al mondo. Progettare, documentare, valutare esperienze di cittadinanza attiva*. Junior.
- Balconi, B. (2019). Quale didattica per l'educazione alla cittadinanza? I risultati di una cross-case analysis. In P. Lucisano (a cura di). *Alla ricerca di una Scuola per tutti e per ciascuno*. Atti del Convegno Internazionale SIRD, (pp. 239-246). Pensa MultiMedia.
- Balconi, B., Fredella, C., Nigris, E., & Zecca, L. (2017). Educación para la ciudadanía entre escuela y territorio en Italia: currículo formal y prácticas didácticas. In R. Martínez Medina, R. García-Morís, & C.R. García Ruiz (a cura di), *Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. Retos, preguntas y líneas de investigación*, (pp. 324-332). Universidad de Córdoba y AUPDCS.
- Balconi, B., Nigris, E., & Zecca, L. (2019). Education for Citizenship as a Permanent Laboratory. In E. J. Delgado-Algarra, J. M. Cuenca-López (Eds.), *Handbook of Research on Education for Participative Citizenship and Global Prosperity*, (pp. 517-536). IGI Global.
- Bortolotti, A. (2017). Piccoli cittadini crescono. *BAMBINI*, 5/maggio, 29-33.
- Fredella, C. (2018). Storia locale e educazione alla cittadinanza attiva: un'alleanza tra scuola e territorio (Local history and active citizenship education: an alliance between school and territory). In A. La Marca, G. Moretti, I. Vannini (a cura di), *La ricerca educativa e didattica nelle scuole di dottorato in Italia* (pp. 185-210). Pensa MultiMedia.
- Fredella, C. (2022). *Educazione alla cittadinanza e didattica della storia. Territorio e patrimonio culturale per formare al futuro*. Junior.
- Fredella, C., & Zecca, L. (2020). Local history and identity building: a case study in the field of active citizenship education. *Investigación en la Escuela*, 100, 88-102.
- Fredella, C., & Zecca, L. (2020). How to Teach to Think Critically: the Teacher's Role in Promoting Dialogical Critical Skills. In *PROCEEDINGS of the 1st*

International Conference of the Journal Scuola Democratica EDUCATION AND POST-DEMOCRACY, (pp. 69-75), 6-8 June 2019, Cagliari, Italy.

- Nigris, E. (2019). Costruire alleanze fra scuola e territorio per la cittadinanza attiva. Progetto Europeo STEP nella scuola dell'obbligo. In P. Lucisano (a cura di), *Alla ricerca di una Scuola per tutti e per ciascuno*. Atti del Convegno Internazionale SIRD, (pp. 231-238). Pensa MultiMedia.
- Nigris, E. (2017). Cittadinanza Globale. *BAMBINI*, 5/maggio, 27-28.
- Nigris, E., & Zecca, L. (2016). Pedagogia della cittadinanza e formazione degli insegnanti: un'alleanza tra scuola e territorio. In M. Giusti (a cura di), *Building bridges/tra le due sponde. L'educazione interculturale all'epoca dei nuovi fondamentalismi*, (pp.130-133). Proceedings of the fourth Bicocca intercultural day conference.
- Valente, D. (2017). Cittadini nel proprio territorio a 5 anni. *BAMBINI*, 5/maggio, 44-48.
- Vismara, V. (2017). Diventare cittadini attivi. *BAMBINI*, 5/maggio 49-54.
- Zecca, L. (2018). Competenze di cittadinanza a scuola: una prospettiva europea. In S. Polenghi, M. Fiorucci, & L. Agostinetti (a cura di), *Diritti Cittadinanza Inclusione*, (pp. 179-192). Pensa MultiMedia.
- Zecca, L., & Fredella, C. (2017). Pratiche di cittadinanza per insegnanti-ricercatori. *BAMBINI*, 5/maggio 40-43.

