



**PRA
TI
CHE
DI
EDU
CA
ZIONE**

CIVICA

Per una scuola
inclusiva che
costruisce
comunità



ANALISI

INTRODUZIONE	5
ANALISI	14
IL SUONO DELLA VOCE	18
E' BASTATO PORTARE DEI GUANTI	25
UN ORTO PER DUE	30
CREARE COMUNITA', UN PROCESSO PER TENTATIVI ED ERRORI	42
L'ETICA DEL LAVORO E IL RISPETTO PER IL LAVORO ALTRUI. BASTA UN ESEMPIO: MINA	52
MOMENTI DI VITA SCOLASTICA: HANNO FATTO O NON FATTO ESPERIENZA DI EDUCAZIONE CIVICA/EDUCAZIONE ALLA CONVIVENZA, ALLA COMUNITA'?	60
DUE RACCONTI SUL TEMA DELLA DISABILITA'	68
OSSERVARE LA SCUOLA	74
INGREDIENTI DI EDUCAZIONE CIVICA A SCUOLA	76
'MATTONI	82
INCIAMPI	98
CONTRIBUTI: SENTIERI E OSTACOLI NELL'EDUCARE ALLA CONVIVENZA	119
APPENDICE: EDUCAZIONE CIVICA E ALLA CITTADINANZA IN ITALIA E IN EUROPA	127



INTRODUZIONE



Nota iniziale

Col DM 183 del 7 settembre 2024 sono state adottate per l'a. S. 24/25 le nuove Linee guida per l'Educazione civica che vanno a sostituire quelle del DM 35/2020 adottate ed attuate nel precedente triennio, in seguito all'approvazione della legge n. 92/2019. Le nuove Linee guida definiscono i traguardi di sviluppo delle competenze e gli obiettivi di apprendimento per il primo e secondo ciclo di istruzione e alcune competenze per la scuola dell'infanzia. Le istituzioni scolastiche sono tenute a aggiornare il loro piano triennale dell'offerta formativa e il curriculum di educazione civica, sulla base delle nuove Linee guida.

Il testo delle nuove Linee guida segna un visibile cambio di prospettiva che lascia sullo sfondo l'obiettivo di cittadinanza globale rispetto all'appartenenza alla Patria, la coscienza di una comune identità italiana rispetto ad una coscienza planetaria, la responsabilità individuale rispetto a quella sociale, lo sviluppo economico rispetto a quello sostenibile, per fare alcuni esempi.

Il presente lavoro fa riferimento alla Legge 20 agosto 2019, n. 92 e alla sua coerenza con le Indicazioni Nazionali e nuovi scenari espressa dalle precedenti Linee Guida. Le testimonianze, le esperienze, le riflessioni sulla costruzione di comunità a scuola contenute in questo lavoro rappresentano tuttavia un contributo ancora attuale alla riflessione in continuo divenire su come mettere in pratica l'educazione alla cittadinanza e sul tipo di società che vogliamo.

La proposta di una raccolta e analisi di Pratiche di educazione civica a scuola, nasce da alcuni laboratori rivolti a docenti, condotti dal Maestro Franco Lorenzoni e dal CISP nell'ambito del progetto *Sc.Ap.Pa.Re dai luoghi (non) Comuni. Scuole Aperte e Partecipate in Rete*¹. In linea con gli obiettivi del progetto, le proposte formative intendevano facilitare la condivisione di strumenti operativi, stimolare la riflessione sul significato delle proprie pratiche educative per l'integrazione e l'inclusione e promuovere la programmazione didattica sui temi dell'inclusione, dell'intercultura e del benessere a scuola.

Nel 2020, per affrontare le sfide educative imposte dal periodo pandemico, abbiamo proposto il percorso educativo *"Dialoghi. Imparare a ragionare insieme per affrontare la crisi"*.

Siamo partiti da un lavoro sulla tragedia greca *Antigone*, la giovane eroina greca che si ribella alle leggi della città imposte dallo zio Creonte, pur di dare sepoltura a suo fratello Polinice. Abbiamo riflettuto sul valore della legge, delle regole e su quando sia

¹<https://www.cisp.ngo/il-nostro-lavoro/progetti/scappare>

lecito o meno trasgredirle.

- Come si applica la legge in classe?
- Cosa vuol dire fare educazione civica?
- Quando si fa?
- E come?

Abbiamo dibattuto sul fatto che l'*"Educazione civica"* riguarda **l'imparare a stare insieme** e, al tempo stesso, **l'elaborare una narrazione condivisa del nostro convivere**, fatto certamente di regole, ma anche di abitudini e "riti" capaci di migliorare e rendere maggiormente fruttuoso l'apprendimento di tutte e tutti. (Franco Lorenzoni)

La legge n.92 del 2019 ha introdotto l'insegnamento scolastico dell'educazione civica nelle scuole di ogni ordine e grado, avviando una sperimentazione a partire dall'a.s. 2020/2021. La legge prevede anche un "albo delle buone pratiche di educazione civica": *Pratiche adottate dalle istituzioni scolastiche per [...] l'attuazione delle tematiche relative all'educazione civica e all'educazione alla cittadinanza digitale, al*

fine di condividere e diffondere soluzioni organizzative ed esperienze di eccellenza.”

Abbiamo pensato che sarebbe stato interessante e forse utile ragionare con i/le docenti, su cosa definisce un'esperienza di educazione civica.

Così, abbiamo proposto ad un gruppo ristretto di partecipanti al percorso Dialoghi un lavoro di 'ricerca' sull'educazione alla convivenza, a partire dal concetto di comunità in classe e a scuola. Per intenderci tra noi abbiamo adottato una definizione di comunità proposta dal Maestro Lorenzoni:

“un gruppo solidale capace di ascolto reciproco, che accresce la sua capacità di autogestirsi e che, progressivamente, riesce a coinvolgere tutte e tutti giovandosi delle differenze di ciascuno”.

Questo rappresentava una sorta di **ideale democratico di comunità** utile ad orientare e a dare un criterio alle nostre osservazioni.

Abbiamo proposto agli/alle insegnanti ricercatori/trici di iniziare una piccola sperimentazione, partendo

da un'osservazione attenta dei contesti in cui si trovano a vivere e agire come docenti. *Intendiamo per contesti tutti quei momenti che ci riguardano in prima persona come docenti, ma anche altri momenti conviviali o di riunioni tra adulti: la lezione in classe, il tempo della mensa, il momento della ricreazione, i consigli di classe, i colloqui con le famiglie, l'entrata e l'uscita, le attività svolte fuori dalla scuola e poi, la relazione dei singoli allievi o dei gruppi che si formano con le diverse e i diversi docenti, con il personale ATA e poi i modi in cui ci troviamo a gestire o osserviamo qualcuno che gestisce un conflitto o un momento critico. Insomma tutto ciò che possiamo osservare dei comportamenti e dinamiche e relazioni che si sviluppano nella scuola.*

La sperimentazione aveva l'obiettivo di cercare di comprendere meglio, insieme, come la scuola possa trasformare, giorno dopo giorno, le nostre classi in comunità. Non solo per **stare bene insieme**, ma anche e soprattutto per **imparare a ricercare e studiare meglio** comprendendo le proprie qualità e quelle delle compagne e dei compagni.

Alcune domande hanno fatto da sfondo alla nostra ricerca:

- Nelle nostre classi e a scuola, quali elementi contribuiscono a **creare** comunità?
- quali **disfano** comunità?
- quali **non influiscono** riguardo all'essere o meno una comunità?
- E soprattutto **in che modo** lo fanno?

Ogni volta che poniamo l'attenzione sulle possibilità che si aprono o si chiudono rispetto a questa



costruzione di comunità stiamo facendo **“Educazione civica”**.

Questo percorso di ricerca si è basato su due pilastri: l'osservazione e il dialogo.

È stato chiesto alle insegnanti di adottare uno “sguardo antropologico”, di applicare un’ “osservazione partecipata”, provando a decentrarsi nel guardare il proprio contesto, non dando nulla per scontato, *come farebbero dei “marziani” sbarcati casualmente in questa “curiosa istituzione che è la scuola”*.

L'osservazione di ciascuno di questi momenti può rappresentare un frammento prezioso di narrazione che ci aiuta a comprendere qualcosa di più di ciò che accade e di ciò che ci accade, perché noi siamo sempre parte attiva del contesto per il semplice fatto di essere lì, come ci ricorda la teoria della complessità.

L'osservazione partecipata è un'osservazione attiva in cui soggetto osservante e osservato interagiscono insieme. Nell'osservazione partecipata uno dei fattori

più importanti è l'intenzionalità.

L'osservazione come metodo ha assunto un ruolo sempre più rilevante e strutturato nella scuola, per comprendere meglio contesti educativi e situazioni complesse. In questa esperienza non è stato utilizzato un protocollo rigoroso di osservazione diretta ma sono state fornite istruzioni per un'osservazione attenta, intesa come *"[...] una delle modalità della presenza umana in una situazione che interessa o che vogliamo conquistare alla nostra conoscenza."*² Una modalità che ci obbliga ad interrogarci sul nostro punto di vista rispetto ad una data situazione e, spesso, a mutarlo.

La proposta agli insegnanti era dunque di cimentarsi in un lavoro di piccole osservazioni, il più frequenti possibile, anche quotidiane, spaziando tra i diversi contesti della vita scolastica.

Lo stile di annotazione poteva essere assolutamente libero e personale ed è stato interessante notare i diversi modi in cui è stato affrontato questo compito.

²Francesco Scotti (2002), a cura di, "Osservare e Comprendere", Edizioni Borla, Roma (pag.316)

L'importante è però sempre la concretezza di ciò che viene osservato.

- Dove mi trovo?
- Chi è coinvolto?
- Cosa stanno facendo coloro che sto osservando?
- Cosa sto facendo io?
- Quali sono le nostre posizioni reciproche?
- Che materiali stiamo usando?



L'altro elemento caratterizzante è stato il **dialogo**.

“È importante condividere con bambini e ragazzi momenti di dialogo, e l'unico modo per formarci a quella che mi piace chiamare pedagogia dell'ascolto sta nel metterci in gioco dialogando in modo aperto tra noi, tirando fuori e condividendo problemi, domande, intuizioni, piccole scoperte e proposte operative” (Franco Lorenzoni)

Per arrivare a questo è importante sperimentare il dialogo prima tra insegnanti. Ed è infatti attraverso il dialogo che è avvenuta la condivisione delle varie osservazioni, si è ragionato, tenendo conto del punto di vista degli altri, ascoltando le opinioni di tutte e tutti sul costruire comunità a partire dal fare scuola quotidiano. Il dialogo come “architrave della relazione educativa”, tra insegnanti, tra allievi e tra insegnanti ed allievi.

Dopo questa esperienza “in profondità” con un piccolo gruppo di docenti, abbiamo realizzato un nuovo percorso formativo **Dialoghi. Educare e costruire comunità nel tempo dell'incertezza**.

Fin da subito la proposta è stata orientata alla ricerca e alla lettura di pratiche di educazione civica nelle attività scolastiche, utilizzando come lente la costruzione di una comunità che parta dal dialogo.

Dice Bell Hooks³ che uno dei pericoli dei nostri sistemi educativi è la perdita del sentimento di comunità, non solo la perdita di intimità con chi lavora e con chi studia al nostro fianco, ma anche la perdita di un sentimento di connessione e vicinanza con il mondo al di fuori.

Le domande su cosa contribuisca o no, a costruire comunità a scuola e in classe, su cosa contribuisca a creare connessioni e solidarietà, hanno continuato ad accompagnarci nell'osservare, leggere e rileggere le esperienze condivise dagli /dalle insegnanti.

Fare Educazione Civica nel senso inteso dalla Legge riguarda attività strutturate, stabilite a priori nel programma didattico. Tuttavia le situazioni più significative a volte si verificano all'improvviso, non sono “programmabili”.

³Bell Hooks (2022), Insegnare Comunità. Una pedagogia della speranza, Meltemi editore

L'educazione civica è sempre **educare alle relazioni** (Franco Lorenzoni).

A partire da questi percorsi, questo lavoro propone una chiave di lettura che permette di riempire di contenuti, significati e esperienze concetti quali "educazione civica", "comunità educante", "scuole aperte, partecipate e in rete", "inclusione", ecc. così da renderli più operativi e fruibili da tutti.

L'analisi e i racconti a seguire sono il frutto di questo lavoro e della voglia di mettersi in gioco di insegnanti che vivono la scuola ogni giorno. Le pagine che seguono non sarebbero state scritte senza il generoso e competente contributo di:

- *Alessandra Banchini*
- *Laura Boldrini*
- *Elena Bottoni*
- *Sonia Ciardo*
- *Francesca Devoto*
- *Simonetta Di Cave*

- *Margherita Dolce*
- *Paola Donadoni*
- *Monica Falcione*
- *Paola Geri*
- *Roberta Geremia*
- *Ileana Mel*
- *Daniela Montesanti*
- *Margherita Pappalardo*
- *Ombretta Pinca*
- *Rosanna Talarico*
- *Elisabetta Tessari*
- *Simonetta Venturi*
- *Maria Luisa Zaffarano*



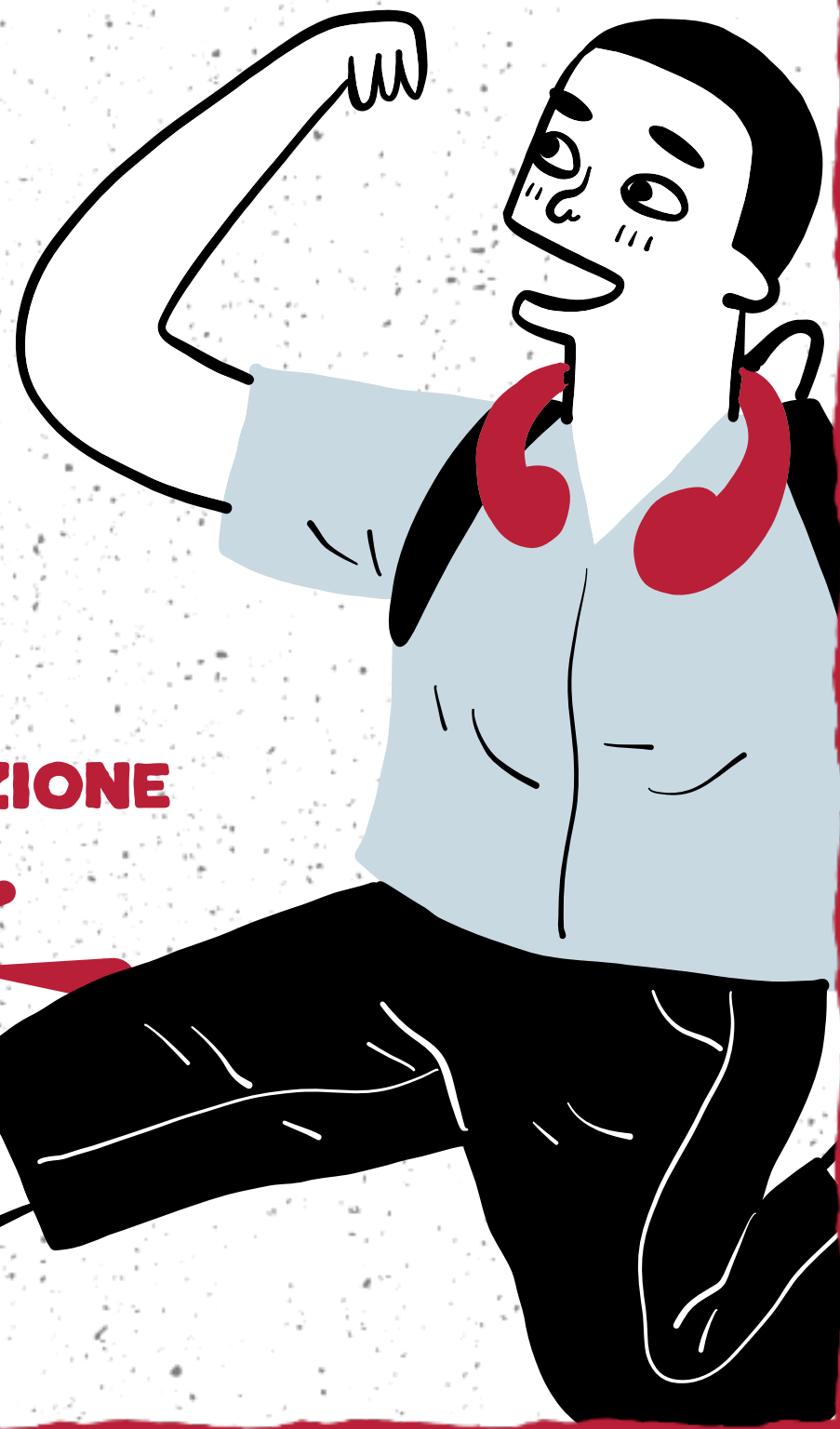
ANALISI

Come la scuola può
trasformare le
nostre classi in
comunità?

Una chiave di
lettura per

**PRATICHE
DI
EDUCAZIONE**

CIVICA



È sempre più evidente e anche consolidata l'idea che la scuola abbia superato da tempo la sola funzione formativa legata all'apprendimento, mentre svolge in modo sempre più completo una funzione educativa di accompagnamento alla crescita in ogni suo aspetto.

Ciò fa sì che essa rappresenti di fatto una vera e propria palestra di ciò che significa convivere all'interno di un sistema sociale, sollecitando temi come la gestione degli spazi, gli stili di comunicazione, i valori di riferimento, la gestione delle diversità.

Ciò che abbiamo notato è che molto spesso questi momenti di vita vissuta rappresentano dei veri e propri interventi di educazione civica, che contribuiscono a creare comunità. Tuttavia spesso si rischia di perdere traccia di queste esperienze laddove non rientrino nella programmazione didattica strutturata.

I percorsi sopra citati hanno permesso di costruire insieme alle insegnanti una nuova chiave di lettura per osservare i vari momenti della vita scolastica e comprendere quando questi possono rappresentare delle esperienze di educazione civica al di là della programmazione didattica ufficiale.

I racconti che seguiranno sono frutto delle osservazioni realizzate dalle insegnanti che hanno partecipato al laboratorio **“Dialoghi: imparare a ragionare insieme per affrontare la crisi”** a.s. 2021/2022.

I racconti che seguono sono un esempio di come è possibile applicare questa nuova chiave di lettura partendo dall'osservazione di un momento di vita scolastica.

Tutti i racconti hanno avuto come *“sfera di osservazione-azione”* la classe, ovvero le

interazioni tra alunni e alunne del gruppo classe, tra il gruppo classe e l'insegnante o tra diversi gruppi classe. Tuttavia la stessa chiave di lettura, può essere applicata anche ad altre sfere quali:

- Le relazioni tra i diversi attori della scuola: le famiglie, gli insegnanti, gli organi collegiali, nonché la gestione degli spazi fisici
- Il rapporto tra Scuola e Territorio, ovvero tutte le iniziative che coinvolgono realtà extra scolastiche

Per ogni racconto sono state individuate le azioni che hanno facilitato la costruzione di comunità e le azioni che, al contrario, hanno distrutto il senso di comunità o non sono risultate efficaci. Inoltre alla fine di ogni racconto sono state indicate quali competenze/conoscenze evidenziate dalla legge sull'educazione civica quell'esperienza ha contribuito ad accrescere. Seguendo la chiave di lettura proposta, il momento di vita scolastica

descritto e analizzato dall'insegnante può essere tradotto in un intervento di Educazione Civica a tutti gli effetti: l'esperienza vissuta, diventa opportunità di comprendere cosa vuol dire costruire comunità. Ogni racconto è infine rappresentato graficamente con una mappa o una sequenza, per stimolare una maggiore comprensione del significato dei vari passaggi e allo stesso tempo il sistema delle relazioni di volta in volta in campo.

In generale, applicare questa chiave di lettura, a momenti significativi della vita scolastica, può consentire di:

- prendere consapevolezza di tutto ciò che può rappresentare un momento di educazione civica
- documentare le varie esperienze di educazione civica, anche in vista dell'Albo delle buone pratiche di educazione civica, come da articolo 9 della legge

- valorizzare le esperienze e facilitare la partecipazione ad un eventuale concorso nazionale, citato nell'articolo 10 della legge
- capitalizzare le esperienze già in atto nelle scuole anche precedentemente all'introduzione della legge
- rendere trasferibili e generative le pratiche di educazione civica ai nuovi insegnanti
- rendere comunicabile le pratiche di educazione civica all'esterno della scuola
- rafforzare l'alleanza tra scuola e territorio sulla base di criteri e visioni condivisi per la costruzione di comunità
- favorire e migliorare il dialogo tra le diverse parti della comunità educante

Utilizzare questa chiave di lettura nell'osservazione dei momenti di vita scolastica ci ha dato la possibilità di iniziare a raccogliere esempi concreti che ci auguriamo possano contribuire ad arricchire sia la cosiddetta "cassetta degli attrezzi" di chi opera nella scuola a vari livelli sia costituire uno spunto di riflessione per dibattiti e proposte di lavoro futuro sulle Scuole Aperte Partecipate e in Rete.

I racconti condivisi dalle insegnanti sono stati lasciati per lo più nella forma originaria di "testi di lavoro", su cui abbiamo ragionato nel corso dei laboratori. Ci è sembrato in questo modo di mantenere la loro spontaneità e forza comunicativa.

1

IL SUONO DELLA VOCE

È una classe prima di una scuola secondaria di primo grado, che presenta vari livelli di complessità: vi sono alunni molto vivaci, con ADHD certificati e non, alcuni con DSA un po' frustrati e aggressivi, molti alunni irruenti, che monopolizzano l'attenzione. Ciò che succede in classe diventa ogni tanto spunto di riflessione sul tema del bullismo. Nella stessa classe è iscritto un ragazzo che ha subito un grave lutto e vive una forte depressione, che lo porta a una chiusura totale e a pensieri di morte, destando grande preoccupazione.

Riguardo al tema del bullismo, proprio questo ragazzo propone all'insegnante la visione di un Anime dal titolo: "Il suono della voce". Chiede all'insegnante di vederlo prima lei, così che possa decidere se proiettarlo oppure no in





classe.

L'insegnante per più di una settimana dimentica di vederlo, fino a che, sollecitata anche dal ragazzo e dispiaciuta per non aver mantenuto fede all'impegno preso, decide di non rimandare ancora e finalmente riesce a vedere l'Anime.

Lo considera un anime meraviglioso, sul bullismo e sulla sua conseguenza estrema, il suicidio. Allo stesso tempo ritiene che sia troppo forte, non tanto per le scene quanto per la tematica, e decide di parlarne con la sua psicologa. D'accordo con la psicologa considerano molto positivamente la voglia del ragazzo di condividere qualcosa di così importante per lui con i compagni quindi decidono che la cosa opportuna sia di mostrare solo le prime scene del film, quelle prettamente sul bullismo, e poi interrompere la proiezione.

La visione del film coinvolge tutti, la classe non è mai stata così attenta e silenziosa.

Come stabilito, la proiezione viene interrotta spiegando che vi si affrontano temi un po' troppo forti

e ritenendo più giusto non esporli direttamente. Viene avviata una discussione sul bullismo, ma c'è una specie di rivolta: tutti vogliono finire di vedere il film.

Per la prima volta (e una delle rare volte), rispettano i propri turni per parlare e per spiegare le loro motivazioni, che sono tutte molto serie:

- Tanto, se non lo vediamo qui con lei, lo vediamo appena tornati a casa
- Preferiamo vedere come va a finire e discuterne insieme, soprattutto se ci fa paura o ci crea ansia
- Prof., siamo grandi, non continuate a trattarci da piccoli, vogliamo sapere come funzionano le nostre emozioni
- Meglio vederlo insieme e cercare insieme una soluzione e/o una spiegazione
- Le promettiamo che se è troppo forte glielo diciamo

L'insegnante, alla luce di tutto ciò, fidandosi delle sue sensazioni, decide che hanno ragione loro, che in effetti è una violenza non andare fino in fondo e continuano la proiezione.

Il film viene visto tutti insieme e fino alla fine, se ne discute a lungo, si affrontano temi importanti come il senso della vita, le difficoltà che si possono attraversare in alcuni momenti, la necessità dell'amicizia, della famiglia, dell'aiuto degli altri, l'importanza di credere in sé stessi, nella propria forza, di riconoscere e accettare le proprie debolezze, il valore del tempo e dell'attesa.

Si crea un momento di ascolto profondo e di grande vicinanza e ancora oggi quel film viene ricordato dalla classe come qualcosa che ha cementato la loro amicizia.

PROTAGONISTI:

Docente, Gruppo classe

SOTTO-AREE:

Ambienti di apprendimento, Relazione docente-studenti, ...



TRATTO DA:

"Dialoghi: imparare a ragionare insieme per affrontare la crisi" a.s. 2021/2022

ELEMENTI CHE CONTRIBUISCONO A CREARE COMUNITÀ:

- L'insegnante ascolta e valorizza gli interessi, le idee e le aspettative degli studenti
- L'insegnante rivede la propria decisione, ovvero prevede che la lezione (piano didattico) possa essere flessibile e aperta al cambiamento
- L'insegnante ammette le proprie mancanze riconoscendo l'importanza della richiesta che le è stata rivolta, restituendo valore ai bisogni dei propri alunni
- L'insegnante accoglie la proposta di un alunno di utilizzare un oggetto culturale (in questo caso un Anime) per confrontarsi con la sofferenza giovanile
- L'insegnante è sinceramente interessata e curiosa di conoscere il mondo dei loro alunni, i loro riferimenti culturali, le loro opinioni, emozioni, ecc.

- Gli alunni fanno la richiesta di finire di vedere il film motivandola con sincerità e rispetto
- Un alunno fa una proposta all'insegnante e chiede a lei di valutare la validità di tale proposta
- Gli alunni accolgono la proposta di vedere l'Anime segnalato dal loro compagno di classe e lo guardano con attenzione
- Gli alunni partecipano con trasporto alla discussione stimolata dalla visione dell'Anime

ELEMENTI CHE DISFANO COMUNITÀ:

- L'insegnante inizialmente decide di interrompere la visione del film: manipola un'opera d'arte per raccontare ciò che vuole
- L'insegnante inizialmente considera gli alunni non in grado di comprendere emotivamente il finale del film
- L'insegnante all'inizio si dimentica di vedere il film

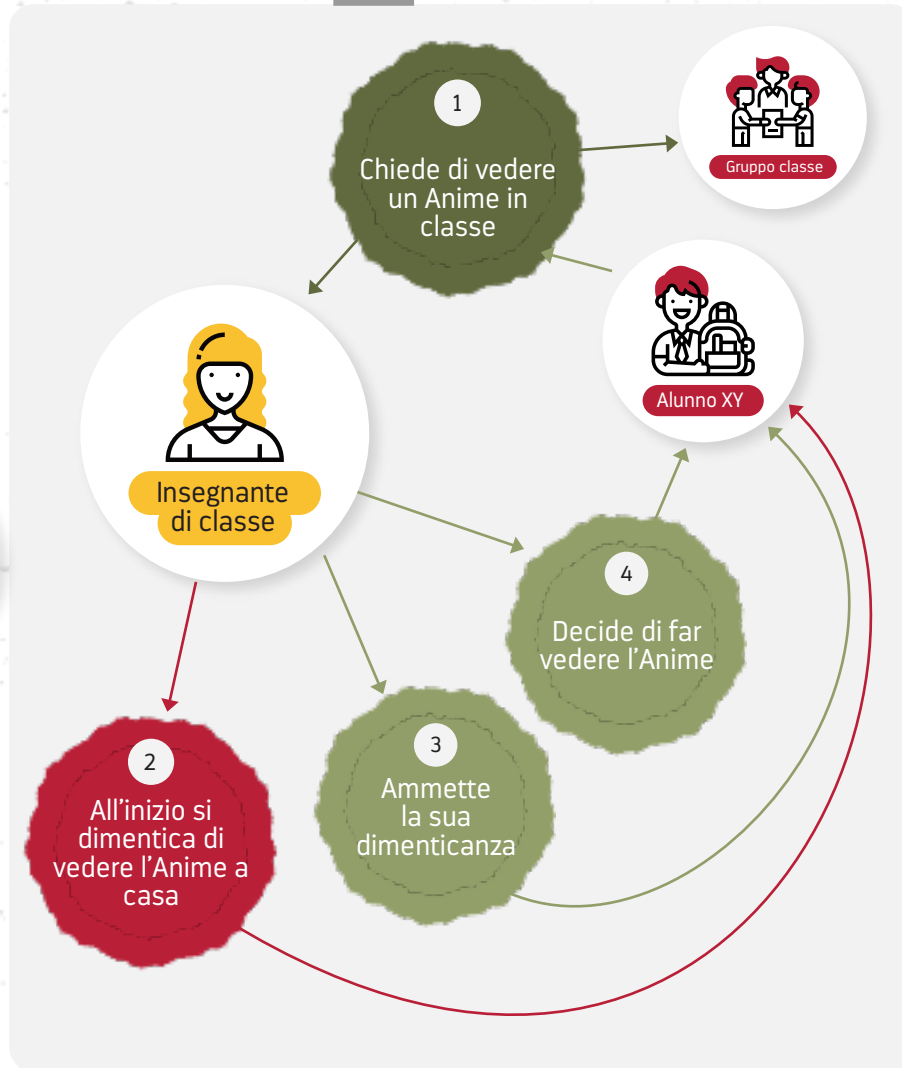


CONTRIBUTO IN CHIAVE DELLA LEGGE SULL'EDUCAZIONE CIVICA:

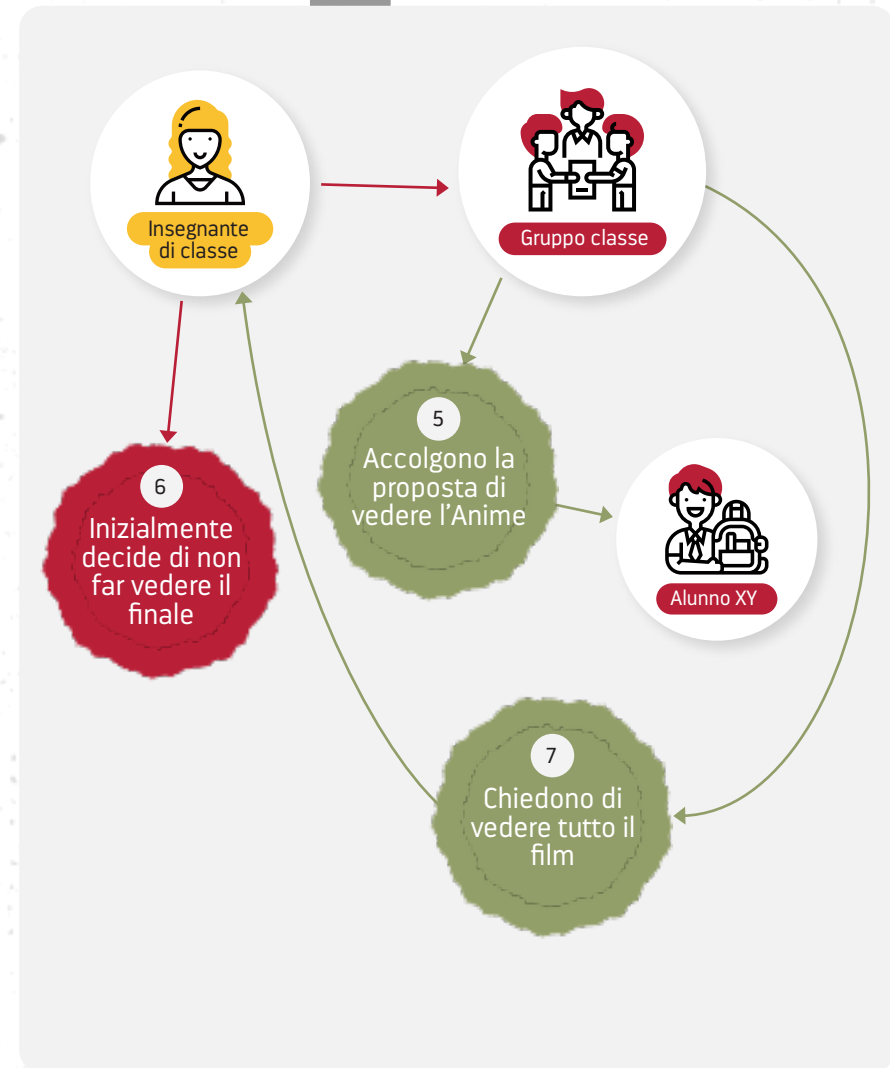
- Il tema affrontato con la visione dell'Anime, ovvero il bullismo, richiama tutti e tre i nuclei tematici previsti dalla legge: i principi della Costituzione, in particolare l'art. 3; l'Agenda 2030 che tra i suoi obiettivi ha la costruzione di ambienti di vita, la scelta di modi di vivere inclusivi e rispettosi dei diritti fondamentali delle persone, tra cui il benessere psico-fisico e l'uguaglianza tra soggetti; la cittadinanza digitale, scegliendo di utilizzare in modo competente un prodotto digitale come un Anime per affrontare temi sensibili, come il bullismo.
- Attraverso la disponibilità a promuovere un dibattito libero e partecipato, basato sull'ascolto empatico e la costruzione di un pensiero critico, si contribuisce a garantire le integrazioni al profilo educativo, culturale e professionale dello studente, come indicato nell'Allegato C delle Linee guida per l'insegnamento dell'educazione civica.

