

Pedagogia della cittadinanza e formazione degli insegnanti

Un'alleanza tra scuola
e territorio

A cura di
Elisabetta Nigris
e Luisa Zecca

FrancoAngeli 

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

Isbn digitale: 9788835150664

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

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

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sul diritto d'autore. L'Utente nel momento in cui effettua il download dell'opera accetta tutte le condizioni della licenza d'uso dell'opera previste e comunicate sul sito

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.it>

© FrancoAngeli 2022 isbn 9788835150664. Tutti i diritti riservati.

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

di *Claudia Fredella, Cristina De Michele*¹

1 Il contesto

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

1.1 Il contesto classe

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

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

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

2 Il percorso didattico

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2.1 Le conversazioni con i bambini

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

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

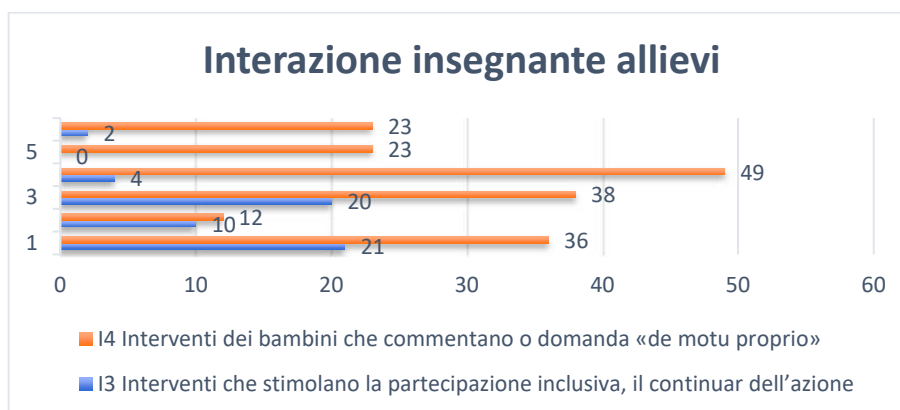


Fig. 1 - Ricorrenza dei codici I3 e I4: tipologia prevalente di interazione insegnante/allievi.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Per rispondere a queste domande il gruppo classe organizza:

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

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

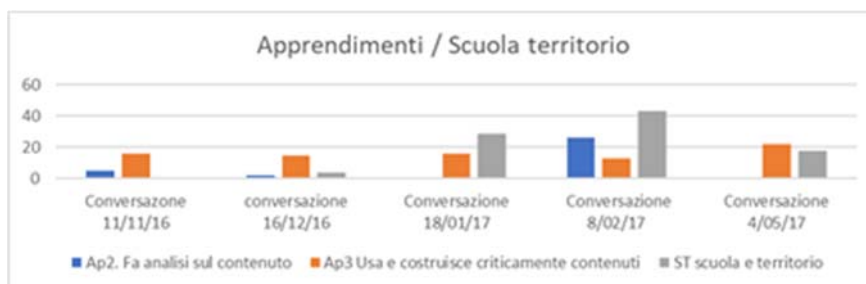


Fig.2 - Co-occorrenze dei codici Ap (apprendimenti) e ST (Scuola/territorio)

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

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

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



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

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

3. Valutazione del processo didattico: la prospettiva degli insegnanti

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

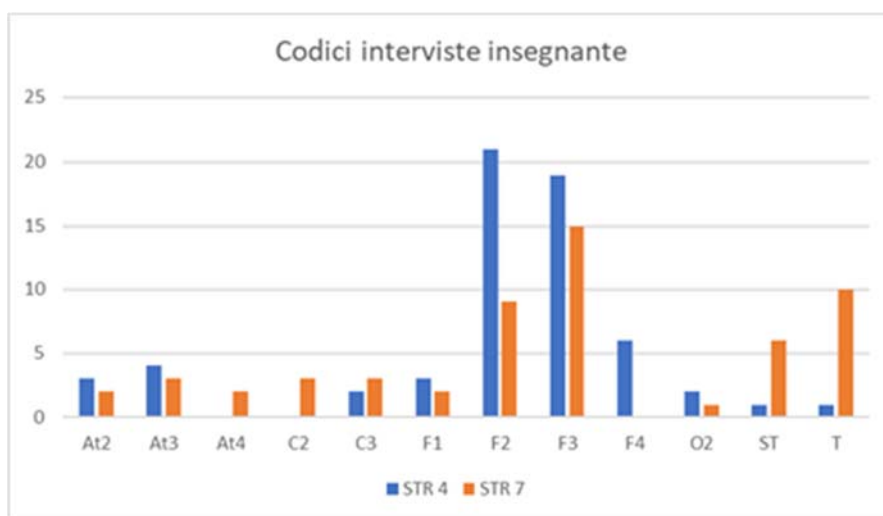


Fig. 4 - Confronto tra prima (Str. 4) e seconda intervista (Str. 7)

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

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

3.1 Il diario del percorso didattico

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

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

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

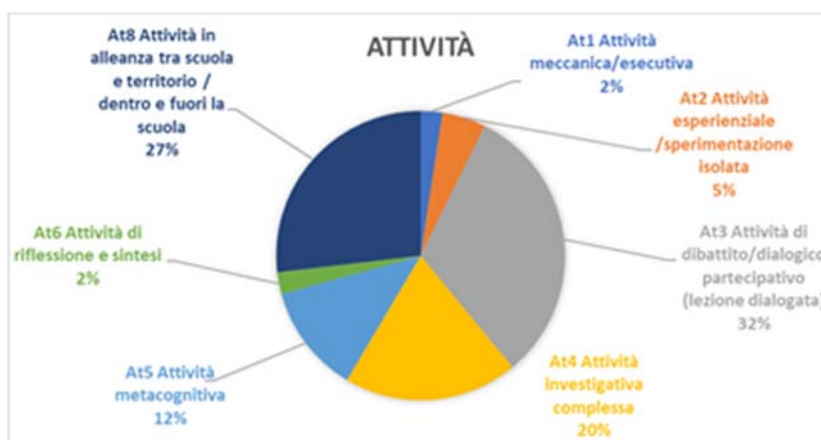


Fig. 5 - Percentuali delle diverse attività

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

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

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

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

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

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

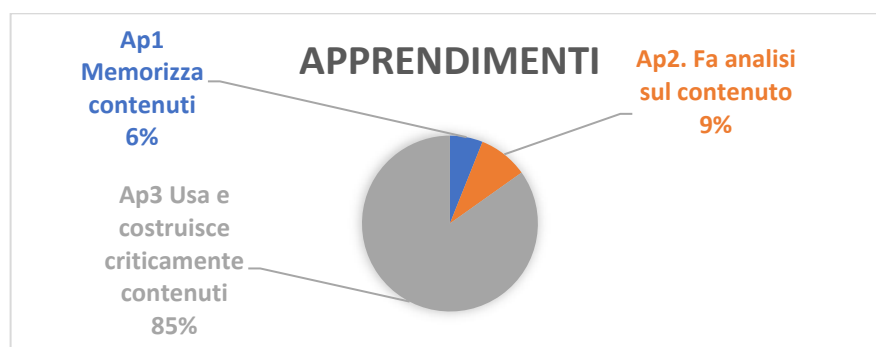


Fig. 6 - Percentuali degli apprendimenti

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

4 Conclusioni

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

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

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

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

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

Bibliografia

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