Poster Convegni

- Baiano, G.R., Fredella, C., Piro, O., Zecca, L. (2017). Ma è sempre stato così? Cornaredo, la sua storia e il suo territorio: uno studio di caso nell'ambito del progetto Erasmus+ STEP (School Territory Environment Pedagogy), Convegno CRESPI, Bologna, 16-17 febbraio 2017.
- Baiano, G.R., Fredella, C., Piro, O., Zecca, L. (2018) Hacer historia, crecer ciudadanos. Un recorrido de ciudadanía activa entre la escuela y el territorio: un caso de estudio dentro del proyecto Erasmus + STEP (School Territory Environment Pedagogy). Encuentro de Educación para la ciudadanía y formación del profesorado: una alianza entre la escuela y territorio, Università di Siviglia, 6-9 marzo 2018.
- Cremonesi, R., De Michele, C., Zambelli, I. (2017). Quale accoglienza nella comunità? Milano - Dall'accoglienza dei primini a quella dei rifugiati. Uno studio di caso nell'ambito del progetto Erasmus + STEP (School Territory Environment Pedagogy), Convegno CRESPI, Bologna, 16-17 febbraio 2017.
- Cremonesi, R., De Michele, C., Zambelli, I. (2018). ¿Acoger en la comunidad? De la acogida a los alumnos del primer año a la acogida de los refugiados: un estudio de caso del proyecto erasmus + STEP (School Territory Environment Pedagogy). Encuentro de Educación para la ciudadanía y formación del profesorado: una alianza entre la escuela y territorio, Università di Siviglia, 6-9 marzo 2018.
- Fredella, C. Iozzo R. Mosconi, R., Zecca, L. (2017). Io tu noi. Piccoli Cittadini. Educare alla cittadinanza attiva alla Scuola dell'Infanzia, Giornata dei Poster

della ricerca, 14 dicembre 2017, Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione “R. Massa”, Università degli Studi di Milano Bicocca.

Fredella, C. Iozzo R. Mosconi, R., Zecca, L. (2018). Yo, tu, nosotros: pequeños iudadanos Educar para la ciudadanía activa en la escuela infantil, Encuentro de Educación para la ciudadanía y formación del profesorado: una alianza entre la escuela y territorio, Università di Siviglia, 6-9 marzo 2018.

Fredella, C. & Zecca, L. (2018). Reasoning about the past to build the future: studying history and becoming active citizens. EARLI SIG 20-26 Conference “Argumentation and Inquiry as Venues for Civic Education” in Jerusalem. 8-12 ottobre 2018

Vismara, V., Balconi, B., Valente, D. (2017). Essere cittadini attivi nella scuola dell’infanzia. Un percorso di Ricerca-Formazione, Giornata dei Poster della ricerca, 14 dicembre 2017, Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione “R. Massa”, Università degli Studi di Milano Bicocca.

Vismara, V., Balconi, B., Valente, D. (2018). Ser ciudadanos activos en el la escuela infantil. Un recorrido de Investigación-Formación. Encuentro de Educación para la ciudadanía y formación del profesorado: una alianza entre la escuela y territorio, Università di Siviglia, 6-9 marzo 2018.

Tesi di laurea

Baiano, G.R., *Educazione alla cittadinanza e didattica della storia: analisi di un percorso tra scuola e territorio*, Relatore: Prof.ssa Luisa Zecca, Tesi di Laurea, Università degli Studi di Milano Bicocca, Anno accademico 2016/2017.

Zaneboni, E., *La testimonianza orale: il rapporto vivo con la storia che educa*, Relatore: Prof.ssa Elisabetta Nigris, Tesi di Laurea, Università degli Studi di Milano Bicocca, Anno accademico 2016/2017.

Antonelli Libretti, M., *Saper decidere e partecipare: costruire ed esercitare cittadinanza deliberativa a scuola*, Relatore: Prof.ssa Elisabetta Nigris, Tesi di Laurea, Università degli Studi di Milano Bicocca, Anno accademico 2018/2019.

Equipe Alma Mater Studiorum Università di Bologna (Italia)

Pubblicazioni

Borghi, B. (2021). History, Civic Education and Heritage: the challenges of teachers in democratic society, in *Proceedings of the 22nd International Conference of the Journal Scuola Democratica REINVENTING EDUCATION* (2-5 June 2021), vol. I *Citizenship, Work and The Global Age*, (pp. 771-782), Associazione “Per Scuola Democratica”.