IL SUONO DELLA VOCE

1

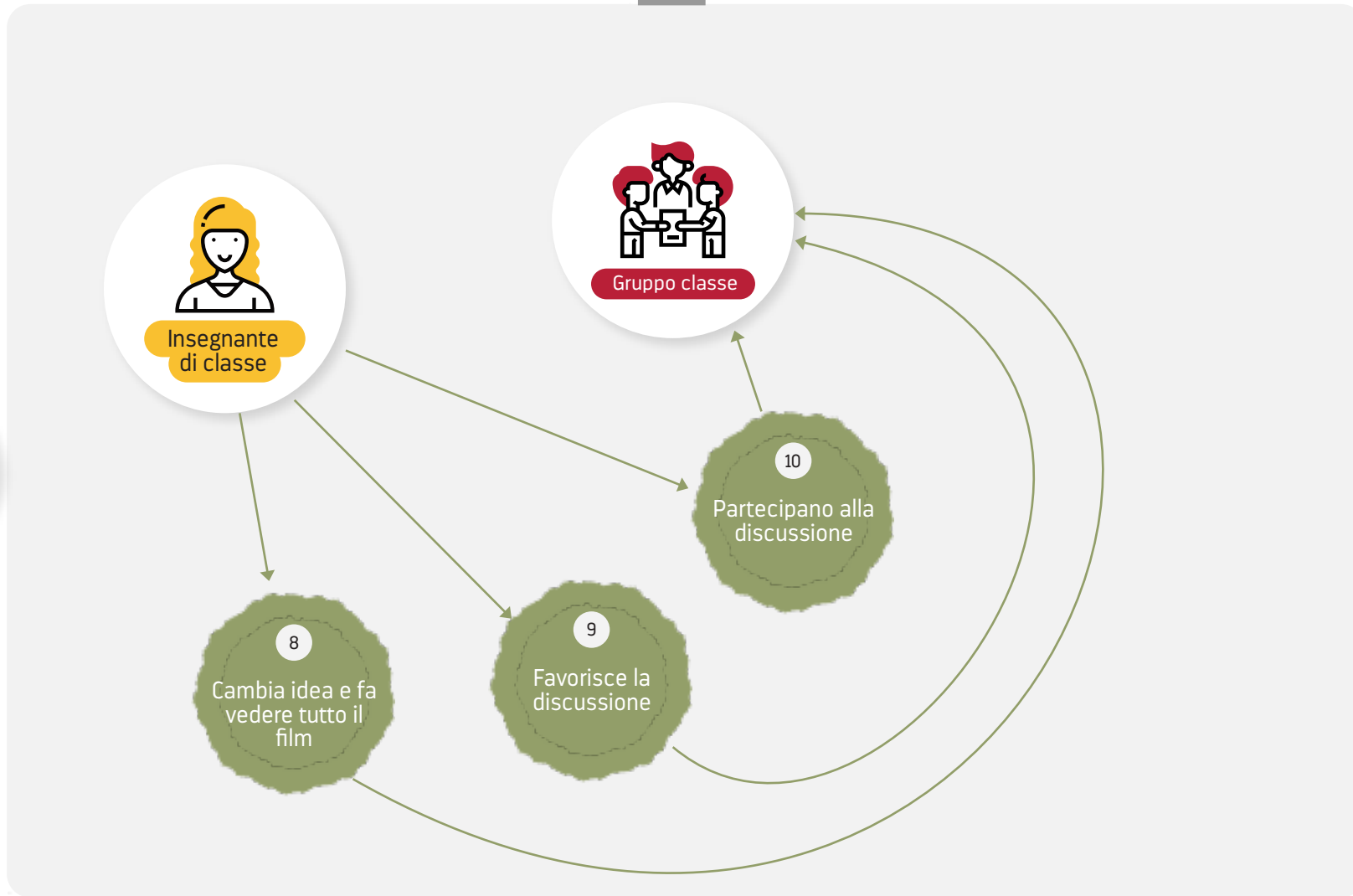


2

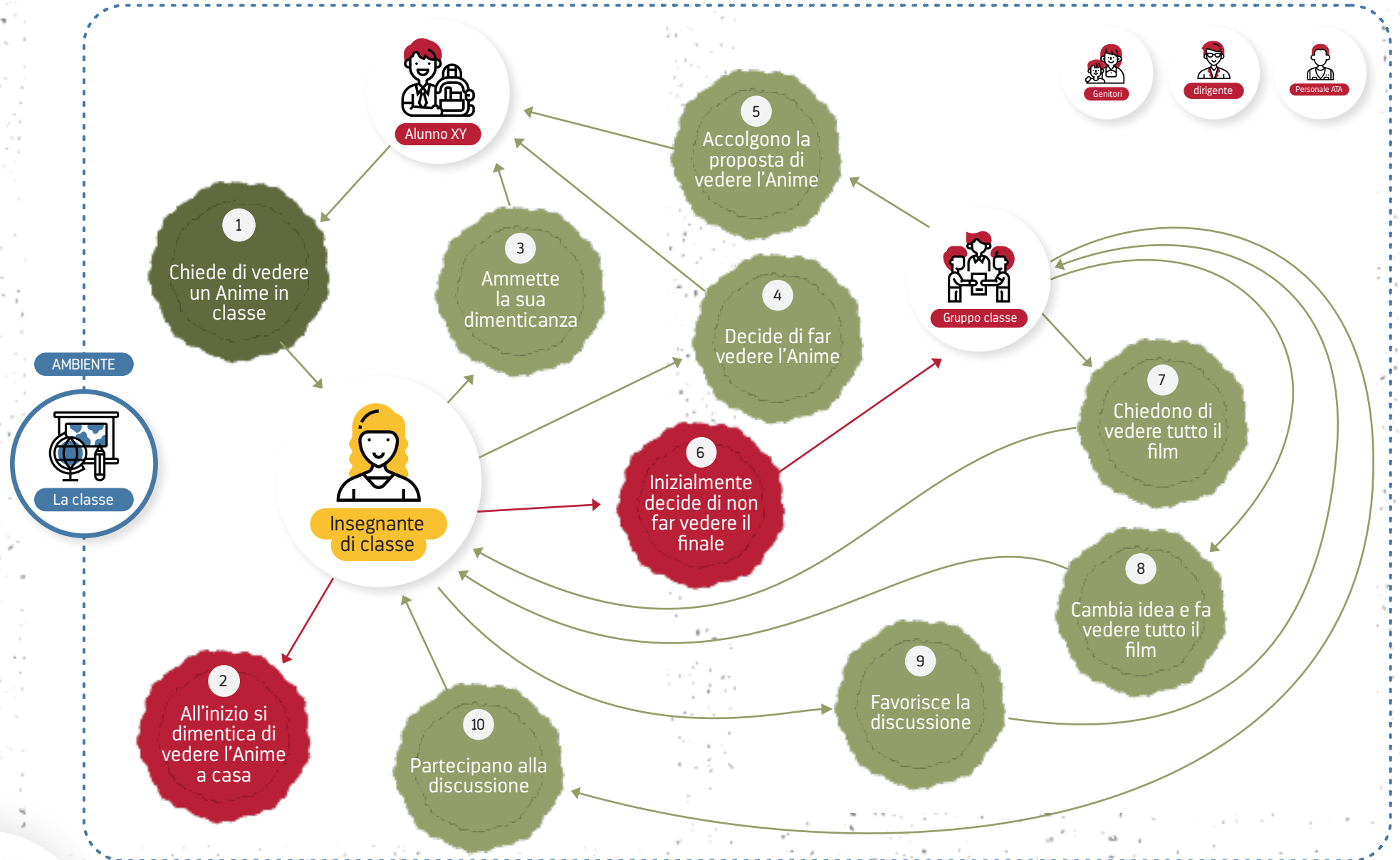


IL SUONO DELLA VOCE

3



IL SUONO DELLA VOCE (COMPLESSIVO)



2

E' BASTATO PORTARE DEI GUANTI...

Decidiamo di pulire il cortile, pieno di foglie , cartacce, mascherine usate trascinate dal vento da un angolo all'altro.

È bastato portare dei guanti e un sacco di plastica per dare all'attività una certa attrattiva. Abbiamo iniziato in 2 e finito in 10. Era coinvolto anche V., il ragazzo autistico che reggeva il sacco dentro cui confluiva tutto ciò che i compagni raccoglievano. V., costretto ad interagire o finalmente incluso in una attività, seguiva il gruppetto nel cortile porgendo l'imboccatura del sacco ai compagni. Anche il Prof. di sostegno, generalmente schivo a lasciarsi coinvolgere



in proposte esterne di inclusione, ha iniziato a collaborare con entusiasmo alla pulizia.

Abbiamo portato a termine il lavoro in poco tempo, ma con nostra grande soddisfazione abbiamo condiviso lo sguardo sul cortile pulito e la sensazione di un lavoro ben fatto.

Dopo pochi giorni il cortile era di nuovo sporco ma il Prof. di sostegno ha iniziato a propormi lui attività analoghe anche molto più ambiziose e complesse, come la raccolta differenziata e il compostaggio da fare con V. e la classe.

Ho avuta la sensazione che una attività semplice e banale ma nella giusta direzione avesse dato il là a qualcosa di più grande, l'inizio della costruzione di una comunità, ma il fattore determinante era stato il coinvolgimento di V. che non si era mai relazionato prima in una attività comune con i compagni.

Ho pensato che l'inclusione quando è vera e non formale è contagiosa.

Ho pensato che educazione civica sia trasmettere l'idea che ognuno deve fare la sua parte per migliorare il mondo ma che farlo insieme è piacevole e poco faticoso.

PROTAGONISTI:

Insegnante, Insegnante di sostegno, Gruppo classe

SOTTO-AREE:

Ambienti di apprendimento, Relazione docente-studenti, Relazione tra docenti, Inclusione

TRATTO DA:

"Dialoghi: imparare a ragionare insieme per affrontare la crisi" a.s. 2021/2022

ELEMENTI CHE CONTRIBUISCONO A CREARE COMUNITÀ:

- L'insegnante ha proposto di utilizzare strumenti non usuali, come i guanti, che hanno avuto l'effetto di attirare l'attenzione e la curiosità degli

alunni e di generare entusiasmo.

- È stata proposta un'attività unica per tutto il gruppo classe: tutta la classe insieme, compresi gli insegnanti, hanno pulito il cortile. Il rispetto dei bisogni educativi speciali è stato applicato nella scelta dell'azione che ognuno poteva mettere in campo a seconda delle proprie possibilità e inclinazioni.
- L'insegnante ha proposto un'attività alternativa e molto concreta che ha permesso agli alunni di sentirsi protagonisti di ciò che stavano facendo e di riorganizzare ruoli e competenze in un modo diverso da quello a cui erano abituati
- Entrambi gli insegnanti hanno partecipato all'attività: ciò ha permesso di creare nuove modalità di interazione tra insegnanti e alunni. Sia gli insegnanti che gli alunni hanno avuto modo di scoprire aspetti dell'altro non ancora conosciuti, avendo la possibilità di uscire dal pregiudizio e l'aspettativa reciproca



- Proporre un'attività che richiedesse l'utilizzo di oggetti e del corpo ha creato un contesto inclusivo superando la barriera comunicativa generata dalla parola parlata e scritta
 - L'insegnante di sostegno ha accolto l'iniziativa delle insegnanti accettando di sperimentare strategie di inclusione alternative a quelle proposte solitamente
 - L'attività proposta ha permesso di vedere subito il risultato restituendo a tutti gli alunni il senso e l'utilità di ciò che è stato fatto. Non è un voto a sancire il risultato ma l'azione portata a termine.
 - L'insegnante di sostegno si mette in gioco in prima persona e propone a sua volta altre iniziative da sperimentare in classe
- ELEMENTI CHE DISFANO COMUNITÀ:**
- Prevedere sempre attività separate per gli alunni definiti con bisogni educativi speciali

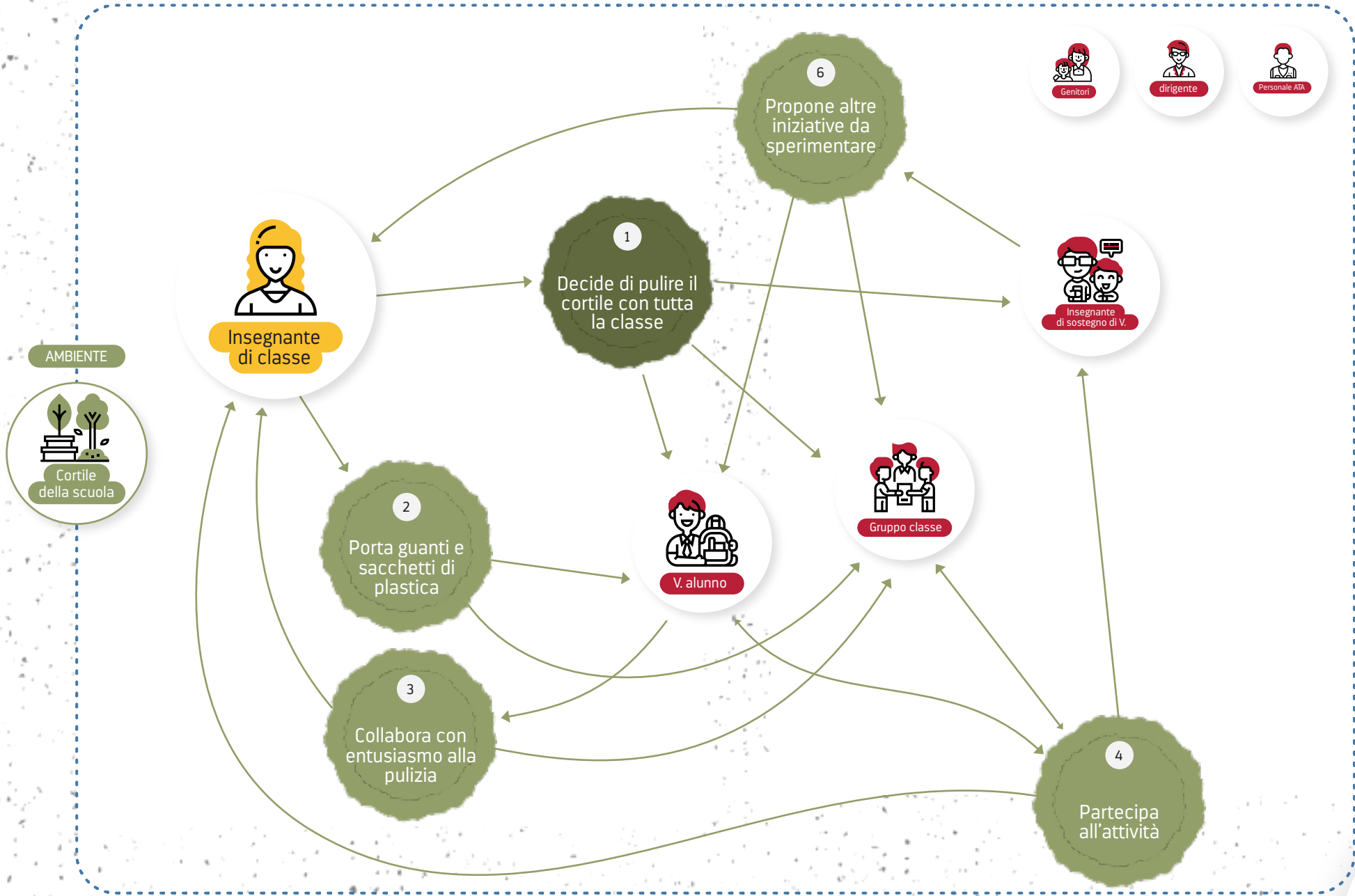
CONTRIBUTO IN CHIAVE DELLA LEGGE SULL'EDUCAZIONE CIVICA:

La scelta di proporre un'attività come "pulire il cortile della scuola" richiama il secondo nucleo concettuale "SVILUPPO SOSTENIBILE, educazione ambientale, conoscenza e tutela del patrimonio e del territorio" invitando gli alunni a prendersi cura di un bene pubblico della scuola, quale il cortile attraverso azioni concrete e che hanno coinvolto tutto il gruppo classe, insegnanti compresi.

Nel metterla in pratica si è rivelata altresì un intervento di inclusione reale, che ha permesso a tutti i partecipanti, nel rispetto delle proprie unicità, di dare il proprio contributo, mettendo in pratica sia il secondo nucleo concettuale promuovendo la scelta di modi di vivere inclusivi e rispettosi dei diritti fondamentali delle persone, che richiamando nello specifico gli articoli 3, 4 e 34 della Costituzione che pongono l'attenzione sull'impegno di garantire a tutte le persone di poter partecipare all'organizzazione, in questo caso dell'istituzione scuola, ognuno con le proprie specificità e possibilità.

La proposta dell'insegnante di sostegno di continuare in questa direzione integrando la raccolta differenziata e il compostaggio, permetterebbe di portare avanti un intervento di educazione ambientale e sviluppo eco-sostenibile a partire da un cambiamento nella gestione dei rifiuti della scuola.

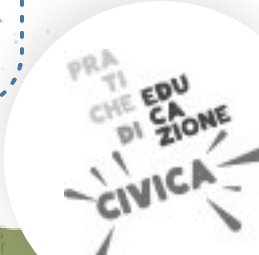
E' BASTATO PORTARE DEI GUANTI



AMBIENTE



Cortile della scuola



3

UN ORTO PER DUE...

a cura di tre insegnanti: due di una classe prima e una di una classe seconda di scuola media secondaria di primo grado

Il progetto dell'orto è nato un po' casualmente nel senso che una collega aveva aderito a un bando in cui fornivano questi cassoni con la terra, era tra il 2020 e il 2021, in piena pandemia, e avevamo tutti tanta voglia di stare quanto più possibile fuori dalle classi e quindi abbiamo detto "facciamo qualcosa per stare più possibile fuori" e quindi ci siamo inventati questo progetto dell'orto, ma senza averlo scritto a tavolino, navigando un po' a vista. Sapevamo che arrivavano questi materiali, sapevamo che volevamo piantare qualcosa. È capitato che il comune in autunno ha detto che a marzo sarebbero arrivati questi materiali e quindi noi abbiamo iniziato a preparare lo spazio.



INSEGNANTE DI SECONDA

Con la mia classe abbiamo molto lavorato sul decidere insieme come sviluppare questo giardino, quest'orto. Per cui i miei avevano fatto delle mappe, un perimetro, avevano pensato cosa farci, progetti faraonici "campi da calcio, basket, tennis, di tutto di più".

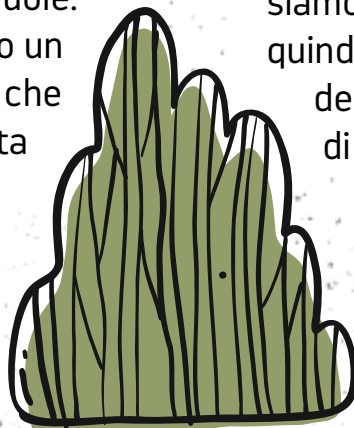
INSEGNANTE DI PRIMA

Quelli di prima erano anche quelli che apprezzavano questo cortiletto, perché l'altro anno noi potevamo usare tre spazi soltanto, ci dovevamo dividere dopo la mensa, quindi mentre quelli di seconda e di terza preferivano stare insieme, quelli più piccoletti li portavamo spesso in questo cortiletto dove poi ci sarebbe stato l'orto. Hanno da subito iniziato a zappettare e a creare delle aiuole anche prima che arrivassero i materiali, si sono messi a prendere le pietre, le cose che trovavano, a sistemare le aiuole. Devo dire quasi commoventi. Tra l'altro abbiamo un ragazzo appassionato di orticoltura che inizialmente portava i semini, ha fatto la raccolta

dei soldi con i compagni per seminare, insomma si sono dati subito molto da fare.

INSEGNANTE DI SECONDA

A un certo punto abbiamo fatto una specie di assemblea delle due classi e lì abbiamo capito che si era scatenata una rivalità, perché, appunto la classe prima aveva già occupato degli spazi e quelli di seconda pensavano di fare qualcosa di diverso: c'era un conflitto sui confini, su chi decidesse, chi comandasse. I miei erano più grandi e quindi erano seccati dal fatto che questi più piccoli fossero già più avanti nella cosa. Credo di aver detto delle frasi sbagliate del tipo "ah questi piccoletti arrivano e cambiano tutto!". Penso di aver alimentato questa rivalità inconsciamente, proprio perché era la classe della collega che è anche una mia amica. Forse non mi sarei permessa con una classe di colleghi con cui avevo meno confidenza. In ogni caso io e la collega ci siamo dette "questa è una mega rissa, evitiamola" e quindi c'è venuto in mente di fare una costituzione dell'orto, eleggere dei rappresentanti, una specie di Assemblea costituente.



Si sono fatte le elezioni nelle singole classi per questi rappresentanti. I dibattiti erano molto divertenti. C'erano diversi candidati e abbiamo fatto una vera e propria lezione, sulla politica rappresentativa. Eravamo durante il piccolo lockdown che c'è stato a Pasqua, quindi li abbiamo tenuti anche parecchio impegnati su questa cosa perché dovevano fare la loro campagna elettorale, presentare la loro lista, i loro candidati. Li abbiamo fatti anche ragionare sul tema della responsabilità perché inizialmente andavano molto "a simpatie". Abbiamo ragionato sul fatto che al momento del voto non dobbiamo andare solo a simpatia ma cercare una persona che ci dia fiducia.

In DAD abbiamo spiegato chi era il presidente di seggio, lo scrutatore, che il voto doveva essere assolutamente segreto. Con la massima segretezza dovevano mandare a me dei messaggini whatsapp con i nomi prescelti, e poi io avrei dato il risultato. Non so se i vari rappresentanti si siano parlati.

Li facevamo incontrare un'oretta durante i pomeriggi in parallelo, si mettevano fuori, li controllavamo dalla finestra e hanno lavorato

bene come gruppetti.

I rappresentanti delle varie classi si sono riuniti due o tre volte, hanno tirato giù un regolamento, che poi è stato ridiscusso nelle classi.

Abbiamo proposto dei nomi e per evitare che fossero scelti sulla base delle amicizie e delle simpatie, abbiamo coinvolto una terza classe super partes che ha votato per il nome dell'orto. Questa è un'altra attività di democrazia diretta che abbiamo fatto.

La narrazione fino a questo momento è andata molto bene, ma ci sono stati degli sviluppi inattesi.

INSEGNANTE DI PRIMA

Si sono talmente innamorati di quest'orto che stava dando dei frutti notevoli. Tra questi c'erano delle strane piante chiamate da loro "il tabacco". Gli alunni si divertivano tanto perché queste piante diventavano enormi, era una specie di fagiolo di Pippo e Topolino, che diventa altissimo senza nessuna fatica, senza sole e senza acqua. Gli alunni di prima



amavano molto questa pianta e un bel giorno la trovano divelta e per rappresaglia, hanno massacrato le piante dell'altra classe, accusata di aver estirpato il 'tabacco'. Io non mi sono accorta di nulla. Mi sembrava che dessero l'acqua alle piante dell'altra classe e io dicevo anche di non dargliene troppa! Mi devo essere distratta, fatto sta che hanno massacrato le piante dei ragazzi di seconda.

Il giorno dopo i ragazzi di seconda se ne sono accorti e giustamente sono venuti a chiedere in classe cosa fosse successo. Alla fine sono stati fatti dei nomi da parte di un ragazzino e i ragazzi sono stati puniti perché avevano distrutto le piante degli altri. Rimaneva però il problema di chi avesse rovinato la pianta di tabacco.

E' uscito fuori che forse era stato addirittura un ragazzo di prima, quindi uno dei miei alunni. Il poveretto è stato veramente linciato in classe, con cose pesantissime, violenze verbali di ogni genere e tipo, quasi a livello di bullismo. Ma non si è mai capito se fosse stato davvero lui.

Alla fine abbiamo dovuto prendere un provvedimento disciplinare.

Insomma, noi che eravamo tutte contente di essere riuscite a costruire tutta questa collaborazione democratica poi ci siamo rese conto che non si arrivava mai, bisogna sempre lavorare su ogni piccolo aspetto, ogni volta ti sembra di ripartire da zero.

INSEGNANTE DI SECONDA

Alla classe seconda, al contrario, della distruzione non è importato poi tanto. Invece, a un certo punto, non sono state accettate le regole e la costituzione del gruppo dei rappresentanti. Quando i rappresentanti hanno letto il lavoro che avevano fatto, la maggior parte della classe ha detto che era scritto male, che non si capiva, insomma ha contestato i rappresentanti che erano stati eletti. Non sapevo bene come uscirne, crisi totale di rappresentanza. C'è stato quindi anche da noi un risvolto in qualche modo negativo. Probabilmente



perché dava loro fastidio che questo gruppo facesse qualcosa di diverso dagli altri. Si pensava che fossero un po' privilegiati e quindi si era creata una tensione. Questi sono stati gli aspetti critici..

Poi c'è stata l'estate che spazza via tutto e quest'anno non ci siamo ancora affacciati alla cosa. L'idea è di riprenderla, bisognerebbe aiutare i ragazzi anche nella riflessione sui momenti che hanno vissuto, soprattutto quelli critici. Ma non sappiamo bene come. Considerando l'esperienza già fatta, a questo punto forse dovremmo proporla in modo meno spontaneo, con una progettazione e una riflessione, meno d'istinto insomma, perché l'altro anno siamo "andate un po' così."

INSEGNANTE DI PRIMA

Eravamo due insegnanti di prima e una di seconda con la quale ci incontriamo sempre nel dopo mensa. Con entrambe è stato molto facile, forse perché siamo molto amiche e loro sono molto creative e hanno molte idee. Secondo me è stato un percorso articolato, poi magari a tratti fallimentare, ma non

credo. Secondo me questa esperienza è una storia condivisa della classe, in cui loro si riconoscono e si identificano.

PROTAGONISTI:

Due gruppi classe: una prima e una seconda di scuola media secondaria di primo grado, le insegnanti di entrambe le classi

SOTTO-AREE:

Ambienti di apprendimento, Relazione docente-studenti, Relazione tra docenti, Relazione tra due gruppi classe, Gestione del conflitto

TRATTO DA:

"Dialoghi: imparare a ragionare insieme per affrontare la crisi" a.s. 2021/2022

ELEMENTI CHE CONTRIBUISCONO A CREARE COMUNITÀ:

- Gestire il conflitto proponendo l'utilizzo degli strumenti democratici quali l'assemblea, l'elezione dei rappresentanti, la condivisione di regole.



- Il conflitto nella fase iniziale ha permesso di cogliere il senso di utilizzare delle regole
- Il confronto continuativo tra le docenti coinvolte
- Garantire spazi di confronto agli alunni che in questo modo hanno redatto, votato e condiviso un regolamento
- Permettere agli alunni di discutere anche senza la presenza dei docenti
- Coinvolgere una terza classe per superare il rischio di agire simpatie/antipatie tra gli alunni
- Le insegnanti sono intervenute congiuntamente con provvedimenti disciplinari favorendo negli alunni l'assunzione di responsabilità per le azioni commesse.

ELEMENTI CHE DISFANO COMUNITÀ:

- Mancanza di coordinamento tra le insegnanti nella fase iniziale dell'attività: ogni classe ha inteso e immaginato quello spazio in modo diverso

- Gli attacchi scherzosi tra le colleghe, favoriti dall'amicizia e la confidenza, involontariamente hanno fomentato la rivalità tra le classi.
- L'attività è stata portata avanti in modo spontaneo, senza una progettazione e una riflessione
- Si sono danneggiati gli orti reciprocamente, dopo che erano state fatte le regole.
- Non sono state accettate le regole e la costituzione del gruppo dei rappresentanti. Non c'è stata una condivisione a priori delle regole per la gestione di uno spazio comune, ma solo dopo il conflitto iniziale.



CONTRIBUTO IN CHIAVE DELLA LEGGE SULL'EDUCAZIONE CIVICA:

Progettare di fare un orto ha permesso di introdurre elementi che hanno a che fare con l'educazione ambientale e la produzione agroalimentare. Il dover riorganizzare uno spazio comune quale il cortile della scuola ha dato l'opportunità di fare un intervento di valorizzazione di un bene pubblico. Entrambi questi aspetti si rifanno al secondo nucleo concettuale "Sviluppo sostenibile, educazione ambientale, conoscenza e tutela del patrimonio e del territorio".

Inoltre questa attività, riguardando due gruppi classi con le relative insegnanti, ha richiesto la gestione condivisa di uno spazio e quindi la necessità di trovare modalità e strategie per permettere un confronto tra le parti coinvolte con la finalità di trovare una linea comune di intervento. Per tale scopo è stata realizzata un'assemblea, che rientra tra gli strumenti democratici previsti dal nostro ordinamento. Il conflitto che si è generato nella fase di gestione dello spazio comune ha richiesto misure di intervento che hanno di fatto permesso agli alunni di sperimentare i presupposti fondamentali della

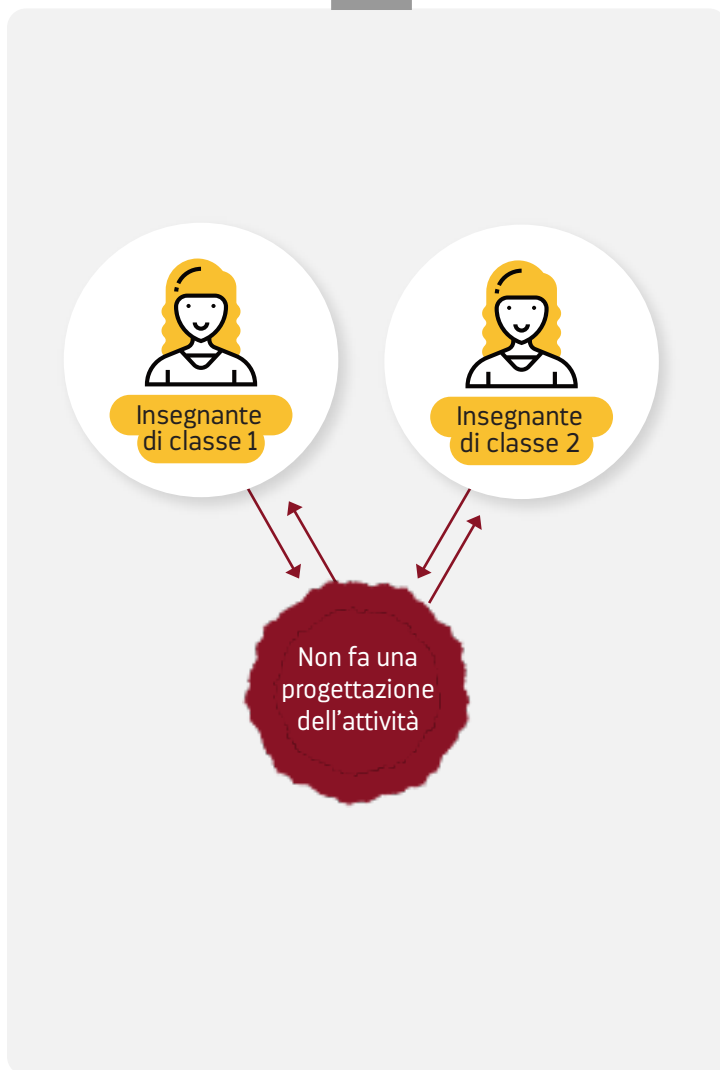
democrazia. Hanno agito in prima persona forme e metodi della rappresentanza democratica, quali le elezioni dei rappresentanti deputati a stilare il regolamento e il coinvolgimento di una terza classe per assicurarsi una votazione imparziale del nome da dare all'orto.

Allo stesso modo, applicare un intervento disciplinare a seguito della trasgressione delle regole si è trasformato in un momento educativo sull'assunzione di responsabilità. Tutti questi principi vengono richiamati dalla nostra Costituzione e l'attività dell'orto, in tutto il suo sviluppo, ha fornito l'occasione sia di preparare una lezione ad hoc sugli organi fondamentali dello Stato italiano e relative funzioni sia un'applicazione concreta di alcuni diritti e dei doveri fondamentali enunciati nella nostra Costituzione.



UN ORTO PER DUE ...

1

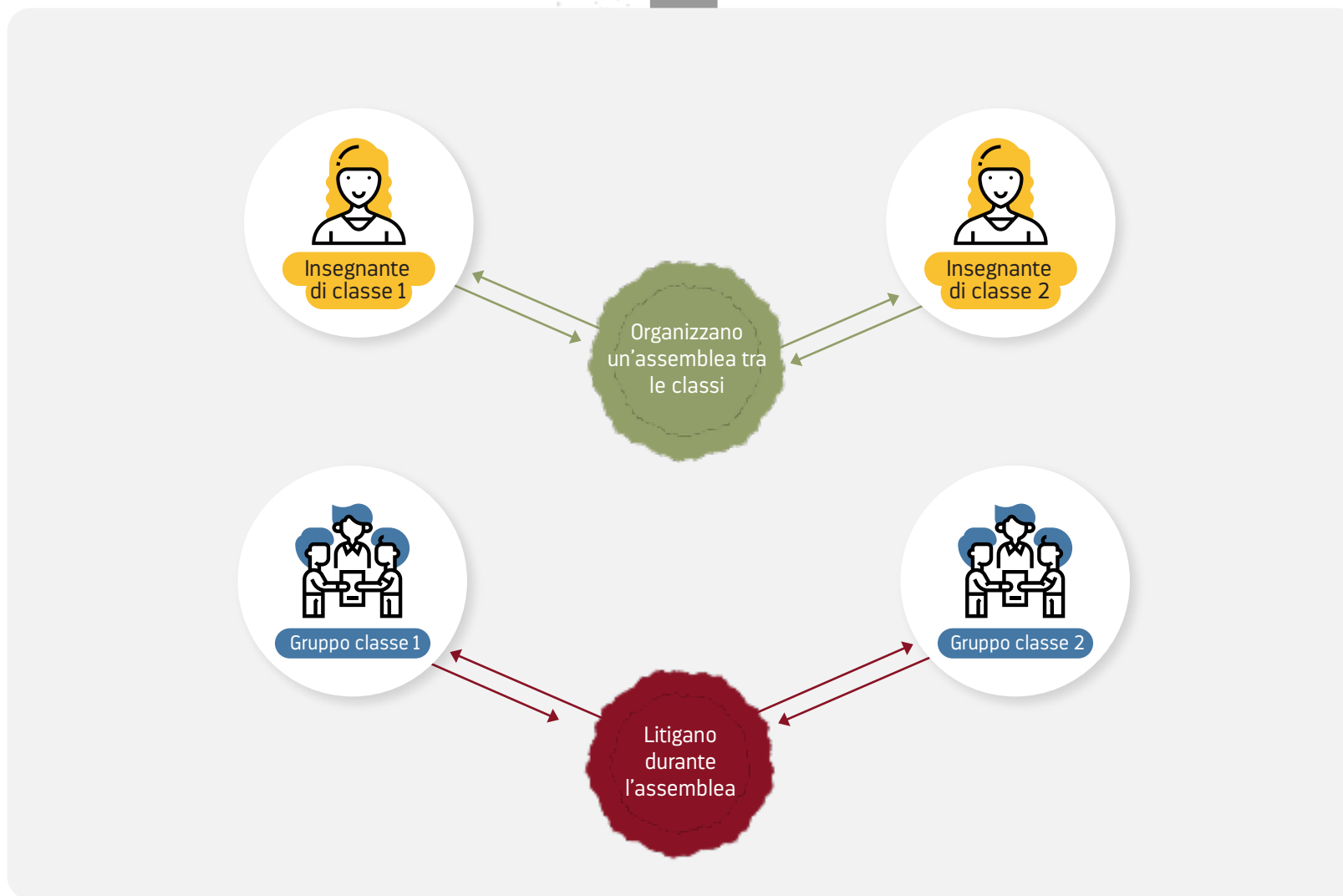


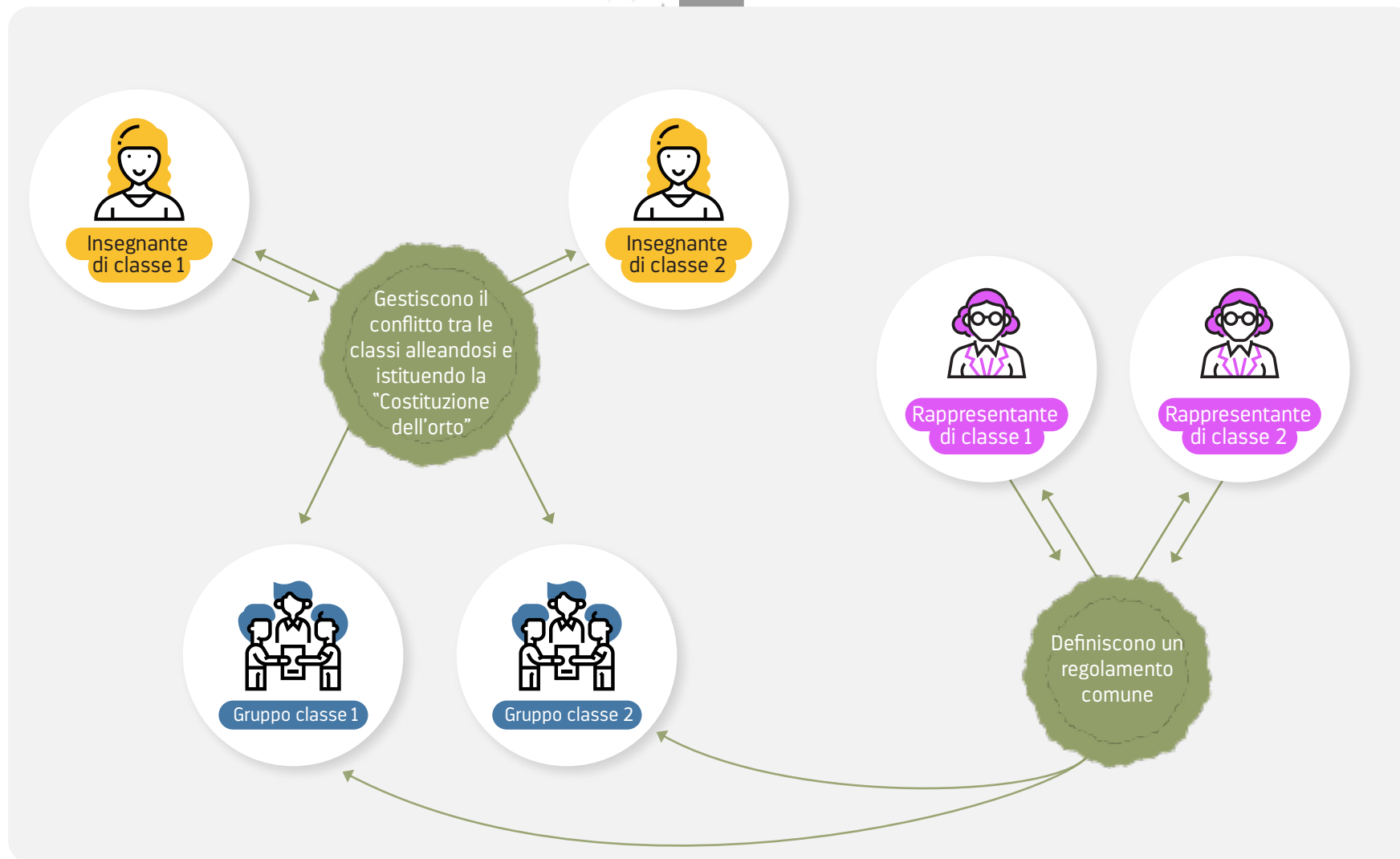
2



UN ORTO PER DUE ...

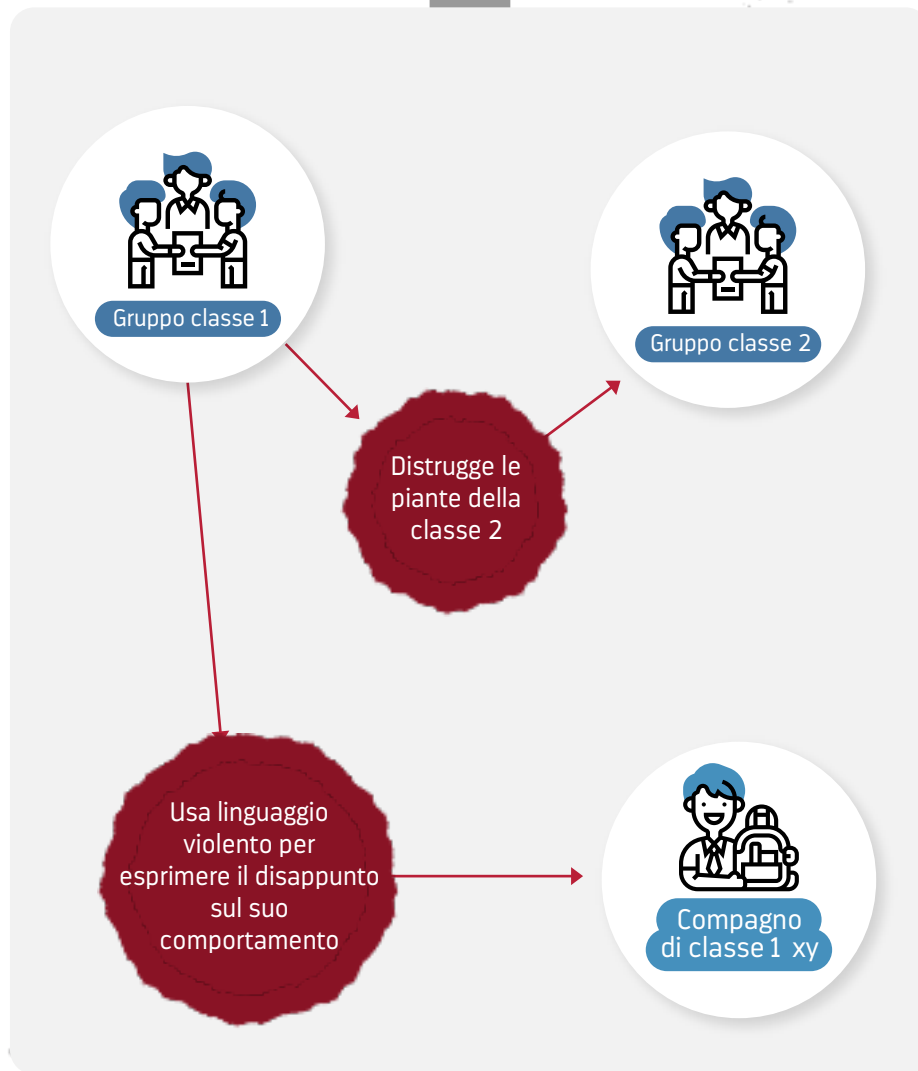
3



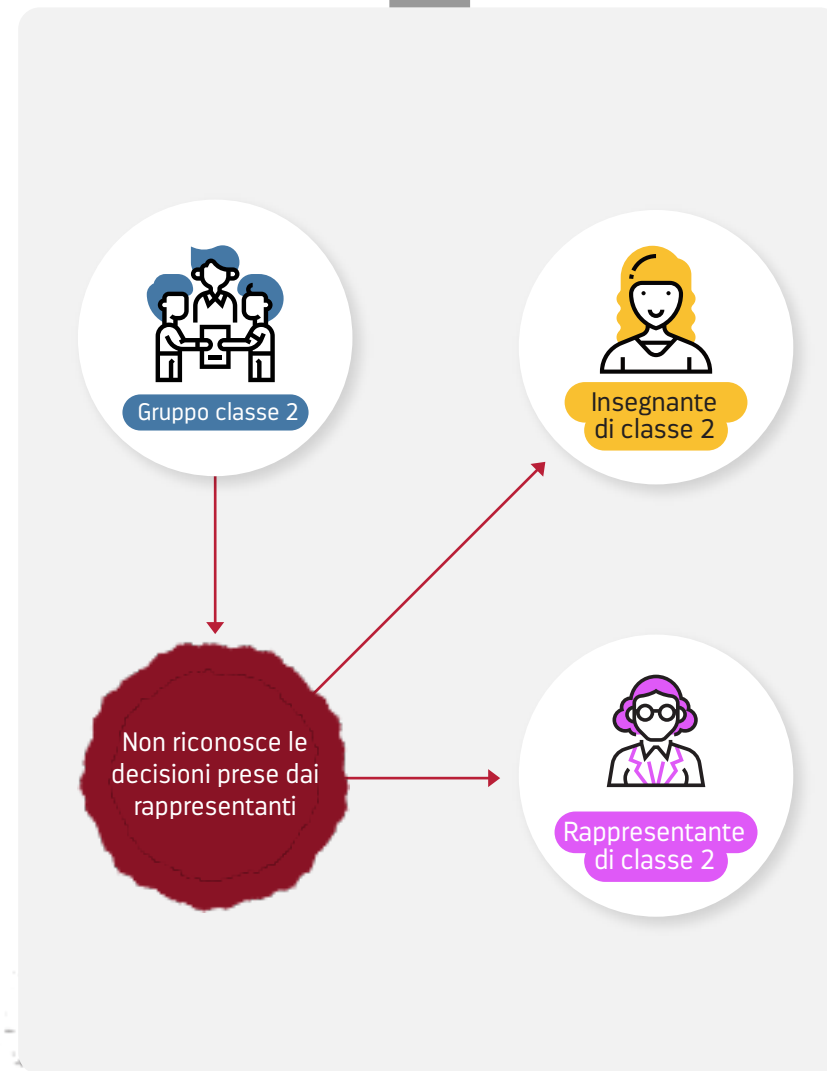


UN ORTO PER DUE ...

5



6



AMBIENTE

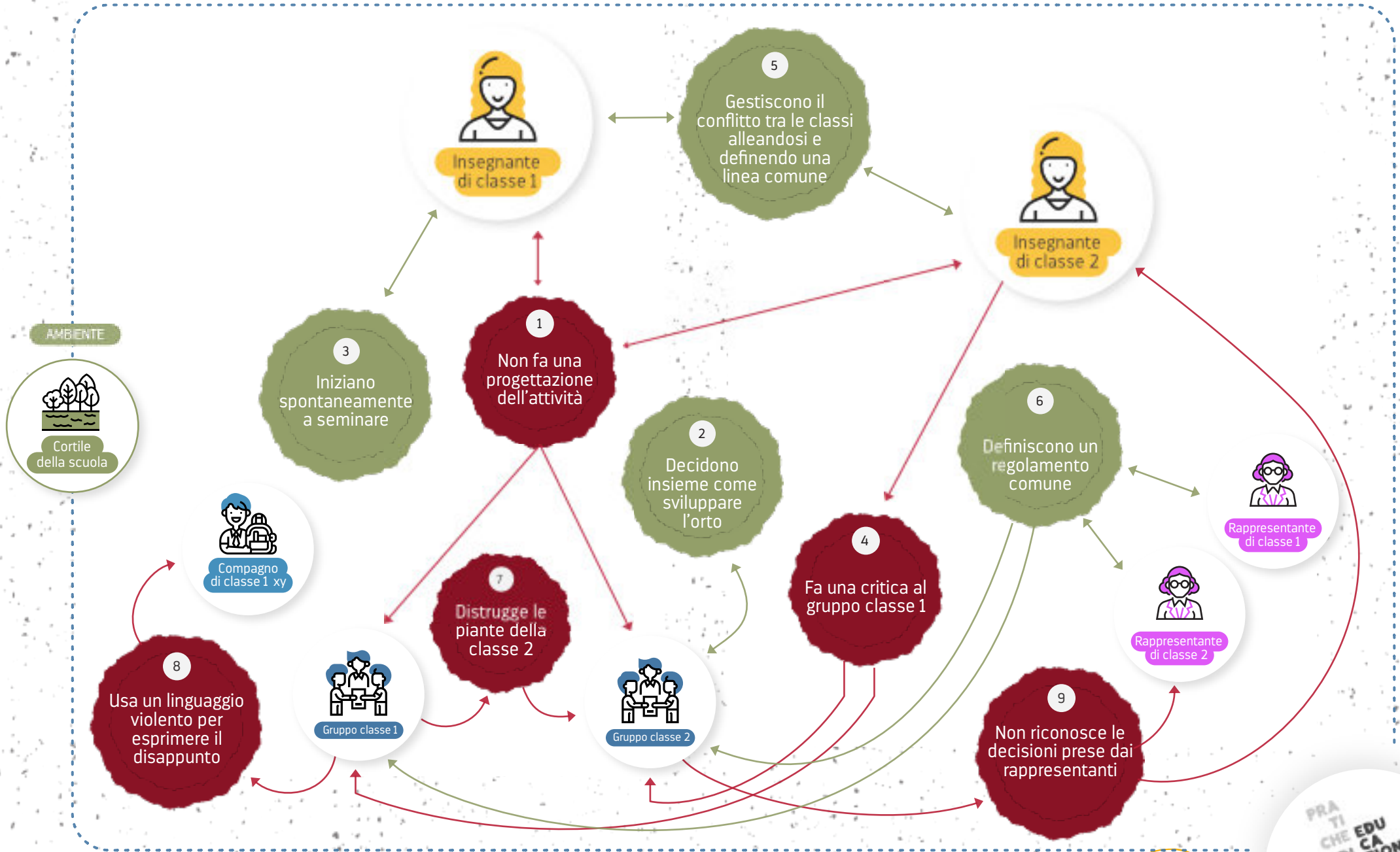


PIA
TI
CHE EDU
DI CA
ZIONE
CIVICA

40

ANALISI

UN ORTO PER DUE ... (COMPLESSIVO)



4

CREARE COMUNITA', UN PROCESSO PER TENTATIVI ED ERRORI



Un venerdì di fine gennaio entro in classe all'ora consueta, saluto i ragazzi e introduco le attività della giornata. Dopo poco, E. alza la mano e mi chiede di parlare con me in privato. Io le dico che quel giorno è impossibile: ho con loro le ultime due ore, e subito dopo devo correre dai ragazzi di terza, con cui ho mensa e laboratorio nelle due ore successive. Le do appuntamento per il lunedì successivo, durante una mia ora di buco.

Sabato però ricevo un'email dalla mamma di E.. È preoccupata per la figlia, sa che lei mi ha chiesto un appuntamento, ma vuole anticiparmene il motivo: il giorno prima la ragazza è tornata a casa molto agitata perché, durante un'ora di supplenza, è accaduto un fatto molto brutto: il suo compagno G., che lei conosce fin dalle elementari, ha scritto un biglietto, indirizzato ad altri compagni della classe. Su questo biglietto è scritto: "Bullizziamo E. da qui alla terza media, fino a quando non si suicida".

Decido che questo fatto è veramente troppo grave, e che E. ha bisogno non solo del mio ascolto, ma anche di un segnale forte da parte della scuola, quindi

chiamo la mia collega referente per il bullismo, le racconto la storia e lei si offre di partecipare, lunedì, all'incontro con E..

Il lunedì entro in classe normalmente, svolgo con i ragazzi le attività previste, fingo di non notare gli sguardi preoccupati e un po' minacciosi che un gruppetto di ragazzi continua a rivolgere ad E.. All'ora prevista esco dalla classe con la ragazza, e ci appartiamo in un'auletta riservata ai colloqui. Ci raggiunge anche la collega referente per il bullismo, e E. comincia a raccontare.

Ci dice che questo episodio del biglietto è solo l'ultimo di una serie di attacchi che subisce ormai da un po' di tempo. Un altro ragazzo della classe, N., con cui ha avuto un rapporto "di amore-odio" fin dall'anno scorso, ultimamente è diventato sempre più molesto e invadente, e reagisce con sempre maggiore violenza, soprattutto, ma non solo, verbale, ai rifiuti della ragazza. Qualche giorno prima, nei corridoi, l'ha abbracciata alle spalle e l'ha palpeggiata, e lei ha reagito con una gomitata.



N. e G. sono molto amici, si spalleggiano in azioni di disturbo durante le lezioni, sostenuti anche da un altro gruppetto di ragazzi, che ridono e applaudono alle loro trovate. Viene fuori che quando E., informata dalle amiche, ha affrontato G. chiedendogli di mostrarle il biglietto, lui ha balbettato di averlo scritto su indicazione di N., poi si è infilato il biglietto in bocca, l'ha masticato e l'ha sputato dentro il proprio zaino.

Ci complimentiamo con E. per il suo coraggio, le promettiamo tutto il nostro sostegno, ma la avvertiamo anche che, avendo detto davanti a tutta la classe che avrebbe denunciato il comportamento di G., avrebbe potuto aspettarsi ritorsioni.

Decidiamo di parlare al più presto con la preside, per scegliere con lei le strategie di intervento più efficaci.

Il giorno dopo, durante la ricreazione, un nuovo episodio di prepotenza da parte di N. verso un altro compagno, mi fa decidere di non attendere oltre. Vado dalla preside, e le racconto tutta la storia.

La reazione della preside è immediata: mi fa stilare un elenco di tutti i ragazzi coinvolti, a diverso titolo, nella vicenda, e li convoca ad uno ad uno, a distanza di una ventina di minuti l'uno dall'altro. G. e N. sono gli ultimi ad essere ascoltati.

Ovviamente, pochi giorni dopo, sono convocate anche le famiglie dei ragazzi, e viene concordato con loro di intraprendere un percorso di sostegno psicologico che li aiuti a superare i loro conflitti.

Nei giorni successivi, sulle macerie di quella che mi era sembrata, fino a pochi giorni prima, una classe agitata ma allegra e accogliente, si comincia a ricostruire. Il coraggio di E. non sembra inefficace: durante le mie ore, sempre più spesso, si alzano mani di ragazzi che, apertamente, dichiarano che alcuni comportamenti di alcuni compagni sono per loro sempre più intollerabili: chiedono di poterne parlare.

Iniziano le richieste di colloqui individuali, molti vogliono raccontare, denunciare, chiedere... un ragazzo mi dice: *"prof, dovrebbe farlo lei lo sportello d'ascolto"*.

In classe mi preoccupa di far sapere ai ragazzi, parlando a tutti, che l'obiettivo di ogni intervento o attività che verrà svolta, non è di individuare un gruppo di "buoni" e un gruppo di "cattivi", ma di ricostruire un dialogo interrotto, di comprendere insieme quanto i nostri comportamenti, le nostre parole, possano essere pesanti, di lavorare per ritrovare la serenità. Tutti devono sentirsi accolti, tutti devono sapere di poter esporre le proprie ragioni, nessuno può farsene scudo per aggredire, verbalmente o fisicamente, gli altri.

Eppure, nonostante tutto, nonostante le attività che vengono introdotte per aiutarli a stare insieme, gli incontri di teatro, quelli con la psicologa, sento, fortissimo, un senso di impotenza e di lontananza. Come si fa, come si può, al di là delle dichiarazioni di principio, essere veramente d'aiuto a tutti i nostri studenti? Come si fa, veramente, a non abbandonarne nessuno? A non far sentire nessuno a disagio, con se stesso o con gli altri, in questa, faticosissima, fascia d'età?