Borghi, B. (2019). La città come ambiente di apprendimento. Le esperienze del Centro Internazionale di Didattica della Storia e del Patrimonio, in V. Gherardi (a cura di), *Spazi ed educazione*, (pp. 177-195). Collana Didattica e Ricerca. La didattica nella ricerca e la ricerca nella didattica, Aracne editrice.

Borghi, B., & Galletti, F. (2020). Researches, Projects, and Experiences in Didactics of History and Heritage From the DiPaSt Center of the University of Bologna,

- Italy. In E.J. Delgado-Algarra, J.M. Cuenca-López, (Eds.), *Handbook of Research on Citizenship and Heritage Education*, (pp. 312-331). IGI Global.
- D'Ascenzo, M. (2021). A caccia di storie nella scuola di ieri. Per una memoria educativa collettiva tra ricerca e didattica nella scuola primaria. In A. Ascenzi, C. Covato, G. Zago (a cura di), *Il patrimonio storico-educativo come risorsa per il rinnovamento della didattica scolastica e universitaria: esperienze e prospettive*. Atti del 2° Congresso Nazionale della Società Italiana per lo studio del Patrimonio Storico-Educativo, (pp. 65-78). EUM.
- Galletti, F., Guerra, E., & Venturelli, C. (2018). La proposta per una pedagogia della cittadinanza in un progetto europeo in corso. In E. Fellin (a cura di), *Con-vivere sulla Terra. Educarsi a cambiare idea e comportamenti per una nuova vivibilità*, (pp. 83-89), Zeroseciup.
- Schenetti, M., & Guerra, E. (2018). Educare alla cittadinanza attiva nei servizi per l'infanzia: insegnanti e ricercatori insieme per co-costruire il cambiamento. In C. Pancioli (a cura di), *Educare nella città. Percorsi didattici interdisciplinari*. FrancoAngeli.
- Schenetti, M., & Guerra, E. (2018). Educare nell'ambiente per costruire cittadinanza attiva. *Investigación en la Escuela*, 95, 15-29.

Poster Convegni

- Borghi B., Educare alla cittadinanza. Patrimonio, identità, cittadinanza attiva. L'esperienza di Bologna, in atti di: STEP. Pedagogia della cittadinanza e formazione degli insegnanti: un'alleanza tra scuola e territorio (Citizenship pedagogy and teacher education: an alliance between school, territory, community) STEP (School Territory Environment Pedagogy), Aix-en-Provence, 10-14 maggio 2016.
- Borghi B., Identità e democrazia. Rileggere i ponti di cittadinanza, in Mesa rotonda: "Ciudadanía y democracia en la sociedad y en la escuela" (Sevilla, Spagna, 7 marzo 2018).
- Borghi B., Galletti F., La strada, punto di incontro tra diversità, ti porta a scuola, in: Educación para la Ciudadanía y Formación del Profesorado: una alianza entre Escuela y Territorio, 2018(atti di: Educación para la Ciudadanía y Formación del Profesorado: una alianza entre Escuela y Territorio, Sevilla, Spagna, 7-8 marzo 2018).
- Borghi B., D'Ascenzo M., Schenetti M., Educare alla cittadinanza attiva. Un'alleanza tra la scuola ed il territorio. Scuole dell'infanzia e primarie del Progetto Erasmus Plus STEP, Convegno CRESPI Fare Ricerca-Formazione per la professionalità dell'Insegnante. La voce delle scuole emiliano-romagnole, Bologna, 10 maggio 2018.
- Borghi B., Présentation et discussion du projet de "Toolkit" pour l'éducation à la citoyenneté, in "L'éducation à une citoyenneté active en Europe Les éclairages du Projet STEP" (Ecole Supérieure du Professorat et de l'Enseignement d'Aix-Marseille, Aix-en-Provence, 8 giugno, 2018).
- D'Ascenzo M., Il patrimonio scolastico per educare alla cittadinanza attiva, in atti di: STEP. Pedagogia della cittadinanza e formazione degli insegnanti:

- un'alleanza tra scuola e territorio (Citizenship pedagogy and teacher education: an alliance between school, territory, community) STEP (School Territory Environment Pedagogy), Aix-en-Provence, 10-14 maggio 2016.
- D'Ascenzo M., Cura della Mostra documentaria Figure magistrali e vita scolastica a Casalecchio di Reno tra Ottocento e Novecento, in collaborazione con il Comune di Casalecchio di Reno (Bologna), inaugurata il 4 novembre 2016 all'interno della Festa Internazionale della Storia del 2016., 2016.
- D'Ascenzo M., Cosa racconta l'esperienza sull'educazione alla cittadinanza? Due studi di caso, in Mesa redonda: "La inserción de la Educación para la Ciudadanía en la escuela. Pobilidades y dificultades" (Sevilla, Spagna, 8 marzo 2018).
- D'Ascenzo M., Venturelli C., Progettiamo insieme il parco di ponticella, in: Educación para la Ciudadanía y Formación del Profesorado: una alianza entre Escuela y Territorio, 2018(atti di: Educación para la Ciudadanía y Formación del Profesorado: una alianza entre Escuela y Territorio, Sevilla, Spagna, 7-8 marzo 2018).
- D'Ascenzo M., Galletti F., Guerra E., Discussion des resultats: bilan et perspectives l'education a une citoyennete active, in: Seminaire final du projet STEP. Ecole Superieure du Professorat et de l'Enseignement d'Aix-Marseille, Aix-en-Provence, 07 giugno 2018.
- D'Ascenzo M., Guerra E., Le development professionnel dans le projet STEP, , in: Les liens ecole et territoire dans le projet STEP l'education a une citoyennete active en europe. les eclairages du projet step. Seminaire final du projet STEP. Ecole Superieure du Professorat et de l'Enseignement d'Aix-Marseille, Aix-en-Provence, 06 giugno 2018.
- Galletti F., Venturelli C., La voce delle scuole dell'infanzia e primarie emiliano-romagnole, in: Les liens ecole et territoire dans le projet STEP l'education a une citoyennete active en europe. les eclairages du projet step. Seminaire final du projet STEP. Ecole Superieure du Professorat et de l'Enseignement d'Aix-Marseille, Aix-en-Provence, 06 giugno 2018.
- Monici V., STEP by step: cantieri di cittadinanza attiva - "Patrimonio" per scuola e città, in atti di: STEP. Pedagogia della cittadinanza e formazione degli insegnanti: un'alleanza tra scuola e territorio (Citizenship pedagogy and teacher education: an alliance between school, territory, community) STEP (School Territory Environment Pedagogy), Aix-en-Provence, 10-14 maggio 2016.
- Prandini C., Spighi S., L'educazione al patrimonio nella formazione degli insegnanti, in atti di: STEP. Pedagogia della cittadinanza e formazione degli insegnanti: un'alleanza tra scuola e territorio (Citizenship pedagogy and teacher education: an alliance between school, territory, community) STEP (School Territory Environment Pedagogy), Aix-en-Provence, 10-14 maggio 2016.
- Salvaterra I., Schenetti M., Iori M., Educazione all'aria aperta un percorso di ricerca formazione, in atti di: STEP. Pedagogia della cittadinanza e formazione degli insegnanti: un'alleanza tra scuola e territorio (Citizenship pedagogy and teacher education: an alliance between school, territory, community) STEP (School Territory Environment Pedagogy), Aix-en-Provence, 10-14 maggio 2016.

- Schenetti M., Guerra E., Radici per crescere: l'incontro tra passato e futuro. La costruzione di relazioni nel territorio di appartenenza, in: *Educación para la Ciudadanía y Formación del Profesorado: una alianza entre Escuela y Territorio*, 2018 (atti di: *Educación para la Ciudadanía y Formación del Profesorado: una alianza entre Escuela y Territorio*, Sevilla, Spagna, 7-8 marzo 2018).
- Schenetti M., Guerra E., Stanze aperte sul mondo: educare alla cittadinanza attiva curando la quotidianità, in: *Educación para la Ciudadanía y Formación del Profesorado: una alianza entre Escuela y Territorio*, 2018(atti di: *Educación para la Ciudadanía y Formación del Profesorado: una alianza entre Escuela y Territorio*, Sevilla, Spagna, 7-8 marzo 2018).
- Schenetti M., Il valore della ricerca-formazione nell'esperienza bolognese, in *Mesa redonda: "La inserción de la Educación para la Ciudadanía en la escuela. Pobilidades y dificultades"* (Sevilla, Spagna, 8 marzo 2018).
- Spighi S., Progetto STEP. Cantiere di cittadinanza attiva, in "STEP by STEP. Per una pedagogia della cittadinanza", Sala dello Stabat Mater Biblioteca dell'Archiginnasio di Bologna, 19 ottobre 2016