PROTAGONISTI:

Gruppo classe, Docente della classe, Docente referente per il bullismo, Preside, Alunna che denuncia un episodio di bullismo, Alunni coinvolti nella denuncia, Famiglie degli alunni coinvolti

SOTTO-AREE:

Relazione docente-studenti, Relazione tra docenti, Relazione tra docenti e dirigente scolastica, Relazione scuola-famiglia, Gestione di episodi di bullismo, Rete scuola-famiglia



TRATTO DA:

"Dialoghi: imparare a ragionare insieme per affrontare la crisi" a.s. 2021/2022

ELEMENTI CHE CONTRIBUISCONO A CREARE COMUNITÀ:

- L'insegnante accoglie il bisogno dell'alunna di essere ascoltata, se ne fa carico attivando azioni concrete di sostegno
- L'insegnante esplicita con la classe che l'obiettivo è quello di

ripristinare un dialogo e non di creare una divisione della classe tra "buoni" e "cattivi"

- L'insegnante ha coinvolto sia la referente del bullismo che la preside
- La preside risponde in modo tempestivo e insieme hanno definito un intervento di tipo integrato
- Sono state coinvolte le famiglie degli alunni autori dell'episodio di bullismo e offerto un percorso di ascolto e di cura
- Le famiglie degli alunni coinvolti direttamente hanno risposto attivandosi in prima persona e collaborando con la scuola
- L'insegnante ha garantito sia momenti di confronto di gruppo che spazi di ascolto individuale
- Il gruppo classe denuncia comportamenti vissuti come intollerabili, attivando un circolo virtuoso del rifiuto della violenza
- L'alunna vittima di bullismo denuncia i diversi



episodi di sopruso sia agli adulti di riferimento (famiglia e scuola) che direttamente all'autore degli episodi di bullismo

- Le compagne di classe mettono al corrente la loro amica di ciò che sta succedendo

ELEMENTI CHE DISFANO COMUNITÀ:

- Diversi episodi di prepotenza da parte di un gruppo di alunni verso diversi alunni della classe

CONTRIBUTO IN CHIAVE DELLA LEGGE SULL'EDUCAZIONE CIVICA:

L'episodio descritto richiama appieno i Principi della Legge sull'Educazione Civica citati nell'art. 1. C'è una condanna netta verso comportamenti aggressivi e violenti, promuovendo di contro una cultura della convivenza, attraverso il tentativo di ricostruire un dialogo interrotto. Allo stesso tempo viene messo in campo un intervento che ha avuto come obiettivo quello di accrescere la capacità di prendere consapevolezza di sé e delle proprie azioni così da

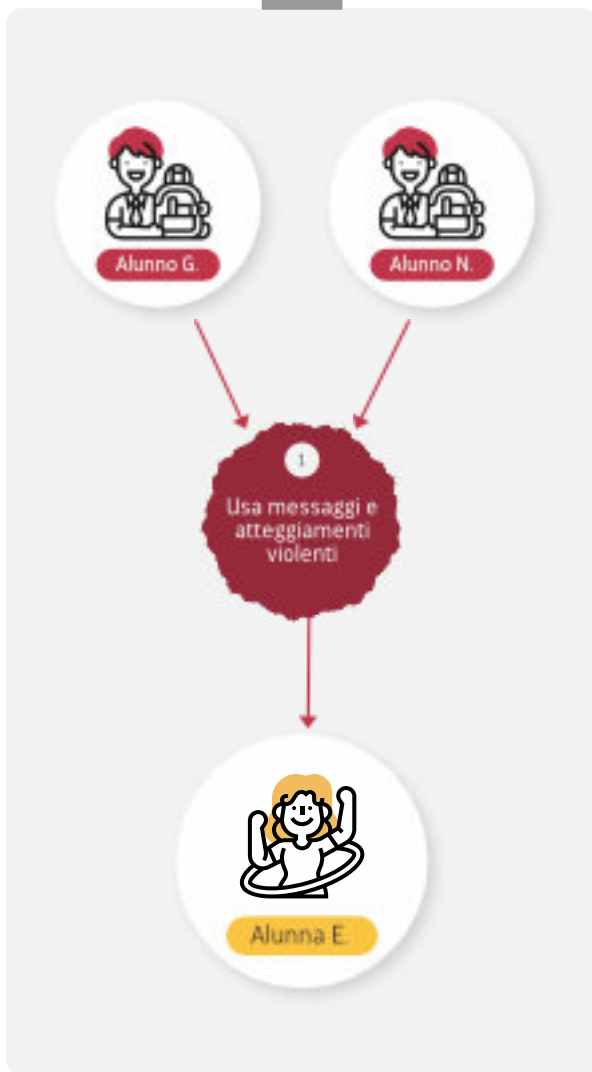
rinforzare il proprio senso di responsabilità, sia offrendo momenti di confronto collettivi che avviando un percorso di supporto psicologico per gli alunni protagonisti degli episodi di bullismo. Tutto ciò va nella direzione di quanto indicato nell'allegato B delle Linee Guida in cui vengono elencate le competenze riferite all'insegnamento trasversale dell'Educazione civica, tra cui ad esempio, ritroviamo: comprendere concetti del prendersi cura di sé e della comunità, promuovere il rispetto verso gli altri, sostenere i principi di solidarietà, uguaglianza e rispetto della diversità quali pilastri che sorreggono la convivenza civile e favoriscono la costruzione di un futuro equo e sostenibile.

È inoltre un esempio di collaborazione con le famiglie andando a rinforzare il Patto di corresponsabilità così come viene citato nell'art. 7 della legge: l'insegnante prende in considerazione quanto segnalato dalla madre dell'alunna che ha denunciato l'episodio di bullismo e in un secondo momento viene richiesta la collaborazione delle famiglie di tutti gli alunni coinvolti, promuovendo un intervento integrato scuola-famiglia a garanzia di una migliore efficacia dell'intervento stesso.

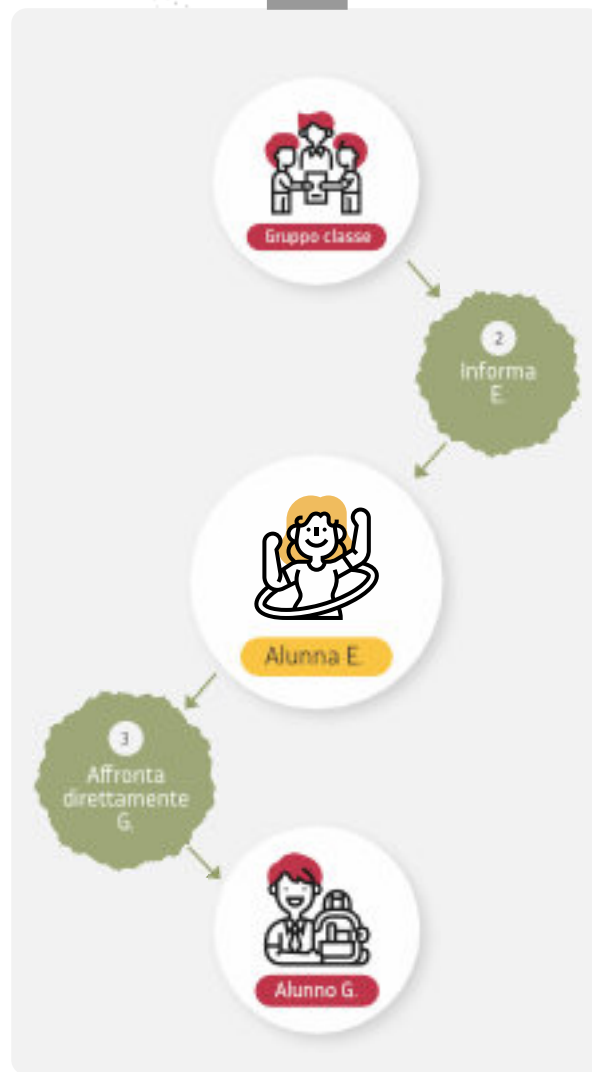


CREARE COMUNITA': UN PROCESSO PER TENTATIVI ED ERRORI

1



2



3

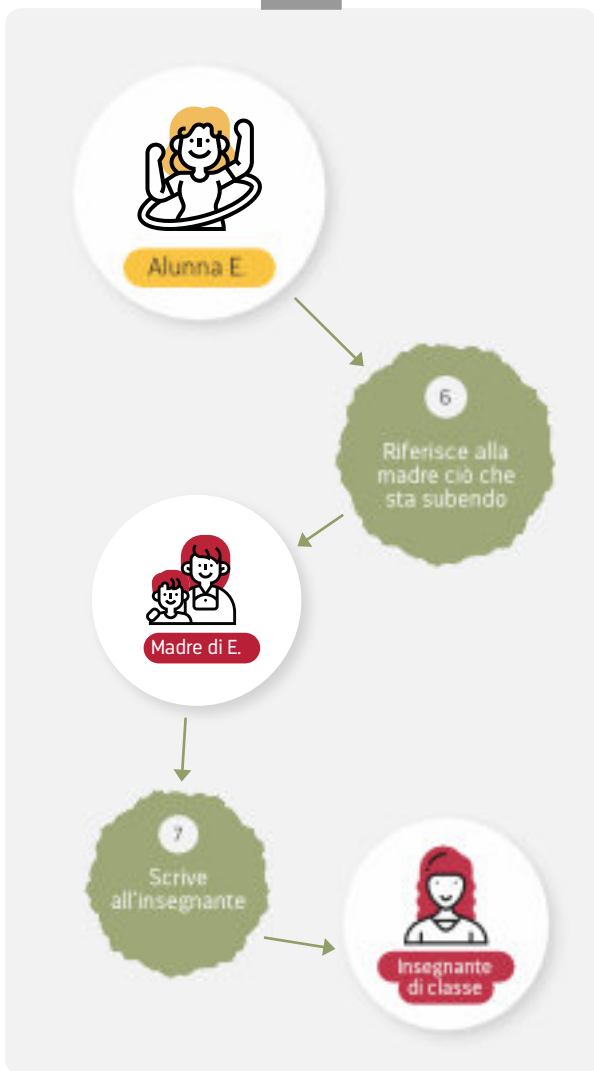


AMBIENTE

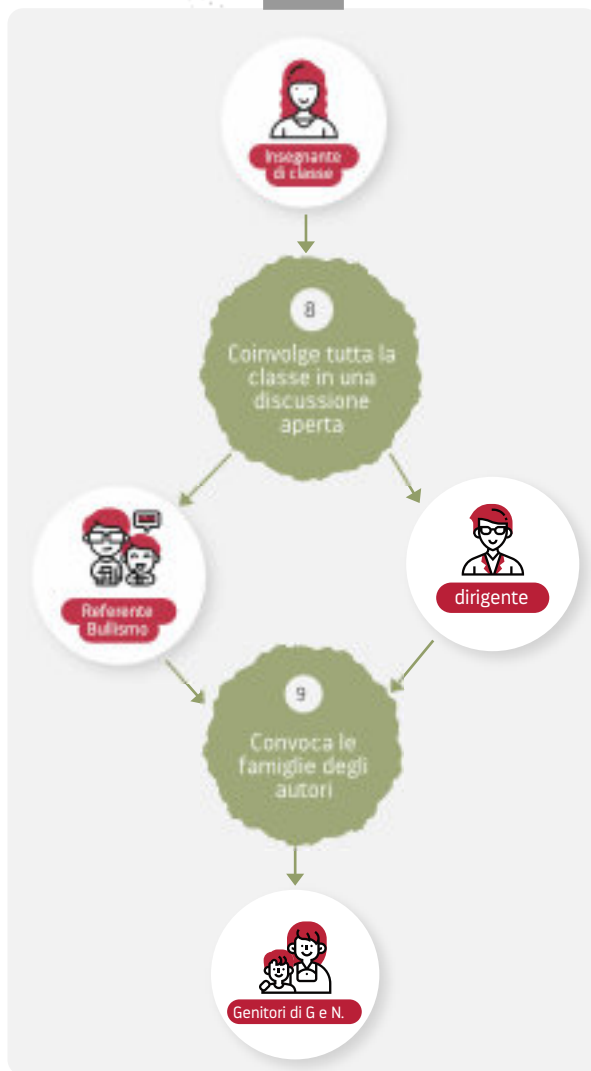


CREARE COMUNITA': UN PROCESSO PER TENTATIVI ED ERRORI

4



5



6



AMBIENTE



CREARE COMUNITA': UN PROCESSO PER TENTATIVI ED ERRORI

7



AMBIENTE

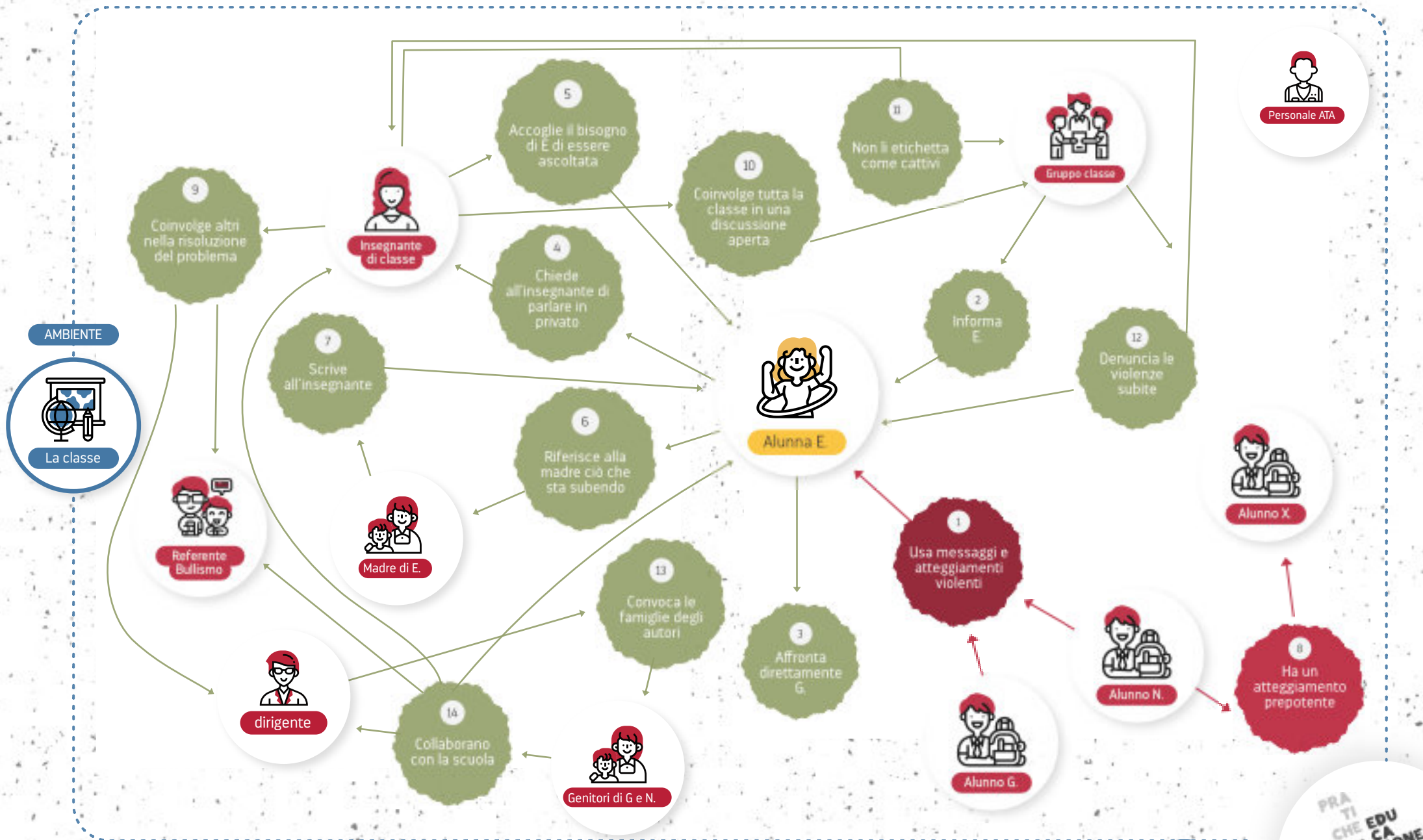


PIÙ
TI
CHE
EDU
DI
CA
ZIONE
CIVICA

50

ANALISI

CREARE COMUNITA': UN PROCESSO PER TENTATIVI ED ERRORI (COMPLESSIVO)



5

L'ETICA DEL LAVORO E IL RISPETTO PER IL LAVORO ALTRUI. BASTA UN ESEMPIO: MINA



A settembre non abbiamo più il collaboratore dello scorso anno, S., che era un ragazzone scanzonato, simpatico con i ragazzi, molto "sciallo", come direbbero loro. Lì per lì sono molto dispiaciuti. Poi arriva Mina.

Mina è una ragazza molto carina e di una gentilezza inusuale. Ed è una lavoratrice incredibile.

Un giorno entra in classe e chiede cortesemente ai ragazzi di lasciare l'aula più in ordine quando escono alle 16.10, perché altrimenti lei in mezzogiorno non riesce a passare lo straccio nelle tre aule che fanno il tempo prolungato.

Io resto basita: passare lo straccio? Sono anni che nessuno passa lo straccio a scuola nostra se non forse durante le vacanze di Natale, Pasqua e dopo l'estate.

Un ragazzo, il più polemico e oppositivo (intelligente ma tostissimo), dice ad alta voce: "E così facciamo noi il lavoro che devi fare tu", la classica frase che ho sentito mille e mille volte e che ogni volta mi fa partire l'embolo.

Mina risponde, dicendo che lei non è tenuta a raccogliere le cartacce da terra, le loro mascherine usate, tanto più che c'è anche il covid e che è pericoloso. Inoltre, ci dice che per lei è proprio frustrante uscire da scuola se non è riuscita a completare bene il suo lavoro.

Qualcuno ribatte, pronto ad una nuova sfida. Chiedo a Mina di uscire e di lasciarmi parlare con i ragazzi. E qui parliamo, ma parliamo davvero, di quello che abbiamo davanti ai nostri occhi.

Non ci sembra di aver mancato di rispetto? Come si è rivolta a noi Mina, ci è sembrata sprezzante e aggressiva? Ha esposto le sue motivazioni in maniera gentile? Ci sembrano valide? Ci colpisce il suo desiderio di poter svolgere al meglio il suo lavoro, o secondo noi è davvero una scusa per lavorare meno? E soprattutto... come troviamo la classe ogni giorno? (io non ho mai visto una classe così pulita in vita mia)

È lo standard a cui siamo abituati o ci sembra meglio del solito? (anche nel dopo-mensa Mina lava per terra, se per caso cade qualcosa) Come si sta? Ci

piace stare in un ambiente così pulito? Cosa possiamo fare noi per aiutarla e per star meglio anche noi?

Pian piano che passano i giorni alzo l'asticella, chiedendo ai ragazzi – come suggerito da Mina – di mettere gli zaini sulle sedie quando si prepara la mensa per consentirle di muoversi meglio e lasciare più in ordine.

All'inizio è difficile, si perde la pazienza, si dimenticano, ma pian piano tutto diventa una abitudine normale.

Prima di Natale Mina ci saluta, è stata assunta come docente in un istituto alberghiero. Ovviamente siamo felici per lei, anche se ci dispiace che ci lasci.

Decidiamo di farle un regalo e di scriverle un biglietto ringraziandola di tutto quello che ha fatto per noi, che va bene al di là di aver pulito per terra.

Il giorno dopo, dopo aver preso servizio nella nuova scuola, viene a salutarci e restiamo ad osservare e poi a commentare, quello che dice e che fa. Saluta

tutti uno per uno, è come se ci conoscessimo da anni. Si vede che è già affezionata alla nostra realtà e, mentre noi siamo in cortile aspettando che sia pronta la mensa, ci accorgiamo che sta aiutando le cuoche ad apparecchiare.

Certo non era dovuto, lo faccio notare ai ragazzi, e insieme poi parliamo dell'importanza del lavoro, di qualunque lavoro, ribadisco il fatto che Mina era una docente, e che comunque ha svolto in maniera egregia un lavoro che probabilmente non era la sua prima scelta.

Abbiamo ragionato su quanto sia importante impegnarsi in ciò che si fa e provare gioia nel sentirsi capaci e rispettati.

PROTAGONISTI:

Gruppo classe, Docente, Personale ATA

SOTTO-AREE:

Relazione docente-studenti, Relazione classe-personale ATA



TRATTO DA:

“Dialoghi: imparare a ragionare insieme per affrontare la crisi” a.s. 2021/2022

ELEMENTI CHE CONTRIBUISCONO A CREARE COMUNITÀ:

- Mina esprime in modo chiaro una richiesta motivando la sua esigenza
 - Mina si rivolge agli alunni in modo gentile
 - Mina nella sua richiesta è coerente con il suo comportamento: chiede agli alunni di avere cura della classe ed è lei stessa per prima a svolgere il suo lavoro con attenzione.
 - L'insegnante a partire dalle rimostranze di un suo alunno avvia un confronto con tutta la classe per discutere dell'accaduto
- L'insegnante sostiene la richiesta di Mina chiedendo agli alunni di mettere gli zaini sopra le sedie

- Gli alunni con il tempo cambiano il loro comportamento e contribuiscono a tenere l'aula in ordine
- L'insegnante e gli alunni decidono di scrivere una lettera a Mina e di farle un regalo per salutarla e ringraziarla del suo lavoro
- Mina decide di passare a salutare la classe e lo fa dedicando un saluto a ciascuno di loro
- Mina, anche se non lavora più a scuola, aiuta le sue ex colleghe ad apparecchiare
- L'insegnante nota che Mina sta aiutando le sue ex colleghe e decide di farlo diventare argomento di dialogo con la classe

ELEMENTI CHE DISFANO COMUNITÀ:

- Uno degli alunni risponde in modo aggressivo alla richiesta di Mina
- Una parte della classe cavalca la protesta non volendo accettare la richiesta di Mina

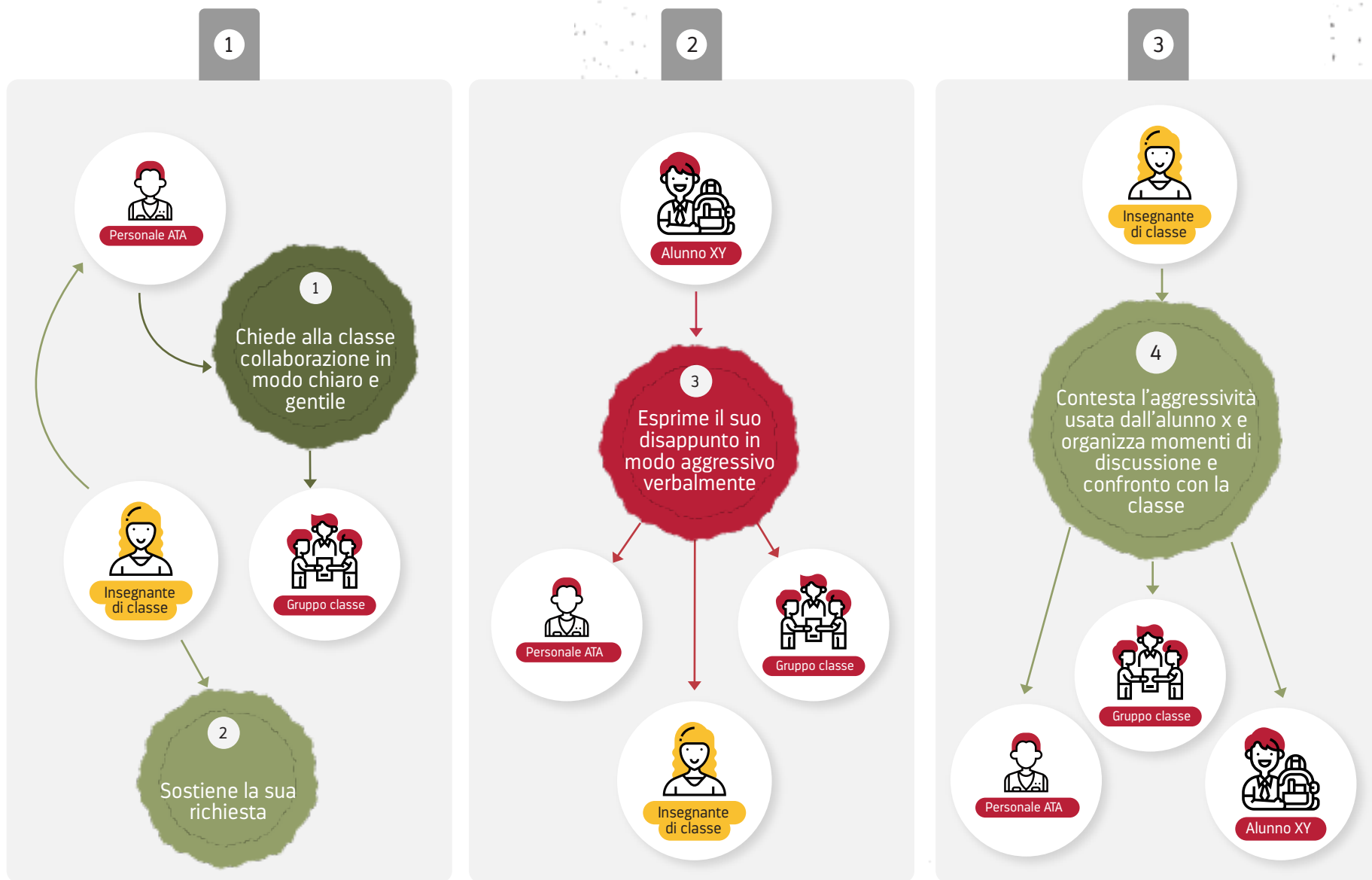


CONTRIBUTO IN CHIAVE DELLA LEGGE SULL'EDUCAZIONE CIVICA:

L'episodio riportato dall'insegnante è un esempio di come, cogliendo l'opportunità rappresentata da alcuni comportamenti e collegandovi un intervento educativo si possano formare cittadini responsabili e attivi così come viene indicato nell'art. 1 della legge sull'educazione civica. In particolare pone l'attenzione sul valore del rispetto dell'ambiente in cui si vive attraverso la cura dello stesso, la partecipazione attiva al suo miglioramento, secondo il principio di responsabilità.

Richiama inoltre i principi di convivenza civile basati sul rispetto dell'altro e, in questo caso anche sul rispetto del suo lavoro, offrendo numerosi esempi di comportamenti del singolo e del gruppo basati su un'idea di riconoscimento dell'altro quale soggetto di bisogni legittimi.

L'ETICA DEL LAVORO E IL RISPETTO PER IL LAVORO ALTRUI. BASTA UN ESEMPIO: MINA



L'ETICA DEL LAVORO E IL RISPETTO PER IL LAVORO ALTRUI. BASTA UN ESEMPIO: MINA

4

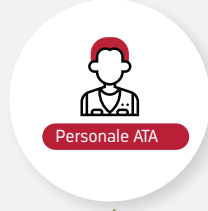


6

Modificano il loro comportamento e iniziano a collaborare



5



7

Aiuta le ex colleghe ad apparecchiare anche se non è più il suo compito



6



8

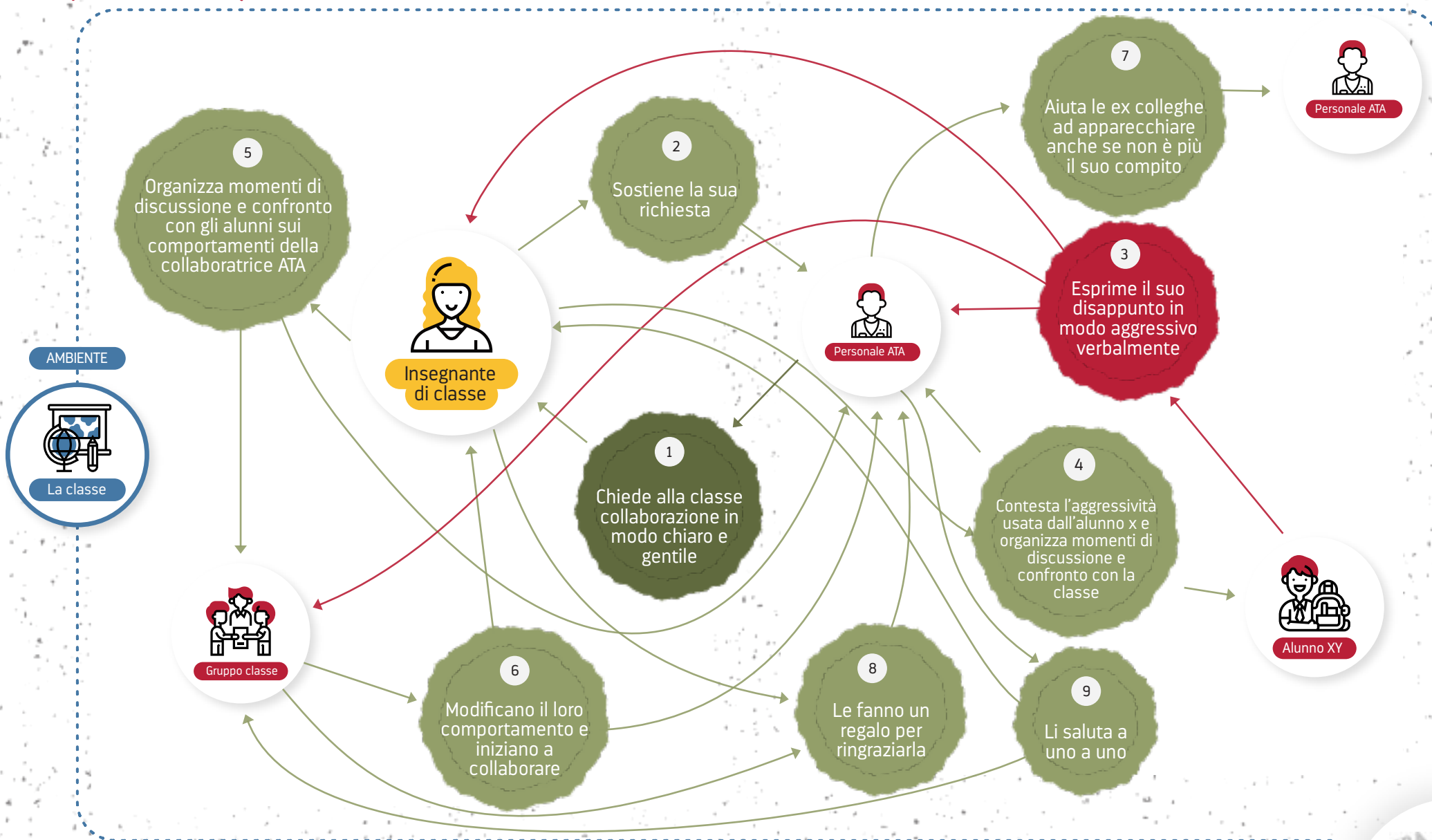
Le fanno un regalo per ringraziarla



AMBIENTE



L'ETICA DEL LAVORO E IL RISPETTO PER IL LAVORO ALTRUI. BASTA UN ESEMPIO: MINA (COMPLESSIVO)



6

MOMENTI DI VITA SCOLASTICA: HANNO FATTO O NON FATTO ESPERIENZA DI EDUCAZIONE CIVICA/ EDUCAZIONE ALLA CONVIVENZA, ALLA COMUNITA'?



Ho fatto fatica ad accettarlo, ma è successo proprio così. Entro in una sezione e la collega sta facendo il cerchio per riflettere con le/i bambine/i (4 e 5 anni) sulla rabbia, perché ultimamente stanno bisticciando spesso. Mi inserisco nel cerchio e, mentre vengo informata di questo, un bambino prende la parola con aria seria e imbronciata protesta:

"Ieri G. mi ha messo un coltello¹ addosso quando siamo andati a mensa!"

Abbastanza incredula, gli chiedo di ripetere e N. ribadisce, aggiungendo i gesti per indicare dove il coltello gli era stato puntato, allora chiedo conferma: "G., è vero?"

Con molta naturalezza, G. risponde:

"Sì, perché lui mi stava rincorrendo non voleva fermarsi, allora quando sono entrata in mensa ho preso il coltello e mi sono girata per farlo smettere!"

Temo che non siamo riuscite a far comprendere a G.

¹il coltello (di plastica) era sul tavolo apparecchiato per le maestre.

che il suo gesto non è giustificabile e non può esserlo mai, da parte di nessuno e per nessun motivo, per quanto grave possa essere la provocazione. Anche N., che voleva solo giocare e non ha saputo frenarsi di fronte alle proteste, è rimasto sbalordito di fronte alla reazione e non ha compreso che anche lui ha sbagliato.

Ho tentato anche l'argomento calcistico del fallo di reazione, che è più grave del fallo subito. I maschietti già un po' ferrati in materia hanno subito colto il parallelo, gli altri si sono incuriositi e hanno chiesto maggiori spiegazioni, eppure G. è rimasta del suo avviso: non ha detto nulla, ma l'espressione del visetto era tra lo stupore e il fermo convincimento di essere nel giusto.

Ho provato un senso di impotenza misto ad incapacità e imbarazzo.

Un'altra cosa mi ha colpito: nessun bambin* si è schierato.



PROTAGONISTI:

Gruppo classe, le due insegnanti, la bambina e il bambino che hanno litigato

SOTTO-AREE:

Ambienti di apprendimento, Relazione docenti-studenti, Relazione tra docenti, Gestione del conflitto, Comportamenti aggressivi a scuola

TRATTO DA:

“Dialoghi: imparare a ragionare insieme per affrontare la crisi” a.s. 2021/2022

ELEMENTI CHE AVREBBERO POTUTO CONTRIBUIRE A CREARE COMUNITÀ:

- Usare il momento del cerchio per proporre delle attività che portino la tranquillità, la calma e solo dopo mettere in campo strategie che possano far riavvicinare i bambini che sono entrati in conflitto, ma quasi senza che loro se ne accorgano lasciando che siano anche loro stessi a trovare il loro modo per perdonarsi e ritornare amici.
- Nella mediazione dei conflitti e nella gestione

delle emozioni con bambini molto piccoli può essere utile proporre attività pratiche, manipolare cose, per esempio con la rabbia si può dare testimonianza della pesantezza attraverso l'utilizzo di oggetti pesanti, come le pietre: far scegliere ai bambini pietre diverse con peso e consistenza diverse avrebbe aiutato i bambini a sentirne il peso.

- Utilizzare gli albi illustrati alla scuola dell'infanzia può aiutare tantissimo i bambini, perché attraverso le immagini si arriva con più delicatezza e più coerenza dentro determinati temi.
- Parlare di ciò che è successo anche con i genitori, coinvolgere le famiglie
- Prendersi, come insegnante, la responsabilità di dire “no”, “questa cosa non va fatta” e poi spiegarne il motivo: “io adulto ti devo dare una via”.
- Riconoscere a se stessi che non siamo onnipotenti e forse quella bambina non sarebbe stata pronta a capire anche se avessimo usato





un'altra strategia. Imparare ad accettare che non tutto arriva quando desideriamo noi.

- Quando succede qualcosa di grave, nel momento in cui non si sa cosa fare proprio perché si è creato un clima teso, può essere utile alleggerirlo, non perché il fatto in sé non sia stato grave ma perché appunto non si hanno ancora gli strumenti per gestirlo. Conviene sempre riportare la classe a un clima più favorevole, in cui sia più facile comunicare così da non restare nell'impasse di non riuscire ad affrontare, a risolvere.
- Si possono aiutare i bambini a ritornare a comunicare facilmente tra di loro proponendo un gioco.
- Dare il significato che diamo noi nel senso che poteva essere potenzialmente pericoloso, nel senso che il coltello è un oggetto tagliente, ecc., ma allo stesso tempo non caricare troppo del nostro significato dei gesti che per loro questo significato non ce l'hanno (il coltello è di plastica e quindi è un gioco). Ovvero cercare di capire

quale significato viene dato dai bambini stessi, mettersi a livello loro e ascoltare quello che hanno da dire sul perché, che cosa pensano che sia questo gesto e lavorare su come si possano sentire.

- Creare relazioni forti tra docenti, anche perché nella scuola dell'infanzia si lavora insieme.

ELEMENTI CHE NON HANNO FAVORITO LA COSTRUZIONE DI COMUNITÀ:

- Proporre il cerchio di riflessione con bambini così piccoli, che vivono le emozioni ma non sono ancora in grado di astrarre le sensazioni fisiche.
- Adultizzare i bambini, pensare che possono avere la stessa percezione della rabbia, la stessa capacità di comprenderla di un adulto
- Iniziare e finire tutto dentro il cerchio di riflessione, senza considerare la famiglia, pensare se e come coinvolgerla, senza progettare interventi ad hoc anche con il gruppo classe che vanno oltre l'episodio singolo
- Non avere una continuità di presenza con il

gruppo classe e le condizioni per creare uno scambio di confronto tra colleghe: l'insegnante si inserisce in un'attività già avviata in cui viene a sapere in quel momento che i bambini ultimamente stanno bisticciando spesso e avendo poche ore e tante classi non ha modo di confrontarsi con le colleghe

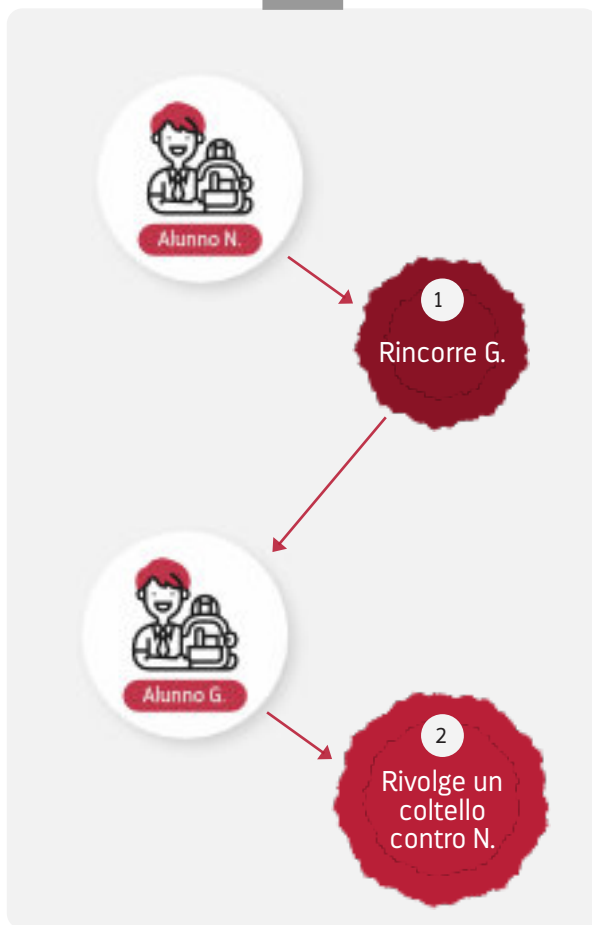
CONTRIBUTO IN CHIAVE DELLA LEGGE SULL'EDUCAZIONE CIVICA:

Accorgersi che i bambini della propria classe stanno bisticciando spesso è stato ciò che ha creato le condizioni per progettare un intervento di educazione civica che avesse come obiettivo aiutare i bambini a trovare modi più funzionali di gestire le proprie emozioni, quali la rabbia. Il fatto che l'insegnante abbia deciso di agire proponendo un intervento ad hoc è già di per sé "fare Educazione Civica". In questo caso è stato scelto il cerchio di parola per insegnare ai bambini modalità alternative di interazione e comunicazione tra pari che sono alla base di una convivenza civile e pacifica, così come viene indicato nell'allegato B delle Linee Guida.

Offrire uno spazio dedicato ha permesso a un bambino di esprimere un suo vissuto e di avviare un confronto sia tra le parti coinvolte che con l'intero gruppo classe. Ciò, pur con le criticità descritte dalla docente, fornisce comunque un'occasione per portare alla luce temi delicati quali la gestione del conflitto e della rabbia. Gli elementi emersi possono essere la base per progettare interventi mirati di Educazione civica. Nel caso specifico si potrebbe sviluppare soprattutto il primo nucleo concettuale, ovvero l'applicazione dei principi della Costituzione italiana nella quotidianità delle proprie azioni.

MOMENTI DI VITA SCOLASTICA: HANNO FATTO O NON FATTO ESPERIENZA DI EDUCAZIONE CIVICA/EDUCAZIONE ALLA CONVIVENZA, ALLA COMUNITA'?

1



2



3



AMBIENTE



La classe

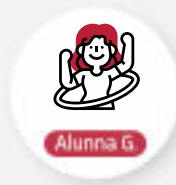
MOMENTI DI VITA SCOLASTICA: HANNO FATTO O NON FATTO ESPERIENZA DI EDUCAZIONE CIVICA/EDUCAZIONE ALLA CONVIVENZA, ALLA COMUNITA'?

4



6

Utilizza la spiegazione per far capire l'inadeguatezza del comportamento di entrambi e non ottiene risultati



5



8

Non sono state coinvolte le famiglie

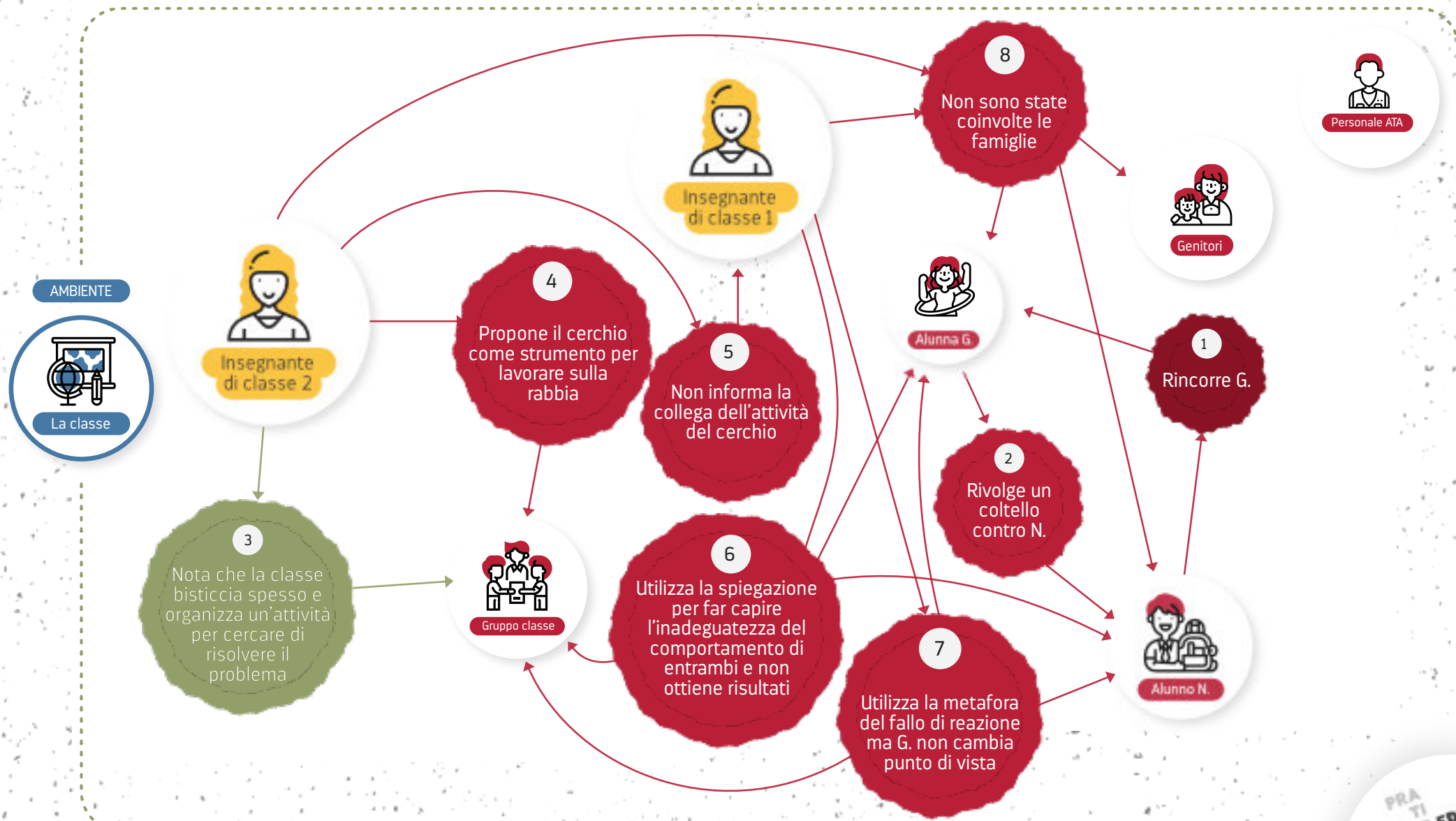


AMBIENTE



La classe

MOMENTI DI VITA SCOLASTICA: HANNO FATTO O NON FATTO ESPERIENZA DI EDUCAZIONE CIVICA/EDUCAZIONE ALLA CONVIVENZA, ALLA COMUNITÀ? (COMPLESSIVO)



7

DUE RACCONTI SUL TEMA DELLA DISABILITA'



Stiamo parlando di disabilità in particolare della disabilità di mio figlio che i bambini conoscono perchè talvolta lo incontrano fuori dalla scuola.

In classe abbiamo un bambino con disabilità. Volutamente non accenno a parlare di lui (che in quel momento non c'era). Lo fa un compagno, e un altro risponde:

“ Beh, che c'entra, in un modo o in un altro siamo tutti disabili. Io sono disabile sullo skate!”

A quel punto tutti spontaneamente parlano delle proprie “disabilità”.

PROTAGONISTI:

Gruppo classe, Insegnante



Uscita didattica sul lungomare. Il bambino con disabilità psichiatrica piuttosto importante della classe delle colleghe con le quali avevamo organizzato l'uscita fatica molto ad accettare di uscire dalla scuola. Una collega resta con lui e dopo una mezz'ora lo convince e ci raggiunge.

Il bambino tende ad autoisolarsi e a seguire un filo di pensieri suoi escludendo ogni relazione emotiva o affettiva con i pari.

Un bambino della mia classe gli si avvicina, entra nel suo mood, si fa trasportare (con una semplicità spiazzante per me adulta educatrice e in quel momento osservatrice) nel mondo di S. Mano nella mano (impossibile per un adulto prenderlo per mano) lo ha condotto fino a scuola passeggiando per oltre tre chilometri.

PROTAGONISTI:

Due gruppi classi, Insegnanti delle due classi, Bambino con disabilità psichiatrica, Bambino che prende la mano al bambino con disabilità psichiatrica

SOTTO-AREE:

Ambienti di apprendimento, Relazione tra studenti, Relazione con la disabilità

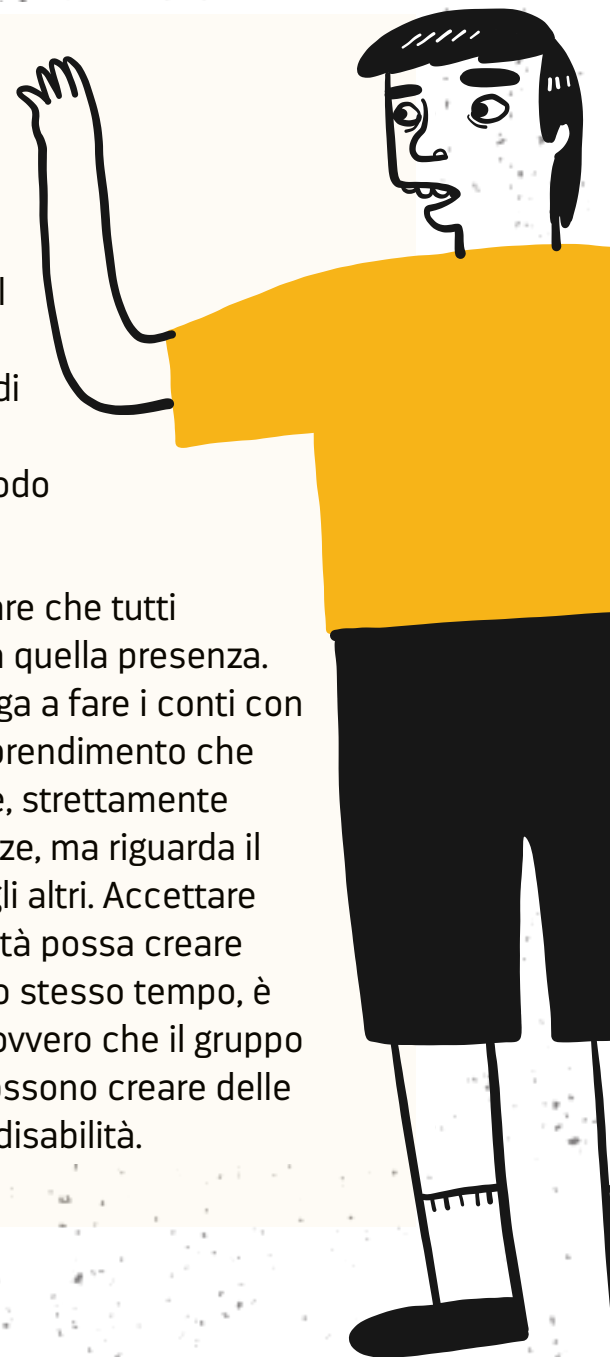
TRATTO DA:


“Dialoghi: imparare a ragionare insieme per affrontare la crisi” a.s. 2021/2022

ELEMENTI CHE CONTRIBUISCONO A CREARE COMUNITÀ:

- Lavorare su quello che c'è, ovvero a partire dalle potenzialità, e non su quello che manca
- Discutere con gli alunni di tutte le difficoltà che ciascuno può avere
- Proporre attività che coinvolgano tutti, ognuno con le proprie possibilità
- Rimodulare le strategie e le modalità di insegnamento anche a partire dal tono di voce, la postura, il saluto, ecc.
- Creare occasioni per accrescere la consapevolezza degli alunni sulla disabilità per una maggiore sicurezza anche relazionale

- Pensare la relazione con una persona con disabilità come uno scambio reciproco sempre: ad esempio nella camminata lungo il mare entrambi hanno imparato qualche cosa di molto importante e lo hanno fatto anche in modo molto spontaneo.
- Cambiare ottica e pensare che tutti abbiamo da imparare da quella presenza. Quella presenza ci obbliga a fare i conti con un altro aspetto dell'apprendimento che non è quello disciplinare, strettamente legato a delle conoscenze, ma riguarda il convivere, lo stare con gli altri. Accettare che l'alunno con disabilità possa creare delle difficoltà e che, allo stesso tempo, è vero anche il contrario, ovvero che il gruppo classe e l'insegnante possono creare delle difficoltà all'alunno con disabilità.



- 
- Proporre il ribaltamento dei ruoli: ad esempio prevedere dei laboratori facilitati dai ragazzi con disabilità. Il ribaltamento dei ruoli dà l'opportunità a un ragazzo o ragazza con disabilità di pensare che non è sempre lui o lei ad aver bisogno di aiuto, bisogno di contenimento, bisogno di qualcuno che badi a lui o a lei. Permette loro di sentirsi attivi nella possibilità di offrire qualche cosa, di creare una situazione in cui sono loro a prendersi cura, loro a insegnare qualche cosa, loro a condurre.

ELEMENTI CHE DISFANO COMUNITÀ:

- Nascondere la disabilità, negarla, ignorarla: in questo modo la diversità viene omologata nell'insieme del tutto e quindi la realtà dell'alunno con disabilità non viene mai presa in considerazione o viene presa in considerazione in maniera isolata.
- Mettere in campo comportamenti che non prenderemmo mai in considerazione nei confronti di alunni senza disabilità, come "non dare retta", "far finta di nulla", ecc.

- Non rendersi conto se ci sono elementi del funzionamento della classe che possano rappresentare degli ostacoli per l'alunno con disabilità, come ad esempio l'eccessivo caos.
- Fermarsi al "siamo tutti disabili" senza andare oltre, senza argomentare. Fare la differenza tra il confrontarsi sulle proprie difficoltà e la consapevolezza di cosa significhi realmente convivere con una disabilità.
- Attivarsi solamente nella direzione di integrare l'alunno con disabilità all'interno del gruppo classe. In questo modo si protegge la maggioranza piuttosto che favorire un processo di inclusione basato su una messa in discussione di tutti gli attori coinvolti.

CONTRIBUTO IN CHIAVE DELLA LEGGE SULL'EDUCAZIONE CIVICA:

Questi due racconti pongono l'attenzione sul tema della disabilità che richiama appieno la Legge sull'Educazione civica soprattutto nel primo nucleo concettuale che si rifà ai principi della Costituzione italiana, la quale in diversi articoli sottolinea la

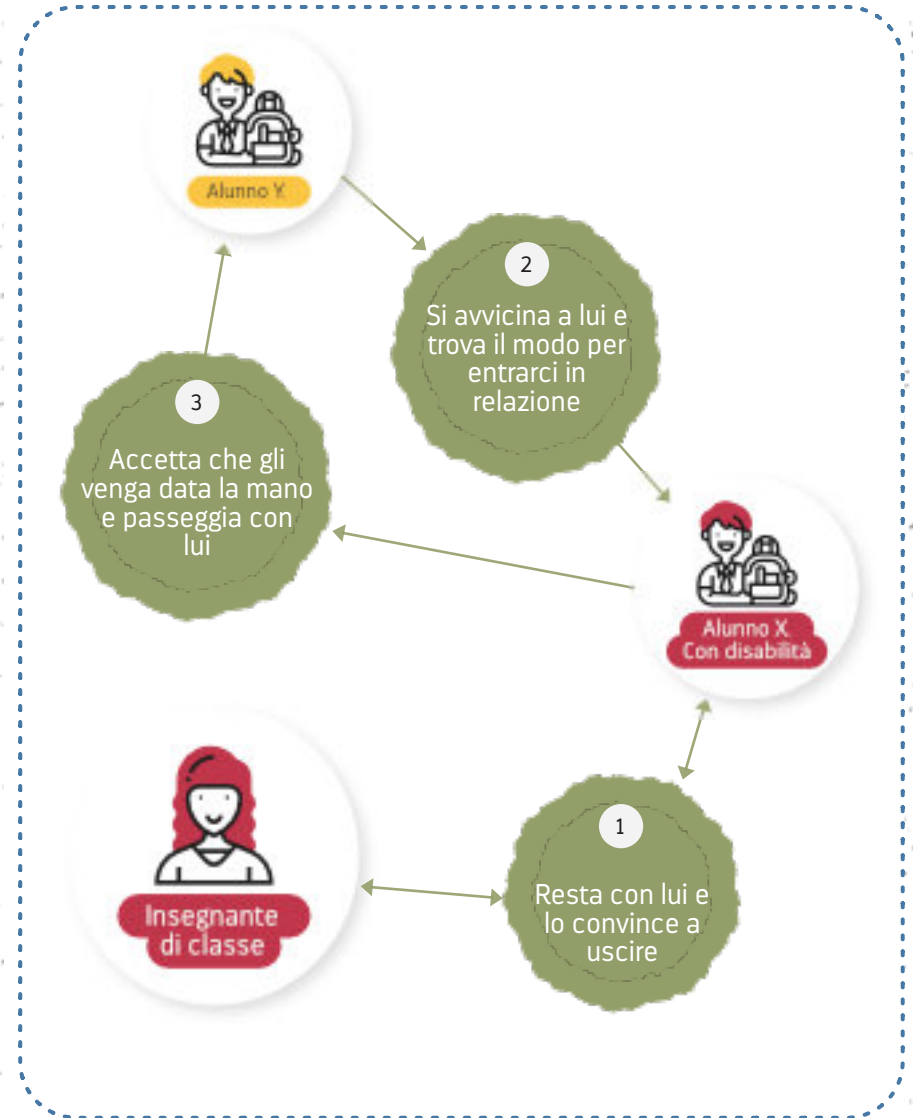
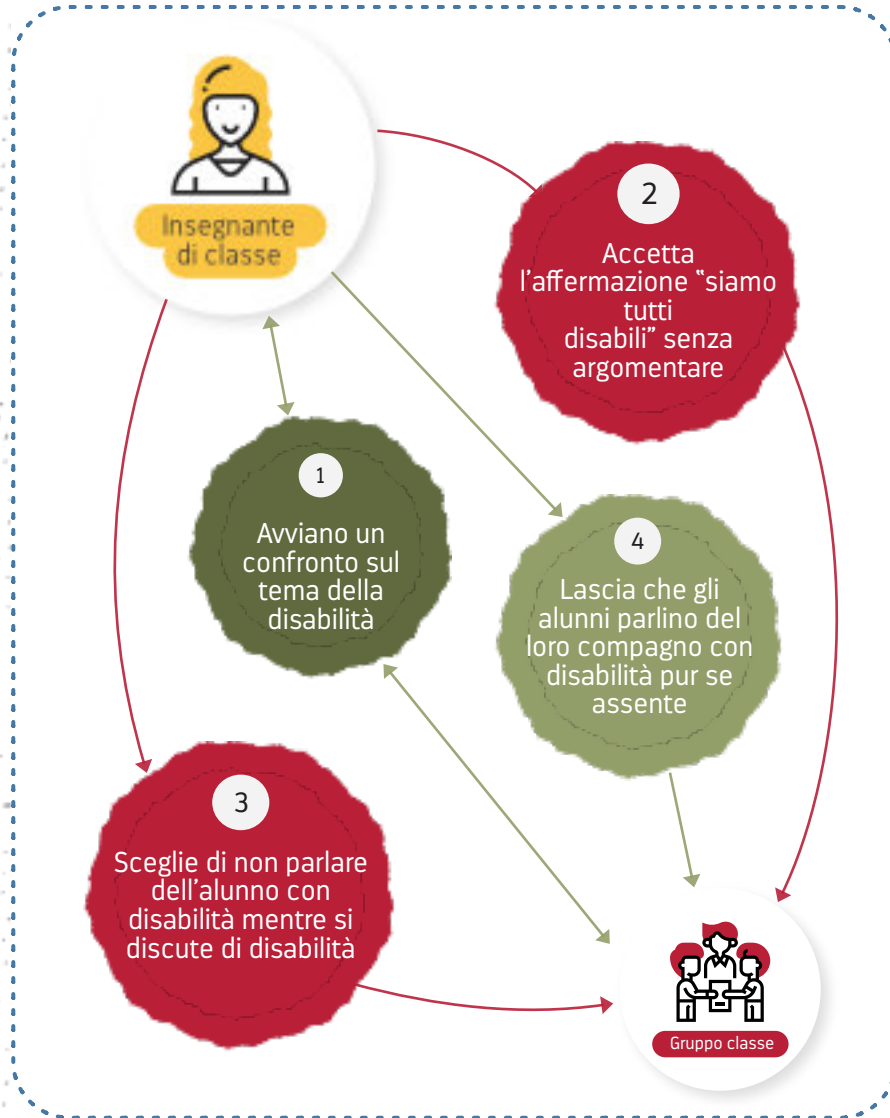
necessità di mettere in atto azioni concrete che possano rimuovere gli ostacoli affinché ogni cittadino abbia pari opportunità e sia messo nelle condizioni di vivere secondo le proprie potenzialità. Nella Costituzione, inoltre, viene esplicitato il ruolo della scuola in questo senso, ricordandone la sua funzione non solo formativa ma anche educativa.

Nel primo racconto viene riportato un esempio di intervento di educazione civica messo in atto attraverso la scelta dell'insegnante di offrire e facilitare un momento di confronto specifico sul tema.

Nel secondo racconto viene presentato un esempio di inclusione riuscita, iniziata con l'intervento dell'insegnante che ha trovato il modo di far partecipare l'alunno con disabilità psichiatrica all'attività della classe e proseguita con l'iniziativa spontanea dell'alunno che ha trovato il modo di interagire con lui. In questo racconto viene inoltre evidenziato come si può valorizzare un comportamento di un alunno in chiave di Educazione civica, anche facendolo diventare oggetto di

valutazione, a integrazione del suo percorso scolastico.

DUE RACCONTI SUL TEMA DELLA DISABILITÀ



OSSERVARE LA SCUOLA

Cosa contribuisce a
costruire comunità?

Cosa ostacola la
costruzione di
comunità?

**MATTONI
E
INCIAMPI**



Di seguito vi proponiamo alcuni racconti condivisi dalle insegnanti che hanno partecipato all'ultima edizione del percorso laboratoriale **"Dialoghi. Educare e costruire comunità nel tempo dell'incertezza"** a cui è stata rivolta la proposta che segue:

*"Vi chiediamo di osservare e annotare nel modo che preferite alcuni momenti della vita scolastica, più o meno strutturati, in cui vi sembra che i vostri alunni e le vostre alunne abbiano fatto esperienza e imparato qualcosa riguardo all'**educazione civica** intesa come educazione alla convivenza, alla comunità."*

Il numero più elevato dei/delle partecipanti a questo percorso non ha permesso di esaminare con la stessa profondità del percorso precedente queste esperienze, non per questo meno preziose. Le insegnanti con grande generosità hanno messo in comune sia situazioni specifiche che si sono trovate a gestire spontaneamente nella loro quotidianità sia metodologie e strumenti didattici sperimentati in prima persona quali facilitatori/trici del fare comunità.