Tesi di laurea

- Plachesi, G., *Il Progetto STEP. Lo studio di caso di San Lazzaro di Savena (Bologna)*, Relatore: Prof.ssa Mirella D'Ascenzo, Tesi di Laurea in Scienze della Formazione Primaria, Università di Bologna, Anno Accademico 2016/2017.
- Sabia, C., *Bologna in dialogo con l'Europa: un progetto di ricerca-formazione sull'educazione alla cittadinanza attiva. L'esperienza della scuola dell'infanzia "Ada Negri"*, Relatore: Prof.ssa Michela Schenetti, Tesi di Laurea in Scienze della Formazione Primaria, Università di Bologna, Anno Accademico 2016/2017.

Equipe Universidad de Sevilla (Spagna)

Pubblicazioni

- De-Alba-Fernández, N., & Navarro-Medina, E. (2018). Concepciones de ciudadanía y educación para la ciudadanía en el profesorado de Educación Infantil y Primaria. In E. López Torres, C.R. García Ruiz y M. Sánchez Agustí (Eds.). *Buscando formas de enseñar: Investigar para innovar en Didáctica de las Ciencias Sociales*, (pp. 501-511). Ediciones Universidad de Valladolid. Recuperado de: <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/28975>
- Ferreras-Listán, M., & Ruiz-Morales, J. (2018). Los problemas sociambientales como motor de aprendizaje en la investigación escolar. En E. López Torres C.R. García Ruiz y M. Sánchez Agustí (Eds). *Buscando formas de enseñar investigar para innovar en Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 467-478). Universidad de Valladolid.
- Ferreras-Listán, M., Puig-Gutiérrez, M., Moreno-Fernández, O., & Rodríguez-Marín, F. (2019). The relevance of citizenship, sustainability and Heritage Education in Early Childhood and Primary Education in Spain, *Pedagogika*, 134, 61-81.

- Moreno-Fernández, O., Puig-Gutiérrez, M., Ferreras-Listán, M., & Rodríguez-Marin, F. (2021). Heritage education as a vehicle for the formation of citizens: Analysis of current educational legislation. *Croatian Journal of Education*, 23, 2, 371-404
- Pineda-Alfonso, J.A., & Ferreras-Listán, M. (2016). La formación de ciudadanos globales en las aulas de educación primaria. Un análisis a través de las prácticas de maestros en formación. In C.R. García, A. Arroyo, B. Andreu (Eds). *Deconstruir la alteridad desde las Ciencias Sociales: educar para una ciudadanía global*, (pp. 665-273). Entinema.
- Pineda-Alfonso, J.A., & Ferreras-Listán, M. (2017). Las prácticas del grado de maestro en las universidades de Sevilla (España) y Bolonia (Italia). Un análisis comparativo. En R.M. Martínez, R. García-Moris y C.R. García (Eds). *Investigación en Didácticas de las Ciencias Sociales. Retos, preguntas y líneas de investigación* (pp. 249-257). AUPDCS.
- Pineda-Alfonso, J.A., De-Alba-Fernández, N. & Navarro-Medina, E. (Eds.) (2018). *Handbook of Research on Education for Participative Citizenship and Global Prosperity*. IGI Global.
- Pineda-Alfonso, J.A., Navarro-Medina, E., & Alba-Fernández, N. (2017). El desarrollo profesional docente para formar a niños y niñas en el ejercicio de una ciudadanía activa. Algunas estrategias de investigación. In Martínez Medina, R., García-Moris, R. y García Ruiz, C. (Ed.). *Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. Retos, preguntas y líneas de investigación* (pp. 258-267). Universidad de Córdoba, AUPDCS.