Si è aperta una finestra attraverso cui poter guardare la scuola e il "fare scuola" da una posizione che ci permette di continuare ad arricchire di stimoli le nostre riflessioni su cosa può contribuire a costruire comunità e cosa invece può essere di ostacolo. Anche in questo caso, così come nel capitolo precedente, questi racconti rappresentano diversi modi di declinare l'insegnamento dell'educazione civica a scuola.

In apertura vi proponiamo il contributo di una delle insegnanti coinvolte che ha risposto raccontando il suo modo di intendere la scuola, oltre a condividere strumenti e strategie da lei utilizzati per rinforzare il senso di cittadinanza. Questo racconto dà il "la" ad altri esempi di possibili azioni che si possono mettere in campo per favorire la partecipazione attiva e consapevole di ogni alunno/a alla vita scolastica e di conseguenza alla società.

INGREDIENTI DI EDUCAZIONE CIVICA A SCUOLA

Di Laura Boldrini

La prima idea che mi è balenata di fronte a questa richiesta è stata: *“Entrare e vivere una giornata a scuola!”*.

La *scuola*, e vorrei sottolineare soprattutto quella *pubblica*, fatta di casuali ed impreviste varietà ed eterogeneità, è di per sé luogo di educazione civica. A scuola, volenti o nolenti, ci si incontra, ci si confronta, ci si scontra con *ciò che è diverso da noi e con ciò che ci differenzia dagli altri*; è una palestra in cui, anche senza la fortuna di incontrare chi può mediare in maniera adeguata e consapevole questi incontri, siamo necessariamente catapultati nel fare esperienza di noi in mezzo agli altri.

Si può avere la fortuna di trovare il clima accogliente e armonioso predisposto da insegnanti sensibili e accorti o, in caso contrario, essere meno fortunati e dover ricercare da soli le soluzioni migliori per trovare un equilibrio tra noi e gli altri.

In entrambi i casi si tratta di un *percorso di adattamento a una situazione di socialità*. Forse, in entrambi i casi, viviamo un'esperienza di educazione civica.

L'esserci ci rende partecipi e partecipare è esserci socialmente!

Poi mi sono venute in mente le situazioni più consapevolmente predisposte, quelle create con precise finalità e mirate a favorire occasioni per vivere, in maniera più profonda per i più giovani, il *proprio senso di cittadinanza*.

Allora non si tratta più di un'occasione o di una situazione fortuita o di necessità, ma diventa un clima che si respira nel gruppo, un'atmosfera generale che connota la classe. Se è vero che quest'*alchimia*, inizialmente, può essere stimolata, in primo luogo dagli adulti, progressivamente diventa *terreno* di bambine e bambini, che ne possono diventare i veri *ideatori ed edificatori*.

Per questo diventa difficile isolare i momenti; tutto concorre a definire questo clima e quest'*alchimia* fino a farne un contenitore articolato e complesso, in cui ogni esperienza ed ogni elemento si interconnette all'altro o non può prescindere senza risultarne sminuito. Provo, comunque, a definire pochi momenti "specifici", ma mi piacerebbe pensare che non

venisse persa la complessità e una visione reticolare di queste stesse esperienze che sono solo una piccola parte del "nostro clima".

Agorà

(o come dir si voglia). Nelle sue ultime definizioni viene chiamata *agorà* ... nel mio lungo passato nella scuola, con piccoli e meno piccoli, ha assunto nomi diversi: cerchio magico, riunione, tappeto blu, incontro, spazio delle decisioni, spazio delle parole ecc.

Talvolta il linguaggio cambia, si evolve. Altre volte si attribuiscono nuovi nomi a pratiche e valori antichi come il tempo della scuola, forse nella speranza che una nuova nomenclatura possa far trasformare, finalmente, le pratiche e il vissuto della scuola stessa.

Ma questa è un'altra questione che porterebbe in altre direzioni e lascio perdere. Torno all'attualità. *Agorà*: un luogo dedicato e magico di incontro ... chiaramente connotato, approdo sicuro per tutt*, spazio di ritrovo per le condivisioni, le decisioni, la

pianificazione dei percorsi da intraprendere, modificare, far crescere; spazio per le proposte, la soluzione dei conflitti, la comunione di momenti di gioia, la valorizzazione delle idee di ognuno e dei gruppi di lavoro, luogo dedicato alle letture condivise e alle letture individuali e intime ... insomma, un luogo di vera e propria "cittadinanza".

Ci si incontra in agorà ogni mattina per condividere, decidere e pianificare. E poi, durante la mattinata, tutte le volte che è necessario. Certo, con il tempo pieno era tutta un'altra cosa! Quante occasioni in più di analisi e sintesi nel gruppo!!!! In base alla mia esperienza, mi viene da dire ... Tempo pieno: occasione privilegiata del senso cittadinanza per tutt*! Ma questa è solo una mia impressione e solo una parentesi sull'argomento!

Oltre i libri di testo

Finalmente dopo anni di desiderio al riguardo, siamo riuscite a procedere alla scelta per gli strumenti alternativi ai libri di testo.

Si è aperto un nuovo capitolo nella creazione dello spirito di cittadinanza. Il lavoro, già forte nel gruppo, per la costruzione di una progettualità comune si è arricchito nell'intento di condividere altri momenti di ricerca, di studio, di approfondimento, di riscrittura dei testi, di condivisione di quanto elaborato e scoperto.

Un processo per andare oltre la conoscenza come dominio di competenza esclusivamente personale,



per farla diventare un processo continuo di costruzione collettiva. Un percorso non facile in un'età in cui si cominciano a sentire, già forti, le influenze di stereotipi e idee sul successo, sui contenuti di studio, sui confronti tra bambine/i e classi diverse. Si è cittadini anche nella costruzione di una cultura di riferimento comune e condivisa in un processo di ricerca che vede tutti protagonisti al di là delle differenze e delle diverse predisposizioni.

Il lavoro nel gruppo in autonomia e il lavoro differenziato

Il riconoscimento delle differenze porta, inevitabilmente, alla rottura delle consuete pratiche didattiche indirizzate all'omologazione e all'uniformità dell'agire e dei percorsi.

Nell'aula pullula vita e ognuno si muove consapevole all'interno delle diverse proposte nate nel continuo scambio tra desideri, istanze e decisioni di bimbi e bimbe e progettualità delle insegnanti. C'è movimento diversificato, con piani di azione

programmati nell'agorà e condivisi ai quali tutto il gruppo è consapevolmente partecipe.

Al rientro la mattina ci sono richieste esplicite: "Devo finire la registrazione di storia", "Quando posso fare lo strumento di apprendimento nuovo? Ero assente", "Ce la faccio oggi a scrivere il testo per la presentazione di geografia e inserire i disegni?", "Ho finito il libro della biblioteca e devo cambiarlo".

Ogni tanto sembra quasi una specie di "stato d'ansia generalizzato", poi ci rendiamo conto che si tratta di partecipazione. Tutto potrebbe quasi scorrere senza il nostro intervento ... per le cittadine e i cittadini del nostro gruppo a parte qualche ... "dettaglio".



Il teatro

Pur riconoscendo che, per bambine e bambini, è sicuramente importante vivere il teatro come spettatori e spettatrici, in questo caso mi voglio riferire al teatro vissuto, nato dal gruppo, co-costruito e ideato insieme, magari nato dai percorsi di conoscenza e ricerca, o quello nato dai dubbi e dalle intimità messe a disposizione del gruppo per un atto di fiducia, di apertura e di sintonia. Il teatro fatto di voci narranti, di corpi in movimento, di linguaggi che si incontrano e si intrecciano. Ed è un lavoro sottile e grande allo stesso tempo. Un progressivo affinarsi di sensibilità e di attenzione per se stessi e per gli altri. Non credo sia necessario entrare nei dettagli di aneddoti o situazioni, ognuno di noi ne ha esperienza. Sono le loro riflessioni a fornire il senso di questo tipo di esperienza.

"Sono riuscita ad alzare la voce e a imparare a memoria il testo" (Matilde)

"Il teatro ti aiuta ed esprimerti e a aprirti agli altri" (Romeo)

"Il teatro serve a assicurare chi è timido" (Viola)

"Ti aiuta a migliorare qualcosa, qualunque cosa ti può servire di migliorare" (Delia)

"È utile per imparare a esprimerti meglio quando spieghi una cosa" (Lorenzo)

"Fare teatro a scuola è importante per superare le nostre paure, per alzare la voce e per far sentire i nostri lavori fatti a scuola e tutte le cose fantastiche che sappiamo fare" (Giorgio)

"Ti prepara a non avere paura" (Fiammetta)

"È bello fare gli spettacoli perché ti fanno esprimere come vorresti" (Bianca)

"Ti aiuta a fare tantissime cose e, dopo, ti rendi conto di quello che hai fatto" (Giampaolo)

"Ci fa tirare fuori la nostra vera voce e ci fa provare emozioni che non abbiamo mai provato. (Marta)

"È importante perché è un lavoro di gruppo e ti insegna a parlare in pubblico e ad esprimerti meglio con gli altri" (Valerio)

“È divertente e ti può aiutare in tante situazioni del futuro, tipo parlare in pubblico e non solo” (Matteo)

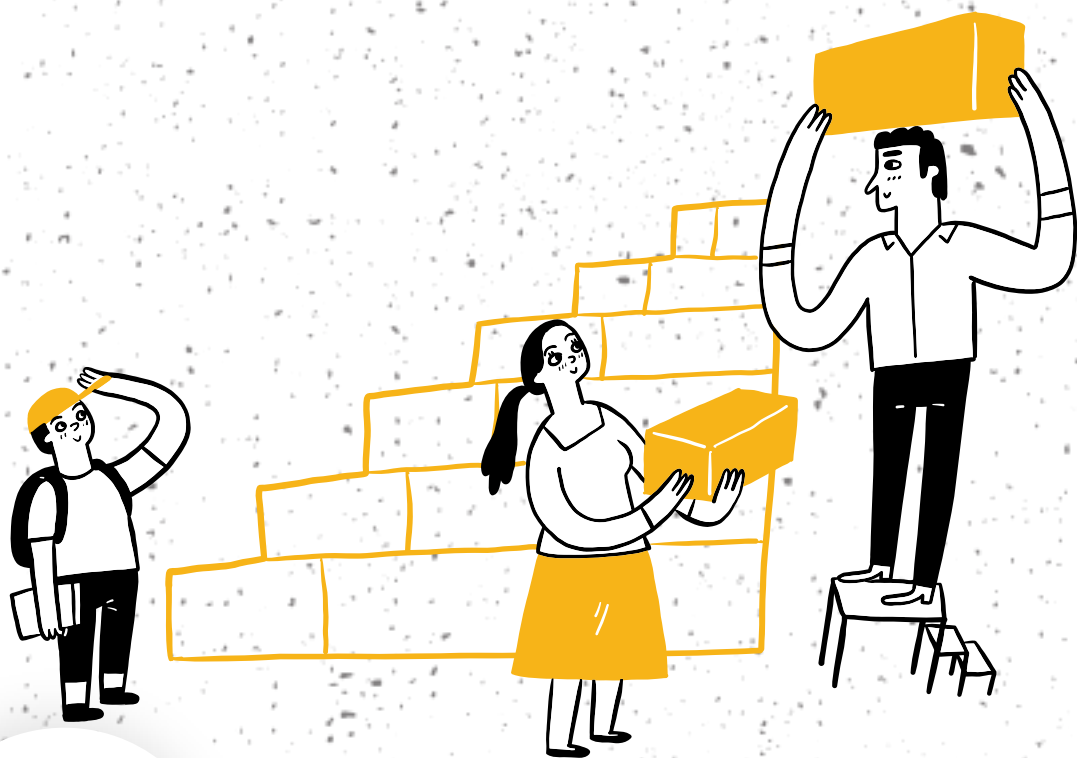
“Il teatro ti permette di raccontare cose” (Anita)

Possiamo parlare, in questo contesto, di “educazione civica”? ... per loro sembra proprio di sì.

Laura Boldrini



MATTONI



SOSTARE SULLE COSE

Quest'anno ho una prima a tempo pieno di 24 bambine e bambini, per questo abbiamo occasione di trascorrere insieme molto tempo. Lavorare con una classe a tempo pieno consente di avere tempi distesi e di 'prenderci il lusso' di sostare sulle cose. Nei primi mesi di scuola abbiamo avuto modo di iniziare ad osservarci e conoscerci: confrontarci, parlare, ascoltarci. Quella del dialogo collettivo è divenuto nel corso dei mesi una occasione quotidiana, anche se non sempre di facile gestione da parte mia.

Una questione che si è posta (o forse ho posto io) dopo le prime settimane di scuola è stata come avremmo potuto organizzare i nostri spazi, i nostri tempi scuola, il materiale e le dotazioni che ci erano state assegnate. Abbiamo deciso di comunicarci quando i tempi di lavoro diventavano ad esempio troppo pesanti, quando lo stare seduti era insopportabile, quando certe attività diventavano noiose.

E in questo cerco di fare la mia parte. Abbiamo deciso di strutturare anche un sistema di incarichi a rotazione settimanale: ne abbiamo parlato insieme e volta, volta, man a mano che certe necessità si presentano, stabiliamo nuovi incarichi. Tra questi, distributori di fogli, quaderni, riordinatori, responsabili dei giochi in comune, energy manager (spenge la luce quando usciamo dalla classe), responsabili della carta, 'coccolatori', responsabili biblioteca, responsabile del calendario ecc.

Stiamo cercando di abituarci anche alla condivisione di oggetti: in classe abbiamo del materiale "bene comune" come i giochi o come pennarelli, matite, carta, cartoncini dei quali tutti i bambini e le bambine sono invitati a sentirsi responsabili.

LA BIBLIOTECA DI CLASSE

A scuola c'è una collega che si occupa della biblioteca e che con molto impegno, suo e di altre colleghe, di cui due in pensione, è riuscita a riaprire la biblioteca della scuola che era stata chiusa per vari motivi, tra cui il periodo buio che abbiamo vissuto in questi anni.

Mi rivolgo a lei per avere consigli sui titoli giusti da far acquistare per allestire una biblioteca di classe, ma lei mi sconsiglia vivamente di farlo dicendomi che a scuola ci sono già i libri e mi fa avere una scatola con circa 25 testi raccontandomi per filo e per segno come aveva sempre tenuto la biblioteca nelle sue classi.

La cosa funziona così: c'è il/la bibliotecario/a, un quaderno dove registrare il nome del lettore, la data di prestito e restituzione, la firma del/la bibliotecario/a e ogni dettaglio del testo scelto: edizione, anno di stampa, collana, costo ecc...

Da quando abbiamo iniziato ho visto che questa attività ha un grande valore anche in termini di scambio, perché le bambine e i bambini si consigliano a vicenda i testi da leggere raccontandosi cosa li ha colpiti e la cosa stimola anche la voglia di leggere in chi era più restio a farlo. Inoltre posso dire che il momento della biblioteca si sta trasformando in un rito che porta calma e serenità.



ESERCIZIO DI ASCOLTO

Nella prima mezz'ora del mattino tiro fuori il libro di racconti di Camilleri "I tacchini non ringraziano". Alla vista del libro che ormai è agli ultimi racconti, la classe intera esulta. Lo leggo io e faccio del mio meglio per catturare l'attenzione, ma non ho bisogno di fare grandi sforzi, Camilleri, che non avevo mai letto prima, ha conquistato anche me con la sua ironia, schiettezza e grande sensibilità. La domanda al termine della lettura è sempre: ma è una storia vera? Sono sincera e rispondo che non lo so, ma come loro ho la sensazione che, per quanto straordinarie, le storie raccontate siano state vissute.

DIBATTITO

Stiamo studiando i greci e arriva improvvisa e puntuale la domanda di un bambino: maestra ma se i greci hanno inventato la democrazia, perché ad Atene la donna non era cittadina e non poteva neppure recitare? Si apre un dibattito a cui hanno partecipato animatamente sia le bambine che i bambini, ma la cosa che mi ha maggiormente colpito è stata che la domanda sia partita da un bambino.

Ci sono state affermazioni molto appropriate riguardo alla sete di potere propria degli uomini, l'uso della forza, la guerra e tante domande come: ma chi ha inventato la guerra? La questione è ancora aperta e dal momento che c'è stata grande partecipazione mi sto chiedendo come guidarli ritornando su questa annosa questione.

INTEGRAZIONE

Quest'anno mi è stata assegnata una classe quinta e l'ambito linguistico espressivo, cosa che non mi capitava da molti anni. Questa premessa per dire che conosco la classe da un quadrimestre, ma è stato subito chiaro che I. non si sente accettato da nessuno/a. Inizialmente penso che come me sia arrivato quest'anno e invece scopro che è subentrato in seconda. I. è un bambino di origini tunisine, quando si è unito al gruppo c'era già un bambino, che si è poi trasferito, con le sue stesse origini e senza alcun problema con il resto della classe, da quanto mi è stato detto. Ci tengo a sottolineare il dettaglio della provenienza, perché pur vivendo in un quartiere ad alto tasso migratorio, noto, a parte poche eccezioni, chiusura e diffidenza da parte dei genitori di origini straniere nei confronti di quelli italiani. Ne ho parlato a lungo sia con le colleghe che con i genitori italiani, sottolineando quanto sia importante fare il primo passo perché si è in una posizione di vantaggio e poi mi sono chiesta cosa posso fare io e cosa

posso proporre di fare. La scuola offre corsi di italiano come L2, ma le famiglie sono sempre tenute molto a distanza. In passato ho lavorato in una scuola di Torpignattara nella quale si organizza una festa di fine anno dove il cortile della scuola si trasforma in una sorta di mercatino con stand che offrono piatti della cucina dei vari paesi di provenienza degli alunni. Ecco, questo è un esempio molto positivo che andrebbe replicato in ogni realtà, sia essa multiculturale che non. E poi in fondo quale realtà non è multiculturale?

Tornando a I. che per attirare l'attenzione dice parole in arabo sostenendo che siano parolacce e che si scontra con tutte e tutti, non sono serviti a molto i miei discorsi pacati e non è bastato che emergesse nel coro con la sua voce angelica per farlo sentire accettato dal resto del gruppo. So che la diversità è una grande ricchezza, ma allo stesso tempo mi chiedo quanto siamo disposti ad abbandonare stereotipi e abitudini sbagliate nel nostro pensare, in un mondo e in un tempo in cui l'omologazione è una delle minacce più temibili.



...[DIALOGO]...

- *"io ho un talento che è costruire cose con le mani, mi vengono le idee e le mani le realizzano"- S.V.*
- *"io ho il talento di ballare ma non vado ad una scuola di ballo, muovo il corpo e sento la felicità"- S.M*
- *"il mio talento è occuparmi della natura, se salvo una pianta mi sento soddisfatto" - E.P.*
- *"io penso che se ti piace una cosa e la vuoi proprio fare allora può diventare il tuo talento, devi solo crederci" - G.I.*
- *"quando sbaglio mi sento come se prendessi una porta in faccia e mi lasciassero da sola in una stanza" - A.S.*
- *"quando sbaglio mi viene da piangere ma poi dico vabbè poi lo capirò" - A.B.*
- *"quando sbaglio sono arrabbiatissimo ma poi il mio compagno mi dice che si può recuperare e mi torna il sorriso"*

ASSEMBLEA DI CLASSE ...SPONTANEA

Ore 8.30 c'è fermento in classe, qualcuno svuota lo zaino e già racconta, altri non fanno nulla, ci si raduna a gruppi e poi un'unica isola con sciarpe e giacché ancora addosso...mi ritrovo davanti un'Assemblea spontanea e il "Cari Amici" diventa strumento immediato...le terribili notizie del terremoto tra Siria e Turchia si fanno largo tra voci e banchi, non c'è spazio per nient'altro.

Sono loro a chiedere, hanno bisogno di capire, di confrontarsi, di dialogare...questo placa gli animi, il fervore di alcuni e lo sgomento di altri..il web ci aiuta ad inquadrare il dove e il quando, scelgo accuratamente poche immagini e nessun video... cartine, atlanti, vocabolari per cercare significati... cartelloni, colori, forme e il nostro dialogo diventa un diario di bordo dove appuntiamo idee, bisogni, domande...ci chiediamo come poter essere utili e ci lasciamo a fine giornata con il compito di arrivare domani informati, cercando notizie per approfondire e conoscere... *"il mondo maestra*

sembra tutto diventato a forma di guerra" G.N.

Appunto sul mio quad...*"la realtà è la scuola...la scuola è la realtà".*

...[E POI DA CASA]...

Da ieri sono costretta a casa per un piccolo infortunio, già li penso in classe e mi mancano... Scrivo due righe alla collega che dovrà sostituirmi, quando lavori senza il libro di testo in una scuola dei libri di testo i colleghi che ti sostituiscono vanno nel panico o pare... una mamma di un mio alunno interrompe questa riflessione inviandomi il seguente messaggio:

[9/2, 19:50] Ciao! F. qs sera ci tiene compagnia... il papà fa la notte e la nonna non puo tenerlo, così lo ospitiamo noi... io sto preparando la cena e li ascolto mentre scelgono il gioco, pensavo si mettessero a litigare, con mio figlio è un periodo di scontro e invece li sento: "Potremmo...", "... io preferirei...", "mi piacerebbe..." e "vabbé, ora qs e poi l'altro, parliamone con calma che si capisce meglio, facciamo come in Assemblea...". Saresti orgogliosa del loro dialogo!

Subito dopo scrivo alla collega: "non fare nulla, lasciali dialogare e prendi appunti".



IO NON SO LEGGERE, IO NON SO SCRIVERE

M. è un bambino di origine curda, nato e cresciuto in Italia. Il padre, la sorellina e il fratellino parlano l'italiano, la madre ancora no. Nell'ultimo anno di frequenza di scuola dell'infanzia le insegnanti avevano segnalato difficoltà nell'espressione orale e a volte anche nella comprensione.

Le difficoltà non sono migliorate in questi mesi di prima classe della primaria. Si esprime con parole, a volte pronunciate in modo errato e slegate tra loro, senza essere in grado di articolare una frase. A volte è difficile capire ciò che vuol dire. Questo in genere lo getta nello sconforto ed è difficile stabilire con lui una relazione.

I compagni lo osservano molto, alcuni provano a giocare con lui, ma dopo un po', vista la difficoltà di comunicare, si dedicano ad altro. Per questo M. a volte si trova isolato nei momenti di gioco, ma non solo...

Anche quando lavoriamo in gruppo, appena spiego l'attività M. dice "io non so leggere, io non so scrivere". Per questo alla fine lavoriamo sempre io e lui.

Alcuni giorni fa ho proposto un'attività da svolgere in coppia con un compagno. All'inizio ha avuto la stessa reazione di sempre, poi ad un certo punto il compagno si è messo a parlare con lui, non so cosa gli abbia detto, cosa si siano detti, fatto sta che il compagno lo ha abbracciato e per un po' ha continuato a parlargli tenendogli un braccio sulla spalla...hanno lavorato insieme, M. pareva contento.



LITIGIO TRA "DONNE"

C. e F. sono amiche dalla scuola dell'infanzia. Adesso arrivano le prime prove per la loro amicizia.

Stanno litigando al loro tavolo di lavoro. Vedo negli occhi di C. la luce della rabbia. F., presa dai sensi di colpa, ha gli occhi lucidi e la voce tremante, pronta alle lacrime. Chiedo cosa sia successo, ma non riesco a ottenere risposta: tra loro c'è una tensione veramente forte e capisco che non si tratta di un semplice, breve e catartico litigio. C'è qualcosa di più profondo.

Subito chiedo se hanno bisogno, come è nostra consuetudine, di un momento di privacy per parlare e cercare di risolvere, da sole, l'incomprensione. Decise, rifiutano e una di loro mi chiede di essere presente alla loro conversazione. Finalmente F. esplose in un pianto disperato, i singhiozzi non la fanno parlare. C. si chiude in uno stretto mutismo e la sua faccia chiude tutta la rabbia in un'espressione fredda e arcigna.

Passa molto tempo prima che riescano a parlare.

È chiaro da subito che il problema è ... la gelosia e l'attaccamento! C. vive la paura di perdere l'amica solo per il fatto che lei ama giocare con altre/i e F. vive la paura di perdere la propria libertà per non rinunciare all'amicizia con C.. F. esprime un doloroso senso di colpa che mi colpisce e mi procura disagio. Parlano a lungo, parliamo a lungo. Poi, più rilassate, decidono di andare in bagno a lavarsi il viso.

Passa molto tempo e non vedo tornarle. In punta di piedi, mi avvicino al bagno per ascoltare, senza farmi vedere, cosa stia succedendo. Da lontano sento questa frase: "Ho avuto tanta paura di perderti! lo soffrivo e non mi capivi!"

Ho provato una profonda tristezza ... Quanto può essere forte la gelosia tra due bambine! Quanto può far soffrire la libertà dell'altra! Quanta solitudine fa provare la felicità, in mezzo agli altri che non siamo noi, della persona a cui si vuole bene!

Perché due bambine devono arrivare a provare un sentimento come questo? Finisce così presto la nostra libertà di amare il mondo?

E mi vengono in mente le parole di una vecchia canzone:

*"... Questo te l'hanno insegnato amore
ma che amore è?*

*Questo me l'hanno insegnato amore,
ma che amore è?*

Voglio aprirmi in mille,

dare il sangue al sole

respirar la luce che non ha parole

paura e solitudine non mi fanno amare

il grigio della pelle mi voglio bruciare

stringiamoci le mani, amiamoci adesso

*cerchiamo un mondo nuovo dove non c'è
possesso.*

Forse potremo chiamarlo amore, perché amore è

Forse potremo insegnarlo amore, perché amore è”

... e noi adulti ... muti!



QUANDO UN GRUPPO...

Lo scorso ciclo avevo una alunna che soffriva di attacchi epilettici, non li aveva mai avuti in classe ma la madre ci aveva chiesto di avere il salvavita in classe.

La mia collega si rifiutava di usarlo e con l'aiuto della allora vicepresidente l'autorizzazione a tenerlo in classe tardava ad arrivare. Una situazione ai limiti della legalità.

Un giorno la bambina inizia a tremare sul banco io la prendo la abbraccio la stendo per terra e sempre parlando a bassa voce dico alla classe di fare silenzio e loro lo fanno. La crisi è breve la bambina si sveglia è disorientata e io mi accorgo che manca un bambino dall'aula era fuori dalla classe per non fare entrare nessuno e per dire a chi stava fuori di fare piano che D. stava poco bene.

Sono rimasti in silenzio perfetto fino a quando lei non si è alzata e sempre sorreggendola ho fatto il

segno di vittoria con le mani e abbiamo tirato un sospiro di sollievo. La classe ha continuato il silenzio finché non gli ho detto che potevano parlare.

Nessuno, neanche il giorno dopo, ha parlato dell'episodio e siccome avevo spiegato che la divulgazione dell'accaduto imbarazzava la loro compagna hanno tenuto un riserbo ammirevole.

Singolarmente, nei giorni successivi, però hanno chiamato la madre di D., che era già stata avvertita ed aveva preso prima la bambina da scuola il giorno della crisi, per raccontare cosa era successo raccomandandole di non dire niente alla figlia.



L'APPLAUSO

Consegno a tutti le verifiche di aritmetica che abbiamo fatto qualche giorno prima. Ne parleremo fra poco tutti insieme. Dico a F. che, mentre correggevo, mi sono accorta che la sua verifica era stata fatta con molto impegno (lo avevo lodato già la stessa mattina della verifica per la serietà con cui aveva affrontato il compito). Condivido con lui (e con la classe) la mia idea: per permettergli di fare ancora meglio, gli chiedo di riprenderla e tornarci su in un'aula diversa e insieme alla maestra S. (in contemporaneità in quell'ora). Gli chiedo se è d'accordo e se gli va di farlo. Lui annuisce, come per dire "se proprio pensi che sia necessario...".

Un compagno mi dice: "Maestra, facciamo un applauso a F. che si è impegnato ed è stato bravo?". Io colgo la palla al balzo e dico: "Certo! Un applauso per F!". I bambini sorridono e battono le mani.

Poi dico: "E adesso un applauso per le maestre, che

sono le maestre di F!”. Ancora un momento di felicità. Questa è stata una mossa di sfacciata autocelebrazione; me ne rendo conto...

Infine aggiungo: “E adesso un applauso per i compagni di F. che sono gli alunni delle maestre di F. e i compagni di classe di F!”. Ancora grandi sorrisi e occhi splendenti. Compresi quelli di F!

Alla fine la verifica è stata rifatta con un esito migliore, ma non credo che questo sia stato il risultato più grande che abbiamo raggiunto quel giorno. Non l'unico almeno!



DOMANDE E RISPOSTE

Quando è scoppiata la guerra in Ucraina, abbiamo raccolto una serie di questioni e di dubbi che i bambini avevano e pur nella diversa età dei nostri alunni siamo riusciti ad affrontarla e a confrontarci.

Abbiamo proposto ai genitori le domande che i bambini facevano, abbiamo scritto su un pannello fuori dalla scuola i loro quesiti chiedendo che ci dessero le loro risposte e raccogliendole all'interno di alcuni contenitori. È stata un'esperienza bella.



PINGUINO

Abbiamo un alunno con autismo che non parla, sulla sedia a rotelle, si muove solo con dei riflessi...rispetto all'anno scorso ha fatto tantissimi progressi che sono pronunciare delle parole e la cosa eccezionale di quella classe è che quando lui arriva a scuola sono i compagni che lo accolgono, lo spogliano, lo sistemano, gli portano di nascosto la pizza perché è il suo cibo preferito. Nei lavori di gruppo vanno tutti a casa sua perché la casa è più grande e perché la mamma fa trovare la merenda più buona e lo raccontano e sono veramente contenti e fanno fare le cose a lui. L'obiettivo dell'anno scorso era dire "pinguino" perché era una ricerca sullo scioglimento dei ghiacciai ecc e lui ha detto "pinguino" e per il 3 dicembre per la giornata mondiale sulla disabilità, la sua psicoterapeuta e la madre avevano organizzato questa giornata in cui avevano fatto provare ai ragazzi a scrivere con il guantone, con la penna con gli spuntoni, a parlare con le cuffie con dei rumori molto forti, quindi a mettersi nei suoi panni.

COSA C'ENTRA UN ASCENSORE CON UN GIUBBOTTO

Noi abbiamo tre alunni sulla sedia a rotelle a scuola, di cui due senza compromissioni cognitive. La cosa bella è che c'è stata una delegazione a nome della classe che è andata dalla sindaca a chiedere l'ascensore nella scuola perché i ragazzini non possono salire al laboratorio di scienze.

Sono partiti di loro spontanea volontà a chiedere di velocizzare i lavori per l'ascensore e di chiudere le buche "se no il giubbotto di F. si sporca". Ci sono degli esempi e noi impariamo tantissimo da loro.



INCIAMPI



La scuola, come la vita, è fatta anche di inciampi. In quest'ultima parte abbiamo voluto dedicare uno spazio a comportamenti, scelte metodologiche, dinamiche relazionali che, nelle esperienze condivise, hanno portato a un intoppo della relazione educativa a qualche livello.

Abbiamo inteso l'inciampo come una grande opportunità per accogliere e dare significato a tutto ciò che succede a scuola, come occasione per allenare un tipo di approccio all'insegnamento che abbia come focus la costruzione di comunità, in una scuola in grado di apprendere.

Le insegnanti coinvolte nel progetto si sono messe in gioco in modo autentico portando le loro esperienze a partire dal seguente input:

“Quella volta che la relazione educativa si è incrinata, interrotta... Un inciampo, una difficoltà, un errore. Scritto in breve con riferimenti molto concreti. Unità di tempo e spazio. Come una sceneggiatura”

VITE COMPLICATE

A. è un alunno difficile segnalato fin dalla materna, mi è stato detto lo mettiamo con te perché ci sai avere a che fare con quelli come lui.

Lui si fida di me perché sono stata la maestra di sua sorella e sua sorella mi vuole bene, e di solito sta bene in classe. Ha sette anni il padre è detenuto da quattro anni.

Anche se ha bisogno continuamente di conferme e attenzioni, ha una vita complicata e quando succede qualcosa me lo dice "mio fratello è stato in questura fino a notte ed io ero preoccupato."

Io non lo giudico e gli ho cambiato il cognome. Quando va tutto bene si chiama col suo, quando no (dispetti ai compagni, rifiuto di ogni attività, provocazioni continue) si chiama con il mio cognome.

Di solito lavoriamo bene e si è molto rasserenato,



ama l'arte e si perde a guardare i quadri di Gauguin. Si stanca facilmente ma non accetta di riposarsi quando gli altri continuano le attività.

L'inciampo è avvenuto quando l'ho rimproverato dicendogli: adesso basta, non puoi fare così! nelle mie parole non parlavo a lui A., ma a un alunno che si comportava male. Quando ho perso la pazienza lui non si è sentito accolto per come è.

Non ascolta più e diventa veramente dispettoso come se mostrasse la sua parte negativa e te la sbattesse in faccia.

Riesco a fatica a fargli comprendere il rispetto reciproco, ma ho buone speranze.

SGUARDI 1

Entro in classe, come ogni mattina accolgo i miei ragazzi e le mie ragazze augurando il buongiorno.

È il giorno del *quoi de neuf...* tutti manifestano il desiderio di raccontarsi, tutti, tranne G.

Mi accorgo tardi, troppo tardi che avrebbe voluto incontrare il mio sguardo prima, tanto prima.

Ora, incrociandolo è solo esplosione di angoscia, ansia, confusione. Mi avvicino a lui, provo a contenerlo, gli chiedo se vogliamo prenderci un momento solo per noi, lui non risponde ma capisco che ne ha voglia. Usciamo fuori, per terra, io e lui... poggia la testa sulla mia spalla e mi dice: "*Non sono riuscito a finire il compito di italiano*".

LEZIONE E ANTI LEZIONE

La lezione era pronta per partire, avevo studiato e lavorato nel fine settimana perché tutto fosse perfetto.

E in effetti nella mia mente lo era.

Ma poi arriva lui. Prima una parola, poi una smorfia.

Provo a limitare il suo rituale anti-lezione ma non serve a nulla.

Si alza dal banco e via con il muoversi e spostarsi per l'aula, trascinando ora uno zaino poi una sedia, con il riso sul volto.

E io lì a respirare, e a capire come poter ristabilire una relazione educativa funzionante con Te e con tutti gli altri.



VOTI

Maestra avrei una domanda:

- *Come mai mio figlio e M. hanno avuto un voto diverso se il compito è stato svolto allo stesso modo?*

Classe II, dad, genitori sempre pronti.

- *Sa, non tanto per mio figlio quanto per M. che ha avuto un voto più basso*

Controllo e rispondo, spiegando il motivo ma avverto che la relazione si è incrinata. Quando in un momento così particolare ci preoccupiamo di 1 punto in meno o in più in un esercizio di inglese è chiaro che qualcosa non va.



IO E S. ... INCIAMPI ...

Ti sto seguendo, per l'ennesima volta, in una delle tue fughe dal gruppo, dalle parole, dalle confuse richieste.

Attraversiamo l'aula, l'atrio, il lungo corridoio e poi, ancora, tutto a ritroso fino ad arrivare in giardino.

Stanchi, entrambi, arriviamo alla rete del giardino, vicino a quel grande albero dove, ogni volta, sembra che tu vada a cercare forza e inizi a gridarmi contro parole più grandi di te!

"Col cazzo che scrivo! lo spacco tutto!"

Seguendo le tracce dei tuoi passaggi in quei corridoi ... posso scoprire quante vuote richieste e quante speranze disattese degli atri hanno fatto sì che anch'io cadessi nella trappola e ti chiedessi ciò che non eri pronto a vivere! ... però siamo ancora vicini!

INSISTENZA

La settimana scorsa propongo di scrivere una lettera alle ragazze e ai ragazzi delle scuole medie che, in occasione del progetto di continuità, ci avevano accolto per trascorrere una mattinata nella loro scuola. Il tentativo è stato proprio quello di scrivere un testo collettivo e visto che non ho abbastanza esperienza in questo tipo di attività, ero piuttosto insicura di riuscire nell'impresa.

Ognuno doveva scrivere una frase che riguardava quel giorno e come sempre accade con i bambini, tutti avevano fretta di leggere quanto avevano scritto. D. mi chiama di continuo anche durante la lettura degli altri e io innervosita dalla sua insistenza lo rimprovero sottolineando che quello che aveva scritto non era più importante di quanto avevano fatto gli altri.

A quel punto lo vedo abbassare gli occhi e mollare il foglio sul banco e quando finalmente mi sono decisa a dargli la parola lui si è rifiutato di

partecipare. Per fortuna i bambini sono bravissimi nel perdonare e dopo qualche minuto e qualche mio sguardo buffo è tornato tra noi dando il suo prezioso contributo.



LA CEDOLA

R. è arrivato nella nostra classe a settembre, è un bimbo rom, ha dieci anni e frequenta la seconda. Sua madre avrebbe voluto fargli di nuovo ripetere la prima (che ha già fatto due volte) perchè ancora a stento riconosce le vocali.

Parla con un filo di voce, non ti guarda mai negli occhi, i primi giorni di scuola non tirava fuori neanche la merenda dallo zaino. Il giorno in cui sono arrivati i libri la mia collega non voleva darglieli perchè la sua cedola non era ancora arrivata (essendo stato trasferito da un'altra scuola e non essendo sicura che avesse la residenza) per cui mentre li distribuivo mi ha detto: "*a lui non darglieli*".

Io glieli ho dati lo stesso ma lui me li ha tirati, non li voleva più.

Mi è sembrato un gesto importante, qualcosa che mi diceva che stava dialogando con me, per cui l'ho accolto e ho cercato di "*entrare nel suo mistero*"

con calma, giorno per giorno, senza fare violenza. Abbiamo iniziato a parlare, una parola al giorno, un saluto alla mattina, due cose copiate dalla lavagna.

Piano piano abbiamo cominciato a lavorare insieme e lui sembrava contento di venire a scuola, i primi giorni era semplice ma mano a mano che le attività proposte diventavano più complicate lui si sentiva sempre di più un pesce fuor d'acqua.

Ora spesso non vuole venire a scuola. Quando viene non vuole lavorare in maniera diversificata (sta imparando le vocali) ma nello stesso tempo non riesce a fare quello che fanno gli altri (non tutti perchè avendo moltissimi bambini stranieri ne ho altri nella stessa situazione).

L'altro giorno, quando si è rifiutato nuovamente di lavorare ho perso la pazienza. Gli ho detto che se vuole imparare a leggere e a scrivere deve impegnarsi e venire a scuola tutti i giorni.

Lui mi ha guardato, ho intuito i suoi pensieri:

"adesso anche tu mi tratti come fanno gli altri, anche tu pensi che non sono capace di fare nulla."

Non mi ha più rivolto la parola. La cosa peggiore è che io so che il problema non è la frequenza scolastica e forse neanche il rifiuto delle attività. So che lui non vuole lavorare perché con ogni probabilità ha un grosso disturbo dell'apprendimento.

L'URLO

Facilitavo un laboratorio in una classe terza di una scuola secondaria di primo grado.

Un bellissimo laboratorio sulla memoria sul nazismo e sul fascismo.

L'obiettivo del laboratorio era creare un video su tutto ciò che questo periodo sollecitava nei ragazzi. L'insegnante era con me in classe, mi lasciava lavorare tranquillamente. In uno degli incontri la classe era particolarmente attivata e io facevo molto fatica a coinvolgerla.

A un certo punto ho urlato e solo attraverso l'urlo sono riuscita ad attirare l'attenzione.

Sono andata via da quell'incontro molto dispiaciuta con me stessa.



SGUARDI 2

Io inciampo tutte le volte davanti agli occhi azzurri e grandi di L. che oppone un muro di silenzio e una bocca serrata davanti ad ogni mia sollecitazione. Viso serio e insofferente se viene chiamata a rispondere. Durante l'anno scorso ho provato diverse strategie che conosco: la pazienza, la fermezza, l'incoraggiamento, il rimprovero... Tutte un buco nell'acqua. Ho sempre la sua attenzione ma sottolineata dagli occhi su silenziosi e seri su di me.

Poi quest'anno la vedo ridere e chiacchierare (per fortuna) a ricreazione con quei pochi amici selezionati. Il sorriso le illumina il viso, è gioioso e non forzato.

Durante una conversazione in classe le ho detto che mi piacerebbe vedere anche a lezione quel sorriso, mi ha risposto che lo farà quando riuscirò a far prendere la sufficienza anche a lei.

Non ci sono ancora riuscita.



FALLIMENTI FRA GIOIE E DOLORI (M.)

Non avrei mai immaginato di creare in te un così forte disagio con le mie parole.

Speravo solo di poter togliere un po' di polvere dai tuoi ricordi.

Era l'immagine di un padre che aveva varcato il portone della conoscenza, imprecando, inveendo, e tu eri lì vicino a lui da solo ad affrontare e a difendere il tuo dolore.

Era l'incapacità di poter amare che poi hai recuperato attraverso la tua sofferenza.

Urlo (A.)

Basta! E con un pugno hai colpito il muro.

Al di là si nascondeva la scuola-gabbia-prigione dei sentimenti. Mancanza d'aria, distruggere tutto compito supremo, anche te stesso!

Sguardi (P.)

Odio. Odio la scuola, odio il mondo e voglio buttare tutto, basta che io vada via, confusione dei gesti, non so chi io sia e perché io stia ancora qui a morire! Voglio fuggire

SENSO DI COLPA

...Magari fosse stata solo questa volta! mi sono lasciata andare... dimenticando chi sei e chi sono io... non ho lasciato che tu fossi... non ti ho accolto...purtroppo ci sono caduta in quella pedagogia nera che tanto rinnego... è successo tutto così velocemente, anzi inaspettatamente... è stato pungente doloroso ma l'ho fatto... l'ho detto...

"se non ti fermi lo scrivo sull'informa tutto!"

nel frattempo silenzio totale... tu ti sei fermato (uffa perché ti sei fermato?!) dentro di me hanno iniziato a ribollire le parole della collega con cui ho sempre scontri che mi dice sempre

"con lui devi avere il pungo di ferro!"

oddio e se lei mi avesse visto... che cosa avrebbe pensato? ...mi hai pregato di non farlo... nel frattempo ho sentito un brivido fortissimo...

ti ho guardato... vi ho guardato e mi sono subito vergognata... forse tu l'hai capito prima di me e mi hai chiesto

"maestra perché sei diventata tutta rossa?"

io non ho saputo risponderti... ho cercato di fare finta di niente e di andare avanti... ma il mio pensiero tornava sempre a quel momento... cercavo di scandagliare qualsiasi indizio che cercasse di giustificare il mio gesto... ma niente... l'ho fatto... il senso di colpa è tornato a casa con me...



NON DICO NIENTE

La scuola sta organizzando i canti di Natale. Le mie colleghe di musica si occupano di scegliere una canzone in italiano. Io e la collega, che insegna inglese nelle classi prime parallele, scegliamo una canzone molto semplice in inglese.

Io propongo la canzone, lei acconsente. Inizio dunque il lavoro con i bambini della mia classe, impariamo le prime parole.

Mi ammalo e mi assento tre giorni da scuola. Torno.

Le colleghe mi dicono che hanno scelto di cambiare canzone perché era un po' lenta.

Ascolto la nuova canzone e mi accorgo che ha un testo complesso che i bambini non potranno imparare in così poco tempo.

NON DICO NIENTE.

In cuor mio penso "pace, è un canto. Vada come vada". Impariamo i gesti della canzone, rinuncio ad insegnare le parole. Anche la mia collega non le ha insegnate. Facciamo le prove tutti insieme.

La mia collega chiede ai bambini di scimmiettare le parole in inglese affinché almeno diano l'apparenza di cantare. Chiede ad un bimbo in particolare di cantare. Il bambino canta usando parole inventate. La maestra lo elogia e chiede a tutti di fare come lui.

I bambini iniziano ad urlare suoni incomprensibili.
IO NON DICO NIENTE.

IN- PAZIENZA

Un giorno stavamo costruendo con materiali rettangoli mobili, ma L. non costruiva, rompeva. Io, esasperato, gli ho urlato e l'ho quasi aggredito perché L. non accetta le critiche.

Se sbaglia aggredendo o infastidendo i compagni o il lavoro di gruppo, si giustifica sempre con rabbia e di fronte a questo atteggiamento non so come reagire. L'ho portato fuori dall'aula, mi sono scusato, ma era evidente che avevo sbagliato e lui lo sapeva.

Mi sono vergognato di avere perso la pazienza.

GELO

Inverno, pomeriggio dopo ricreazione post mensa, prima elementare anno 2010.

L. si alza per l'ennesima volta. Io stanchissima. Riporto L. al suo banco, lui si rialza.

Nel frattempo placo un diverbio tra due compagni. L. di nuovo in piedi. Prendo la sua sedia, ce lo faccio sedere e trascino lui con la sedia al banco.

Silenzio di gelo.

Io lo guardo, lui mi guarda. Non si alza più. Non lavora più. La notte non ci dormii.

Il giorno dopo ci abbracciammo e gli chiesi letteralmente scusa.

UN PO' DI PIÙ

Classe prima. Poco numerosa, ma molto complessa.

Mezz'ora di tempo per la lezione di inglese.

In classe c'è un bambino con un comportamento spesso disfunzionale. Ho riflettuto sulla strategia da adottare con lui: credo che abbia bisogno di un mediatore motivazionale per accettare il mio intervento e "lasciar andare" il lavoro del gruppo.

Preparo insieme a lui un premio che avrà (come tutti i bambini della classe) alla fine dell'attività: il disegno di un dinosauro da colorare. Lo scegliamo insieme e lui lo porta ai compagni come regalo per tutti.

Stringiamo un patto: lui ascolterà la storia in inglese e poi farà il disegno della parte che gli è piaciuta di più. Alla fine, riceverà il disegno da colorare.



Lavoriamo tutti insieme e il suo pensiero resta fisso sul momento in cui riceverà il foglio, chiede in continuazione quando potrà averlo. Io cerco di insistere e prolungo il tempo del suo lavoro, per fare in modo che lui aggiunga al suo disegno i dettagli che mi dice a voce. Lui disegna qualche altro minimo particolare e, quando io insisto ancora, lui si alza e getta il foglio accartocciato nel cestino.

Recupero il disegno e riconduco il bambino al suo posto; completiamo alcune parti mancanti e gli do il foglio/ricompensa

Ecco... Credo che se non avessi insistito e avessi premiato i suoi sforzi da subito, avrei evitato questa frustrazione in lui. Non sono stata capace di valorizzare il poco (ai miei occhi, ma chissà per lui se lo era veramente, penso adesso) che aveva prodotto.

Ci penso da allora e credo che in questo episodio la relazione educativa sia stata incrinata dalle mie

richieste troppo alte per lui, da un tempo eccessivamente lungo per lui, da una mancata comprensione delle sue esigenze e di una forte ricerca di assecondare le mie (un disegno ben fatto).

RICHIESTE

L. è un bambino timido, introverso, silenzioso.

È appena arrivato nella classe terza, si muove con cautela, non parla con nessuno a meno che non gli vengano fatte domande, allora risponde ma nella maniera più sintetica possibile.

Ci mettiamo in cerchio per condividere e presentare il libro che ognuno ha letto, dopo un po' si alza e mostra a tutti il suo disegno, è bellissimo, il disegno di certo è una sua passione, dopo un po' gli chiedo

"L. raccontaci il tuo disegno, il tuo libro."

Lui si gira e lascia il cerchio...



SCAPPARE

Siamo a B., un piccolo paesino dell'entroterra lucano e sono appena stata trasferita. Sono i primi giorni di scuola, classe seconda primaria, di dodici bambini, divisi in quattro gruppi che chiamiamo isole.

Abbiamo letto un piccolo testo e avviato le attività. T. non vuol partecipare alle attività proposte. Ogni tentativo di comunicazione fallisce, ogni proposta di aiuto mia e dei compagni viene rifiutata.

L'unica cosa che sembra interessargli è disturbare i compagni mentre sono impegnati con le attività di gruppo.

L'unico desiderio è quello di scappare dalla scuola e andare via... (desiderio condiviso da T. e da me)



LEZIONE IN PALESTRA

G., mio ex alunno, tuttora campione di paraciclisto, handbike. Vanta nel suo palmares vari titoli mondiali, due conquistati ai mondiali di quest'anno e continue sfide cronometriche che riesce a battere e ribattere.

Per questo ciò che mi appresto a raccontare è ancora più paradossale e ogni volta che la mente mi riporta a quel giorno, quando durante le ultime due ore la 2 A scese in palestra, riprovo un senso di inadeguatezza e di ridicolo.

Naturalmente tra gli altri alunni della classe 2A c'era lui, G., un ragazzo nato con una emiplegia abbastanza limitante. In breve propongo ai ragazzi di eseguire degli esercizi alla spalliera e tra gli altri, non so proprio come mi siano saltate in mente nella sequenza, anche una serie di flessioni sulle braccia.

Mi rendo subito conto della naturale difficoltà di G.

e imbarazzata, avvicinandomi a lui con una certa goffa naturalezza, mi chino e gli sussurro: Se vuoi queste 10 flessioni le puoi saltare.

Lui mi guarda con un certo stupore e replica:

Vuole scommettere prof che se ci provo ci riesco?

Questa risposta è stata capace di disintegrare tutte le mie sicurezze, l'idea abbastanza rodada di me insegnante, il mio rispetto per l'handicap, di quanto si può ottenere grazie alla volontà, di quanto l'idea di forza comunemente concepita possa impallidire di fronte ad un chiarissimo I WILL

CONTRADDIZIONI

È accaduto così: cambio di posto a L. (scuola dell'infanzia) per farla lavorare vicino a me, a turno con gli altri bambini, e poterla aiutare, ma la collega, rientrando in classe, rimprovera duramente L. per essersi spostata.

Subito intervengo, con molta calma e toni pacati, per spiegare alla maestra che avevo chiesto io questo cambio di posto. La collega, direi mortificata, si avvicina e si scusa con la piccola e cerca di rassicurarla, ma l'incanto è rotto.

L. torna a sedersi al banco vicino a me e occorrono grandi coccole, un abbraccio e la conferma dell'affetto mio e della collega.

Con toni rassicuranti riprendo a colorare con lei, decoriamo il lavoro con glitter, ma la calma dura solo il tempo della breve attività...

CONTRIBUTI

**SENTIERI E
OSTACOLI
NELL'EDUCARE
ALLA
CONVIVENZA**

Di Franco Lorenzoni



Riflettendo sulle ricerche qui raccolte, sperimentate e condivise da un gruppo di docenti di diverse città intorno all'educazione civica, c'è una prima constatazione che balza agli occhi: tutte le esperienze narrate, attorno a cui abbiamo ragionato a lungo, non si sono mai svolte nelle ore destinate all'educazione civica.

Possiamo dunque affermare in prima approssimazione che il miglior modo di praticare l'educazione civica sta nel non immaginarla confinata in quell'ora settimanale in cui la nuova legge prevede di addensare una quantità spropositata di contenuti.

Il miglior modo di affrontare un ambito di formazione così cruciale ed essenziale, perché riguarda le molteplici pratiche del civismo attivo, sta nel dargli spazio e respiro quando appare nel nostro orizzonte, il più delle volte d'improvviso e inaspettatamente. Sta insomma nel riconoscere che la radice di un'educazione alla convivenza spesso nasce e può venire positivamente alimentata dalle difficoltà del convivere, che inevitabilmente attraversano molti momenti che si condividono nelle nostre classi e

nelle nostre scuole.

Si tratta allora, da parte di noi docenti, di trovare modi per affinare la nostra responsabilità sociale e, soprattutto, modi per riconoscere al volo le occasioni che stimolano una possibilità di affrontare questi temi nel momento in cui le cose accadono. A caldo, insomma, mettendo in atto quella che in più occasioni ho chiamato "competenza jazz".

Per riconoscere vera cittadinanza all'educazione civica nella scuola dobbiamo dunque sviluppare una sensibilità capace di non lasciare mai cadere le occasioni in cui, nelle dinamiche delle relazioni reciproche si creano inciampi, difficoltà, deviazioni che mettono in evidenza mancanze di noi insegnanti, dei genitori, di ragazze e ragazzi e, naturalmente, anche dell'istituzione nel suo complesso.

RECIPROCIÀ

Il desiderio di vivere nella scuola e nei luoghi in cui abitiamo una socialità serena e creativa credo appartenga a tutte e tutti. Ma sappiamo quanto carenze di attenzione e di comprensione, scarsa fiducia, pregiudizi persistenti o mancate capacità di ascolto provochino nei singoli, e in alcuni casi in gruppi interi, ferite tali da alterare e in alcuni casi addirittura azzerare quel desiderio di socialità primaria serena e produttiva, rendendo difficili le relazioni reciproche.

Ecco, è quando ci rendiamo conto di queste ferite, quando il clima relazionale entra in crisi che ha senso mettere al centro dell'attenzione l'educazione civica, intesa come educazione alla convivenza.

Alla base dei percorsi che abbiamo preso in esame regnava sempre un bisogno di reciprocità, che ci è subito apparsa come condizione necessaria. Ci siamo soffermati soprattutto sulla reciprocità nel rapporto tra docenti e allieve e allievi, ma è apparso evidente che quella reciprocità risultava particolarmente

importante anche quando si estendeva al personale ATA, alle operatrici e operatori che intervengono nella scuola, alle e ai dirigenti.

Diverso è il discorso che riguarda la delicata relazione tra docenti e genitori che si rivela sempre più come un terreno complesso, più difficile da esplorare e praticare.

Tra genitori e insegnanti negli ultimi anni si è sviluppata infatti, purtroppo, una crescente sfiducia reciproca che in alcuni casi si è cristallizzata in diffidenze cariche di pregiudizi. Il peggio è che questa diffidenza si è sviluppata non solo verso le famiglie percepite in difficoltà nel loro ruolo e impegno educativo, dunque poco disposte o poco attrezzate per una collaborazione positiva con le scuole, ma anche verso le famiglie impegnate nel promuovere e sostenere più ampia possibilità educative, aperte anche al territorio, avvertite a volte dai docenti come "invadenti".

CONFINI E APERTURE

Rileviamo, a questo proposito, una difficoltà a stabilire confini capaci di proteggere ambiti di relazione che devono restare distinti, perché assai diversa è la relazione educativa che si stabilisce tra genitori e figli da quella che si stabilisce tra insegnanti e allievi. Confini che devono naturalmente prevedere anche aperture e dunque capacità di stabilire momenti di incontro, di colloquio e dialogo ed anche di collaborazione.

Questo equilibrio tra confini e aperture vale anche per le operatrici e operatori del terzo settore coinvolti in azioni educative, per le diverse figure di psicologi e assistenti sociali chiamati a collaborare con chi insegna.

La scuola si può giovare grandemente di un'apertura alla città e ad altre professioni e mestieri che portano con sé altri sguardi, altri punti di vista, altre priorità. Ecco allora che immaginare l'atto educativo come formazione ad un più profondo sentimento di cittadinanza, capace di coinvolgere la città, può

essere di stimolo a chi si cimenti nel progettare percorsi di educazione civica che allontanino questo ambito da ogni idea di ulteriore "materia scolastica", da studiare e apprendere solo teoricamente e spesso passivamente. Ogni educazione civica degna di questo, infatti, non può non prevedere un operare insieme, un continuo confrontarsi, un mettersi in gioco.

Abbiamo constatato più volte che si crea comunità quando siamo in grado di stupirci gli uni degli altri, quando ci apriamo al pensare insieme dialogando, percorrendo strade che ci aiutino ad andare oltre stereotipi e pregiudizi che tanto danno recano alle relazioni reciproche.

IL SUGGERIMENTO VENUTO DA UN ALUNNO

L'esperienza intitolata "Il suono della voce" ci ricorda un elemento chiave che dovremmo sempre tenere in considerazione. In quell'esperienza qui narrata, infatti, la strada per la risoluzione di un problema di bullismo ed emarginazione è stata fornita dall'alunno che ne era vittima. Un ragazzo ha infatti proposto all'insegnante la visione di un film che lui avrebbe voluto mostrare alla classe. Senza tornare ai vari passaggi qui ben narrati, è interessante sottolineare che la proposta del ragazzo di affrontare i suoi problemi compiendo una lunga manovra di avvicinamento prevedeva il farsi aiutare - tutte e tutti - da un'opera d'arte che è risultata particolarmente efficace, nonostante i dubbi dell'insegnante, che all'inizio ha faticato a cogliere le potenzialità di quell'invito.

Anche qui, solo un ascolto attento ha permesso di accogliere suggerimenti talvolta inaspettati.

L'EDUCAZIONE CIVICA COME GIANO BIFRONTE

Se abbiamo chiara la priorità da dare ad esperienze concrete, qui riccamente illustrate, possiamo affrontare al meglio il carattere dell'educazione civica che si presenta come Giano bifronte.

Da una parte, infatti, contempla l'apprendimento di come funzionano gli organi dello stato e alcune leggi fondamentali, a partire dalla Costituzione repubblicana, che non si può comprendere se non si conosce come ci si è arrivati, dall'altra guarda e riguarda il nostro concreto vivere quotidiano, cioè i nostri comportamenti e la qualità delle relazioni reciproche che siamo in grado di costruire e vivere ogni giorno nella scuola e fuori, nella città.

I due aspetti sono intrecciati, ma appartengono a due sfere distinte che richiedono tempi diversi. Alcune recenti indagini confermano che solo una ristretta minoranza di studenti esce dalle nostre scuole con una conoscenza significativa della Costituzione e rilevano come gli studenti che hanno una cognizione delle leggi e del funzionamento della democrazia più

articolata danno risposte più aperte e tolleranti riguardo ai temi sociali di stringente attualità, come le questioni relative alla gestione del fenomeno dell'immigrazione. Ci confermano dunque, se ce n'era bisogno, che dedicare studio e attenzione alla democrazia e alla sua storia serve a ragionare meglio e a giudicare con maggior spirito critico le tante affermazioni approssimative e superficiali che circolano. Ma sondaggi e statistiche vanno presi con le pinze e, probabilmente, questa maggiore apertura deriva in buona misura dalla provenienza familiare, perché sappiamo che le peggiori intolleranze germinano spesso dove sono presenti povertà culturali.

Credo valga per ogni apprendimento, ma è evidente che riguardo all'educazione alla cittadinanza non possiamo separare una conoscenza puntuale della complessa architettura delle istituzioni e della travagliata storia della conquista di pari diritti per tutte e tutti - in gran parte ancora da realizzare - dal vivere nel quotidiano frammenti di democrazia, da sperimentare e in cui sperimentarsi in classe ad ogni età, fin dalla scuola dell'infanzia.

IL COME E IL COSA

Anche la legge propone dunque di legare lo studio delle forme dello stato allo sperimentare concretamente la fatica della democrazia. Eppure è evidente che tutto ciò lo si fa ancora troppo raramente nella scuola e, dunque, le parole di quelle Indicazioni ministeriali, risultano nei fatti largamente insufficienti.

Gert Biesta afferma che "la sfida e il valore della democrazia sta nel fatto che ciascuno porta sul tavolo i propri desideri e poi si decide collettivamente quali desideri possono essere realizzati perché sono "collettivamente desiderabili".

Se prendiamo per buona questa affermazione, dovremmo essere in grado di costruire contesti, azioni, pratiche in cui possa emergere, da vissuti necessariamente differenti, ciò che è "collettivamente desiderabile" come frutto di scontri e incontri, di spostamenti di posizioni, e dunque della capacità di praticare un paziente lavoro di ascolto reciproco e di mediazione.