Equipe Inspé Aix-Marseille

Pubblicazioni

- Richard-Bossez, A., Fauguet, J.L., Floro, M., & Legardez, A. (2017). Education à la citoyenneté active et formation des enseignants en Europe: le projet STEP. In *Journée scientifique SFER-Provence*.
- Richard-Bossez, A., Floro, M., & Legardez, A. (2017). Les débats d'inspiration philosophique: une pratique ambivalente pour l'enseignement moral et civique? *Spirale: revue de recherches en éducation*.
- Floro, M., & Legardez, A. (2020). Pour une dialectique - savoir formel, connaissance non formelle et culture du territoire - comme nouvelle forme scolaire d'éducation et de formation. In Drouilleau-Gay, F., Legardez, A. (Eds.), *Travail, formation et éducation au temps des transitions écologiques*, (pp. 213-230). Cereq - Octares.

Ricerca-Formazione

Open Access - diretta da D. Capperucci, R. Cardarello, B. Losito, I. Vannini

Ultimi volumi pubblicati:

ANDREA CIANI, *L'insegnante democratico*. Una ricerca empirica sulle convinzioni degli studenti di Scienze della Formazione Primaria dell'Università di Bologna (E-book).

FEDERICA FERRETTI, MICHAEL-CHRYSANTHOU PARASKEVI, IRA VANNINI (a cura di), *Formative Assessment for mathematics teaching and learning*. Teacher Professional Development Research by Videoanalysis Methodologies (E-book).

MAILA PENTUCCI, *I formati pedagogici nelle pratiche degli insegnanti* (E-book).



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:

<https://www.francoangeli.it/autori/21>

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.

Questo 
LIBRO

 ti è piaciuto?

Comunicaci il tuo giudizio su:
www.francoangeli.it/opinione



VUOI RICEVERE GLI AGGIORNAMENTI
SULLE NOSTRE NOVITÀ
NELLE AREE CHE TI INTERESSANO?



ISCRIVITI ALLE NOSTRE NEWSLETTER

SEGUICI SU:



FrancoAngeli

La passione per le conoscenze

Copyright © 2022 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835150664

PEDAGOGIA DELLA CITTADINANZA E FORMAZIONE DEGLI INSEGNANTI

Il volume presenta i risultati, le metodologie e i processi del progetto internazionale STEP - *Pedagogia della cittadinanza e formazione degli insegnanti: un'alleanza tra scuola e territorio*, finanziato dalla Comunità Europea (Erasmus Plus KA202 Partenariati strategici, 2015-2018) e realizzato per rispondere alla domanda di metodo e contenuto sul ruolo che le scuole dell'infanzia e primarie possono giocare come perno della vita sociale in una prospettiva di coprogettazione con le comunità, le istituzioni e i luoghi dello spazio pubblico, sui temi dell'educazione alla cittadinanza, al patrimonio e alla sostenibilità.

Il progetto si è posto l'obiettivo, mettendo al centro la formazione iniziale e continua degli insegnanti, di colmare il divario tra ricerca e pratiche didattiche, scolastiche ed extrascolastiche, attraverso una ricerca collaborativa tra Scuola e Università in quattro paesi, Italia, Spagna, Francia, Svizzera, orientata a una maturazione di consapevolezza e di saperi su questioni socialmente vive nella società.

Il modello di ricerca e formazione proposto si configura come laboratorio per l'esercizio della cittadinanza stessa da parte di una pluralità di attori che agiscono nelle istituzioni politiche, scolastiche, universitarie e nelle organizzazioni sociali.

Elisabetta Nigris insegna Progettazione e valutazione didattica all'Università di Milano Bicocca ed è delegata della Rettrice per la Formazione insegnanti e il Faculty Development. Coordina l'osservatorio Sird "Didattica e saperi disciplinari", è membro del direttivo del CRESPI – Centro Interuniversitario di Ricerca Educativa sulla Professionalità dell'Insegnante – e autrice di numerose pubblicazioni sull'educazione alla cittadinanza e la formazione dei docenti.

Luisa Zecca insegna Progettazione e valutazione di servizi e interventi educativi e Mediazione didattica all'Università di Milano Bicocca. I suoi campi d'indagine sono le metodologie per l'inclusione socio-culturale e l'apprendimento di competenze chiave di cittadinanza in contesti scolastici, extrascolastici e nella formazione permanente in collaborazione con enti e istituzioni nazionali e internazionali. È autrice delle monografie *Didattica laboratoriale* (FrancoAngeli, 2016) e *I pensieri del fare* (Junior, 2012).