L'IMPORTANZA DELLA PAROLA GENTILE

Mario Lodi, che ha dedicato grande attenzione alla questione, sosteneva che alla base di ogni discorso sulla Costituzione ci dovesse essere la parola gentile. Potrebbe sembrare ingenuo o persino velleitario evocare oggi nella scuola, di fronte ad aggressività crescenti da parte di ragazzi, genitori e insegnanti, la gentilezza come postura e come metodo. Eppure non credo ci possa essere alcuna possibilità di intendere quale sia il terreno di coltura della democrazia, senza proporre e praticare con efficacia il dialogo, senza cimentarci ad affinare le capacità di ascolto reciproco di bambine e bambini, ragazze e ragazzi e, prima - necessariamente prima! - di noi insegnanti.

Il nodo che è risultato evidente nelle esperienze qui raccolte mette fortemente in relazione ragionamenti generali riguardo alla legalità con discussioni sorte da piccoli e grandi conflitti inevitabili in ogni convivenza. E questo crediamo sia il miglior modo di fare assaporare il gusto della democrazia a chi non l'ha mai sperimentata e magari si sente discriminato nel quartiere o nel paese in cui gli è toccato di nascere e

abitare?

Le "Indicazioni nazionali per il curricolo", che sono legge dello stato dal 2012 e dovrebbero orientare la scuola frequentata da bambini e ragazzi dai 3 ai 14 anni, propongono, prescrivono e presentano in forma articolata e convincente parole come convivenza, cittadinanza attiva, etica della responsabilità, pari dignità sociale, diritti inviolabili di ogni essere umano come fondamenti del fare scuola. Aggiungono esplicitamente che tutto ciò "contribuisce a dare un valore più largo e consapevole alla partecipazione alla vita della scuola intesa come comunità che funziona sulla base di regole condivise. (...) Parte integrante dei diritti costituzionali e di cittadinanza è il diritto alla parola il cui esercizio dovrà essere prioritariamente tutelato ed incoraggiato in ogni contesto scolastico e in ciascun alunno, avendo particolare attenzione a sviluppare le regole di una conversazione corretta". Si dovrà operare "per sanare le divergenze, per acquisire punti di vista nuovi, per negoziare e dare un senso positivo alle differenze così come per prevenire e regolare i conflitti".

E in questo processo lungo, faticoso e per nulla lineare è evidente che solo il come che rende riconoscibile il valore del cosa. Anche perché, come ricordava De Mauro in uno dei suoi ultimi scritti, "chi insegna deve sapere che sta remando contro la dealfabetizzazione che dilaga nella nostra società e opera, come si diceva dei missionari, in partibus infidelium, in terre ostili, e si scontra con diffuse inerzie e avversioni ambientali".

Solo il lavorare insieme, il cooperare e il costruire contesti capaci di rompere distanze può aiutarci ad affrontare un compito tanto impegnativo.

APPENDICE



EDUCAZIONE CIVICA E ALLA CITTADINANZA IN ITALIA E IN EUROPA

Con la Legge n. 92 del 20 agosto 2019¹ è stato formalmente reintrodotta nella scuola italiana l'insegnamento dell'educazione civica come disciplina trasversale in tutti gli ordini di scuola, a partire dall'anno scolastico 2020-2021.

In Italia, fu Aldo Moro a introdurre nel 1958 l'insegnamento dell'educazione civica nelle secondarie di primo e secondo grado: due ore al mese obbligatorie, affidate all'insegnante di storia, senza valutazione. La dimensione valoriale era quella di una scuola che non prepara solo alle carriere, ma prepara alla vita, promuovendo la trasmissione dei valori sociali e spirituali della comunità. Nei decenni a seguire la materia educazione civica venne progressivamente accantonata e infine rimossa definitivamente dal quadro degli insegnamenti alla fine degli anni Ottanta.

Nei decenni a seguire la materia educazione civica venne progressivamente accantonata e infine rimossa definitivamente dal quadro degli insegnamenti alla fine degli anni Ottanta.

¹Introduzione dell'insegnamento scolastico dell'educazione civica

Il dibattito sulla necessità di inserire nel curriculum "elementi di educazione civica", e in particolare di sviluppare l'insegnamento della Costituzione come punto di riferimento ed espressione del nucleo fondante dei valori sui quali poggia la convivenza civile nel nostro Paese, non si è mai del tutto interrotto. La legge 169 del 2008 ha reintrodotta una sperimentazione nazionale e azione di sensibilizzazione e formazione del personale nel primo e secondo ciclo dell'istruzione, finalizzate all'acquisizione delle conoscenze e delle competenze relative a "Cittadinanza e Costituzione", nell'ambito delle aree storico- geografica e storico – sociale (art.1). In attuazione della legge, la C.M. n. 100 dell'11 dicembre 2008 sollecitava le scuole ad approfondire temi, valori e regole a fondamento della convivenza civile e ad inserirli, per quanto possibile, nella programmazione degli interventi formativi.

Ancora, nell'ambito del colloquio orale degli Esami di stato, il d.lgs. n. 62/2017 all'art. 17 stabilisce espressamente che: «il colloquio accerta altresì le conoscenze e competenze maturate dal candidato nell'ambito delle attività relative a Cittadinanza e

Costituzione»; curiosamente, nella normativa relativa agli esami di Stato del 2020/21 questa formula non trova più applicazione per l'educazione civica².

Anche le Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione del 2012 e le Indicazioni Nazionali e Nuovi Scenari del 2018, in coerenza con le raccomandazioni del Parlamento Europeo e del Consiglio dell'UE del 2006, riservano una particolare attenzione a "Cittadinanza e Costituzione", richiamando la necessità di introdurre la conoscenza della Carta Costituzionale.

Tuttavia le indicazioni richiamano con decisione l'aspetto trasversale dell'insegnamento e come coinvolga i comportamenti quotidiani delle persone in ogni ambito della vita, nelle relazioni con gli altri e con l'ambiente e pertanto impegni tutti i/le docenti a perseguirlo nell'ambito delle proprie ordinarie attività:

²Claudio Guzzi, <https://it.pearson.com/aree-disciplinari/diritto-economia/aggiornamenti/nella-scuola/un-anno-educazione-civica-nella-scuola.htm>

*L'educazione alla cittadinanza viene promossa attraverso esperienze significative che consentano di **apprendere il concreto prendersi cura di se stessi, degli altri e dell'ambiente** e che favoriscano **forme di cooperazione e di solidarietà**.*

Questa fase del processo formativo è il terreno favorevole per lo sviluppo di un'adesione consapevole a valori condivisi e di atteggiamenti cooperativi e collaborativi che costituiscono la condizione per praticare la convivenza civile. (Indicazioni Nazionali e Nuovi Scenari Pag.6)

L'EDUCAZIONE CIVICA E L'AGENDA 2030

Lo scenario fin qui delineato è del tutto coerente con i 17 obiettivi enunciati dall'ONU nell'Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile e in particolare con l'obiettivo n.4, che coinvolge direttamente la scuola: *"Assicurare un'istruzione di qualità, equa ed inclusiva, e promuovere opportunità di apprendimento permanente per tutti"*.

Alla luce delle nuove emergenze, l'Agenda 2030 richiede un impegno supplementare all'educazione e l'istruzione può contribuire concretamente al raggiungimento di tutti gli obiettivi di sviluppo sostenibile "fornendo competenze culturali, metodologiche, sociali per la costruzione di una consapevole cittadinanza globale e per dotare i giovani cittadini di strumenti per agire nella società del futuro in modo da migliorarne gli assetti"(Indicazioni nazionali e nuovi scenari, 2017, pag.8)

Le sollecitazioni presenti nei documenti internazionali dell'UE, del Consiglio d'Europa, dell'ONU

e nelle Indicazioni del 2012 e del 2017, richiamano le comunità professionali delle scuole a organizzare il curricolo e le proposte didattiche nella cornice di senso e significato della cittadinanza. Ciò dovrebbe avvenire non con l'insegnamento di cose straordinarie e diverse, ma attraverso la selezione di informazioni essenziali che devono divenire conoscenze durevoli, attraverso la predisposizione di percorsi e ambienti di apprendimento affinché le conoscenze alimentino le abilità e competenze culturali, metacognitive, metodologiche e sociali per nutrire la cittadinanza attiva. (Indicazioni nazionali e nuovi scenari, pag.8)

L'atto di indirizzo politico del Ministro Bianchi, per l'anno 2022, individuava tra le priorità del Ministero dell'Istruzione per il triennio a venire l'educazione alla sostenibilità e considerava l'insegnamento dell'Educazione Civica *"condizione indispensabile per sostenere la transizione ecologica e culturale del Paese"*, richiesta dall'Agenda 2030, con il target 4.7 che si prefigge che *"... tutti i discenti acquisiscano le conoscenze e le competenze necessarie per promuovere lo sviluppo sostenibile attraverso, tra*

l'altro, l'educazione per lo sviluppo sostenibile e stili di vita sostenibili, i diritti umani, l'uguaglianza di genere, la promozione di una cultura di pace e di non violenza, la cittadinanza globale e la valorizzazione della diversità culturale e del contributo della cultura allo sviluppo sostenibile”

L'inserimento del nucleo concettuale dello sviluppo sostenibile negli ordinamenti della scuola italiana propone quindi una nuova dimensione di cittadinanza da costruire ed esplorare in una prospettiva nazionale ed internazionale in relazione a tutte le dimensioni – profondamente interconnesse - della vita umana sulla terra.

EDUCAZIONE CIVICA E EDUCAZIONE ALLA CITTADINANZA

Vale forse la pena fare una breve digressione sui concetti di educazione civica e educazione alla cittadinanza.

L'educazione alla cittadinanza è un concetto fluido poiché il modo di intenderla e le sue finalità variano tra paesi e cambiano nel tempo. La definizione utilizzata da Eurydice³ si applica alle società democratiche moderne ed è la seguente:

L'educazione alla cittadinanza è una materia che mira a promuovere la convivenza armoniosa e a favorire lo sviluppo mutualmente proficuo delle persone e delle comunità in cui queste stesse vivono. Nelle società democratiche, essa aiuta gli studenti a diventare cittadini attivi, informati e responsabili, desiderosi e

³La rete Eurydice è composta delle unità nazionali situate nei paesi europei ed è coordinata dall'Agenzia esecutiva per l'istruzione, gli audiovisivi e la cultura. Per ulteriori informazioni su Eurydice,

consultare il sito <http://ec.europa.eu/eurydice.da> Il compito della rete Eurydice è quello di comprendere e spiegare come sono organizzati e come operano i diversi sistemi educativi in Europa. La rete fornisce descrizioni dei sistemi educativi nazionali, studi comparativi dedicati a specifici temi, indicatori e statistiche.

capaci di assumersi responsabilità per loro stessi e le loro comunità a livello nazionale, europeo e internazionale.

Il confine tra educazione civica e educazione alla cittadinanza non è perfettamente chiaro, tuttavia la prima sembra avere una portata più limitata rispetto alla seconda. Mentre l'educazione civica si riferisce solitamente al processo con cui si trasmettono conoscenze sulla struttura costituzionale e le istituzioni politiche di un paese, l'educazione alla cittadinanza abbraccia ulteriori competenze, come la responsabilità sociale, nonché le capacità necessarie per garantire rapporti interpersonali efficaci e uno sviluppo personale compiuto. (Eurydice (2017)⁴

⁴Eurydice (2017) L'educazione alla cittadinanza a scuola in Europa, Bruxelles, Eurydice

EDUCAZIONE CIVICA E ALLA CITTADINANZA IN EUROPA

L'educazione civica e alla cittadinanza (ECC) è diventata negli anni un tema chiave all'interno dei sistemi educativi in Europa. L'Unione Europea in particolare, ha individuato nella promozione della cittadinanza attiva (Eurydice, 2012)⁵ uno dei cardini della propria politica educativa, favorendo diverse iniziative in tutti gli Stati membri e pubblicando documenti programmatici e raccomandazioni che hanno influenzato in maniera rilevante i curricula dei diversi sistemi educativi europei. (Damiani, 2021)⁶

Il Parlamento Europeo chiede una definizione europea comune di educazione civica e esorta la Commissione europea ad elaborare un quadro comune di competenze in materia di educazione civica destinato ad insegnanti e studenti, per la competenza chiave di cittadinanza. Il Parlamento richiede inoltre una strategia globale per l'educazione

⁵Eurydice (2012), Citizenship Education in Europe, Brussels, European Commission

⁶V. Damiani (2021), L'educazione civica e alla cittadinanza in Europa Scuola Democratica, fascicolo Speciale maggio 2021, Il Mulino Rivista Web

civica e la cittadinanza europea basata su valori e principi democratici condivisi dall'UE e sui diritti fondamentali, la dignità e i diritti umani, la democrazia, lo Stato di diritto, l'uguaglianza, la tolleranza, il rispetto delle diversità e la libertà di coscienza⁷. In particolare, segnala l'importanza dell'educazione civica nell'ottica della sensibilizzazione per il conseguimento degli Obiettivi di sviluppo sostenibile entro il 2030, sottolineando il legame tra l'educazione civica e l'educazione alla sostenibilità (ASVIS, 2022:70)⁸.

Per avere una panoramica aggiornata dello stato dell'arte dell'educazione civica e alla cittadinanza in Europa sono rilevanti due rapporti che escono regolarmente: i rapporti di Eurydice⁹ e l'Indagine internazionale sull'educazione civica e alla cittadinanza ("*International Civic and Citizenship Education Study*") promossa dall'International

⁷Parlamento Europeo (23.3.2022) RELAZIONE sull'attuazione di misure di educazione civica (2021/2008(INI)) Commissione per la cultura e l'istruzione, https://www.europarl.europa.eu/doceo/document/A-9-2022-0060_IT.pdf

⁸ ASVIS (2022), Educazione allo Sviluppo Sostenibile e alla cittadinanza globale- Target 4.7, Asvis, Quaderni

⁹ Eurydice 2017: "Citizenship education at school in Europe"

Association for the Evaluation of educational Achievement (IEA)¹⁰.

Dalle analisi di questi rapporti è possibile identificare alcuni elementi che caratterizzano l'educazione civica e alla cittadinanza nel contesto europeo, seppure in un quadro piuttosto diversificato sia a livello di singolo paese che di singola scuola.

Gli approcci

L'educazione civica e alla cittadinanza è realizzata attraverso una molteplicità di approcci, spesso coesistenti. Gli approcci maggiormente adottati, anche in combinazione tra loro, sono quelli relativi alla ECC come materia integrata e l'approccio cross-curricolare.

Gli studi sull'ECC condotti a livello internazionale ed europeo hanno individuato una pluralità di approcci utilizzati in questa area dell'educazione scolastica, che si distinguono dal punto di vista dell'organizzazione curricolare e dal punto di vista didattico.

¹⁰ L'ultima indagine è del 2022

Eurydice (2017), tenendo in considerazione le esperienze dei paesi dell'Unione Europea, individua tre approcci principali:

1. **Tema cross-curricolare:** gli obiettivi, i contenuti e risultati di apprendimento dell'educazione alla cittadinanza sono pensati per essere trasversali nel curriculum e tutti gli/le insegnanti sono responsabili di tale offerta disciplinare
2. **Tema integrato in altre discipline:** gli obiettivi, i contenuti o i risultati di apprendimento dell'educazione alla cittadinanza sono inclusi nel curriculum di materie o aree di apprendimento più ampie, spesso in relazione all'area umanistica/ delle scienze sociali. Tali materie o aree di apprendimento più ampie non contengono necessariamente una componente distinta dedicata all'educazione alla cittadinanza
3. **Materia a sé stante:** gli obiettivi, i contenuti o i risultati di apprendimento dell'educazione alla cittadinanza sono inseriti in una disciplina a sé stante, con una chiara delimitazione, dedicata principalmente alla cittadinanza (Eurydice, 2017:

29:30)

L'indagine National Context Survey presente nell'International Civic and Citizenship Education Study (ICCS) del 2016), presenta due modalità aggiuntive di implementazione:

- ECC come attività curricolare
- ECC considerate come il risultato dell'esperienza scolastica nel suo complesso

La ricerca Eurydice ha messo in evidenza che in molti paesi questi approcci coesistono a livello di singole scuole, a volte anche indipendentemente dall'approccio prescelto a livello nazionale.

Inoltre, lo stesso approccio può essere implementato in modi diversi in relazione alla diversa organizzazione dei sistemi scolastici. (Losito, 2021)¹¹

¹¹B. Losito, 2021 Educazione civica e alla cittadinanza. Approcci curricolari e didattici e ambienti di apprendimento, Scuola Democratica, fascicolo speciale, Il Mulino- Rivisteweb

Temi chiave

Si rileva un insieme ampio e diversificato di contenuti e di obiettivi didattici dell'educazione civica e alla cittadinanza ma sono presenti all'interno di quasi tutti i curricoli dei vari paesi europei alcuni temi chiave: la conoscenza delle istituzioni politiche, la democrazia, i diritti umani, il senso di responsabilità, l'abilità di comunicare attraverso il confronto e il dibattito.

Partecipazione

La partecipazione è considerata generalmente uno degli elementi fondanti della ECC e il coinvolgimento di studenti e genitori negli organi preposti della scuola sembra essere una pratica molto diffusa in Europa.

Formazione

La formazione di insegnanti di educazione civica e alla cittadinanza, soprattutto la formazione iniziale, è perlopiù assente nelle politiche educative dei paesi europei.

Valutazione

La valutazione è un elemento molto complesso in relazione all'ECC, anche per via della grande variabilità di approcci e contenuti. Per di più la valutazione sembra essere ancora svolta a livello europeo con metodi tradizionali rispetto ad altri che la recente letteratura ha identificato come più adatti a valutare le competenze di cittadinanza, quali ad esempio il portfolio (Damiani, 2021:39-40)

Alla luce di una panoramica sulla situazione dell'ECC in Europa si possono evidenziare **tre possibili questioni aperte**, che costituiscono altrettante sfide di riflessioni per le politiche, le scuole e gli insegnanti:

1. Il nesso tra **progettazione e valutazione**. Soprattutto l'approccio cross-curricolare implica una profonda ridefinizione delle modalità di insegnamento e apprendimento e valutazione nelle scuole. La difficoltà di utilizzare metodi e strumenti più specifici dell'educazione civica e alla cittadinanza (l'osservazione, il portfolio, la valutazione tra pari o l'autovalutazione) è

probabilmente dovuta alla mancanza di una progettazione che faccia propria le peculiarità dell'ECC, in particolare il suo carattere trasversale

2. La seconda questione è relativa alla **partecipazione**. Seppure siano presenti organi rappresentativi di genitori e studenti e in generale sia generalmente attribuita importanza a questo ambito, i risultati dell'indagine ICSS del 2016 evidenziavano un livello di partecipazione piuttosto basso. Questo aspetto è uno degli elementi cardine **Whole School Approach** (approccio di sistema alla scuola) dell'educazione civica e alla cittadinanza, raccomandato dal Consiglio d'Europa (2018). Per Whole school approach¹² si intende l'integrazione dei valori democratici e dei principi dei diritti umani nell'insegnamento e nell'apprendimento, nella governance e nel clima generale della scuola. Gli studi già citati sottolineano come sia diffusa l'idea che l'educazione civica e alla cittadinanza sia anche influenzata dall'insieme dell'esperienza scolastica degli studenti e debba

¹² xxxxb

quindi essere considerata non solo come un risultato dei processi di insegnamento-apprendimento in senso stretto. Ciò presuppone che la scuola debba caratterizzarsi come un ambiente di apprendimento "democratico", coerente con gli obiettivi che l'ECC si propone di perseguire e con i principi di democrazia e rispetto dei diritti umani che ne sono alla base. Il *Whole School Approach* chiama in causa tutti gli aspetti della vita scolastica: curricoli, metodologie didattiche, processi decisionali, relazioni interne alla scuola (tra gli insegnanti, tra gli studenti, tra gli insegnanti e gli studenti), attività extra-curricolari e rapporti con la comunità locale di riferimento della scuola (Council of Europe, 2018).

3. Infine il tema della **formazione** risulta essere cruciale sia per quanto riguarda la formazione in servizio e iniziale dei docenti sia dei dirigenti. Un'ottica di progettazione trasversale dell'ECC richiede la progettazione di una scuola come ambiente democratico di apprendimento e una predisposizione adeguata di spazi, tempi e modalità organizzative e partecipative, che

possano favorire lo sviluppo di un clima inclusivo e democratico.

Tutte queste questioni portano alla luce la questione profonda e strutturale della necessità, a livello europeo, di una riflessione e revisione profonda dei processi di insegnamento-apprendimento, dell'esperienza scolastica e dell'effettivo contributo che la scuola può fornire per la formazione del cittadino in termini di conoscenze, valori, atteggiamenti e impegno civico. (Damiani, 2021:41).

LA LEGGE 92 DEL 2019

La legge 92 del 2019 fa riferimento ad un' educazione civica, in grado di sviluppare *“nelle istituzioni scolastiche la conoscenza della Costituzione italiana e delle istituzioni dell'Unione europea per sostanziare, in particolare, la condivisione e la promozione dei principi di legalità, cittadinanza attiva e digitale, sostenibilità ambientale e diritto alla salute e al benessere della persona”*.

Tre sono i nodi tematici di riferimento previsti per questo insegnamento trasversale:

- a) Costituzione, istituzioni dello Stato italiano, dell'Unione europea e degli organismi internazionali; storia della bandiera e dell'inno nazionale
- b) Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile, adottata dall'Assemblea generale delle Nazioni Unite il 25 settembre 2015
- c) Educazione alla cittadinanza digitale, secondo le disposizioni dell'articolo 5.

Oltre a questi il testo di legge menziona i seguenti temi:

- d) elementi fondamentali di diritto, con particolare riguardo al diritto del lavoro
- e) educazione ambientale, sviluppo eco-sostenibile e tutela del patrimonio ambientale, delle identità, delle produzioni e delle eccellenze territoriali e agroalimentari
- f) educazione alla legalità e al contrasto delle mafie;
- g) educazione al rispetto e alla valorizzazione del

patrimonio culturale e dei beni pubblici comuni

- h) formazione di base in materia di protezione civile; educazione stradale, educazione alla salute e al benessere, educazione al volontariato e alla cittadinanza attiva. Tutte le azioni sono finalizzate ad alimentare e rafforzare il rispetto nei confronti delle persone, degli animali e della natura.

La legge lascia alle singole istituzioni scolastiche e alla loro autonomia l'organizzazione di questo insegnamento trasversale, che non può essere inferiore a 33 ore annue, da svolgersi nell'ambito del monte orario obbligatorio previsto dagli ordinamenti vigenti.

Il testo della legge inoltre valorizza il rafforzamento dei rapporti della scuola con la famiglia e con il territorio, riconoscendo il ruolo della corresponsabilità e dell'alleanza educativa tra scuola e famiglie e il valore di esperienze extrascolastiche per sensibilizzare studenti e studentesse alla cittadinanza attiva e responsabile (Artt.7 e 8).

Infine la legge prevede la costituzione di un albo di buone pratiche di educazione civica al fine di condividere e diffondere soluzioni organizzative e di eccellenza e valorizzare le migliori esperienze.

Come ulteriore passaggio evolutivo di questa legge verso il consolidamento di questo insegnamento e a valle del monitoraggio triennale di quanto attuato dalle istituzioni scolastiche, era prevista l'integrazione delle Linee Guida da parte del Ministero dell'Istruzione per l'anno scolastico 2022. L'integrazione prevista riguarda i traguardi di sviluppo delle competenze, gli obiettivi specifici di apprendimento e i risultati attesi.

Nel febbraio 2022 è stato nominato un nuovo Comitato tecnico scientifico per l'insegnamento dell'educazione civica, che esprime, attraverso le figure che lo compongono, una forte connotazione giuridica ed etica, incaricato anche di formulare proposte riguardo al monitoraggio delle attività svolte dalle istituzioni scolastiche, necessario passaggio per tesaurizzare il triennio sperimentale di attuazione dell'insegnamento.

La pandemia da Covid-19 ha rallentato, e forse anche alterato, il calendario di queste azioni: le stesse misure di accompagnamento e monitoraggio previste dalla legge e dalle linee guida sono state svolte nella complessità dell'emergenza sanitaria, di fatto se non impedendo comunque ostacolando il dialogo tra esperti e mondo della scuola che sarebbe stato utile per accompagnare la buona riuscita della sperimentazione (Asvis, 2022:71)¹³.

Con riferimento al quadro europeo precedentemente delineato, la legge italiana del 2019 stabilisce un approccio integrato per questo ambito curricolare. Tuttavia, è importante ricordare che già negli anni precedenti alla legge, scuole italiane hanno avviato percorsi ed esperienze di educazione alla cittadinanza che sono diventati parte della loro offerta educativa e formativa.

¹³ ASVIS (2022) "Educazione allo sviluppo sostenibile e alla cittadinanza globale. Target 4.7", Quaderno dell'ASVIS, ASVIS

,Rispetto alle questioni aperte dalla sperimentazione, alcuni esperti tra cui Losito ritengono vi siano degli elementi di ambiguità nel testo della Legge e delle linee guida relative alla sua realizzazione, che generano alcuni problemi da affrontare e che costituiscono una sfida per le scuole e gli/le insegnanti.

Un rischio per esempio, è che l'educazione civica e alla cittadinanza diventi un contenitore troppo ampio all'interno del quale confluiscono diverse istanze di carattere diverso, solo per il fatto di non essere chiaramente riconosciute in nessun altro ambito curricolare, dall'educazione stradale all'educazione alla salute.

Al contrario un approccio di tipo trasversale dovrebbe partire dalla individuazione di obiettivi riferibili alle competenze da costruire e sviluppare e individuare quale possa essere il contributo delle diverse discipline o ambiti curricolari in questa prospettiva. (Losito, 2021:198).

Ciò presuppone che venga garantito che nelle diverse

discipline sia affrontata la costruzione delle conoscenze ritenute essenziali per le competenze di cittadinanza. In questo senso potrebbe essere importante una revisione dei curricoli delle discipline e soluzioni in grado di superare i vincoli dell'attuale organizzazione scolastica: rigidità degli orari, organizzazione degli spazi, il tempo scuola (che per lo più coincide con il tempo dedicato alle lezioni). Si tratta di vincoli che riguardano non solo l'educazione civica e alla cittadinanza, ma più in generale la possibilità di lavorare per competenze.

Un secondo aspetto problematico riguarda le metodologie e le procedure didattiche utilizzabili nell'ambito dell'educazione civica e alla cittadinanza. Gli studi condotti a livello internazionale e le proposte avanzate dagli organismi internazionali concordano sull'opportunità che nell'ambito dell'educazione civica e alla cittadinanza si ricorra ampiamente ad approcci didattici che favoriscano il coinvolgimento attivo degli studenti e delle studentesse e il loro impegno diretto, che consentano di stimolare la loro riflessione il più possibile autonoma sui temi e i problemi da affrontare, che stimolino il loro impegno

civico all'interno della propria comunità(Losito 2021: 199).

Gli approcci didattici insomma dovrebbero essere coerenti con l'obiettivo di costruire le **competenze di cittadinanza**¹⁴.

Infine, un terzo ambito problematico è la valutazione. La legge e le linee guida rimandano al termine del triennio di sperimentazione l'indicazione di eventuali traguardi di **competenza per l'educazione civica**¹⁵.

Nel già citato ultimo rapporto sull'educazione alla cittadinanza di Eurydice del 2017, si sottolinea come la valutazione delle competenze di cittadinanza sia un compito particolarmente difficile e complesso.

Il rapporto mette in evidenza, infatti, come in tutti i paesi dell'Unione Europea vengano valutate le

¹⁴ Definite nelle Raccomandazioni del Consiglio europeo del 2018 come segue "La competenza in materia di cittadinanza si riferisce alla capacità di agire da cittadini responsabili e di partecipare pienamente alla vita civile e social, in base alla comprensione delle strutture e dei concetti sociali, economici, giuridici e politici oltre che dell'evoluzione a livello globale e della sostenibilità"

¹⁵ Al momento in cui si scrive questo contributo si è in attesa della prossima uscita di queste indicazioni da parte del MIM

conoscenze acquisite dagli studenti e dalle studentesse mentre è meno diffusa la valutazione sistemica delle abilità e soprattutto degli atteggiamenti. In generale sembra mancare la capacità di guardare in modo integrato le conoscenze, le abilità e gli aspetti affettivi e motivazionali.

Inoltre, un aspetto su cui riflettere è la distinzione tra valutazione degli studenti e delle studentesse nell'educazione civica e alla cittadinanza e la valutazione della condotta. L'esperienza dei RAV negli anni passati sembra indicare che le scuole abbiano spesso sovrapposto i due ambiti, soprattutto in mancanza di un giudizio valutativo per la ECC (Losito 2021:200).

I comportamenti relativi al rispetto dei compiti e delle regole, al rispetto della diversità e di altri punti di vista, la partecipazione attiva alla vita e ai processi decisionali possono essere comportamenti direttamente riferibili sia all'educazione civica e alla cittadinanza sia alla condotta. Secondo Losito nel momento stesso in cui una valutazione relativa

all'ECC viene esplicitamente prevista, diventa ineludibile una distinzione più chiara tra i due ambiti. Soprattutto se l'intenzione è trasformare - in un'ottica di *Whole School Approach* - la scuola in un ambiente "democratico" di apprendimento, entro cui gli studenti abbiano l'opportunità di esercitare quotidianamente e consapevolmente i propri diritti e doveri di cittadini e cittadine (Losito 2021:201).

Anche le Nuove Linee Guida per l'Educazione Civica (DM 183 del 7 settembre 2024) sembrano lasciare aperte le questioni prospettate.

Ci auguriamo pertanto che questa analisi continui a contribuire alla riflessione critica sull'educazione alla cittadinanza.

**Pubblicazione
a cura di
Giordana Francia e Concetta Ricciardi**





Progetto grafico e impaginazione

