

RICERCA - FORMAZIONE

Pedagogia della cittadinanza e formazione degli insegnanti

Un'alleanza tra scuola
e territorio

A cura di
Elisabetta Nigris
e Luisa Zecca

REF

FrancoAngeli 

R-F

Ricerca-Formazione

collana diretta da

Davide Capperucci, Roberta Cardarello, Bruno Losito, Ira Vannini

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

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

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

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

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

Una Ricerca-Formazione, per essere tale, richiede:

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

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

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

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

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

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

Comitato scientifico

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

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

Pedagogia della cittadinanza e formazione degli insegnanti

Un'alleanza tra scuola
e territorio

A cura di
Elisabetta Nigris
e Luisa Zecca

FrancoAngeli 

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

Isbn digitale: 9788835150664

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

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

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

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

Indice

Introduzione	Pag.	7
---------------------	------	---

Parte prima

Il curriculum transnazionale e la Ricerca-Formazione

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

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

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

Parte seconda

Gli studi di caso e il toolkit

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

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

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

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

di *Barbara Balconi*

1 Il contesto

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

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

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

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

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

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

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

1.1 La sezione

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

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

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

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

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

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

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

2 Il percorso didattico

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2.1 Le conversazioni con i bambini

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

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

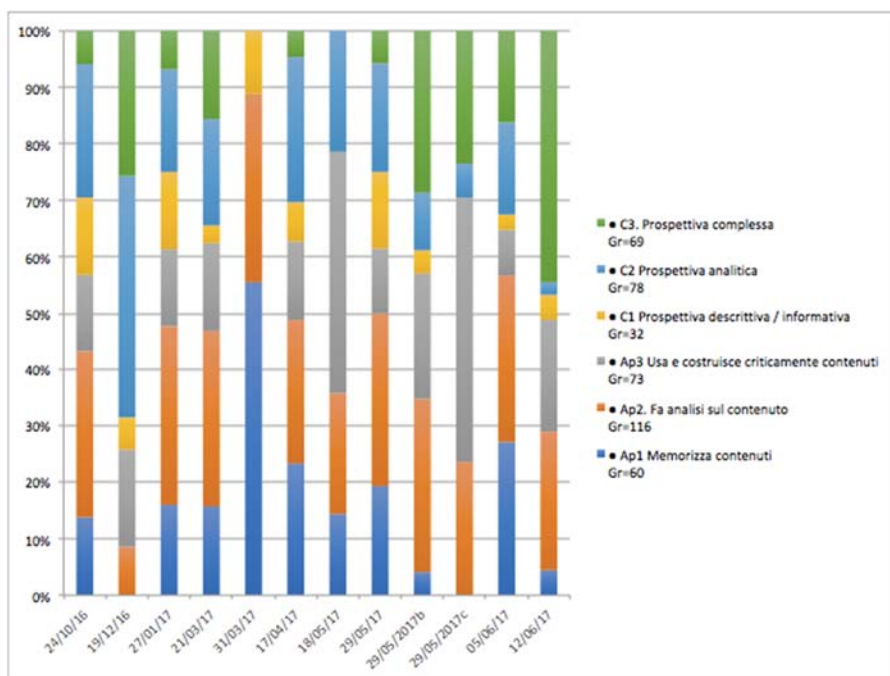


Fig. 1 - Evoluzione diacronica codici Ap e C.

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

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

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



Fig. 2 - Evoluzione diacronica codice C.

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

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

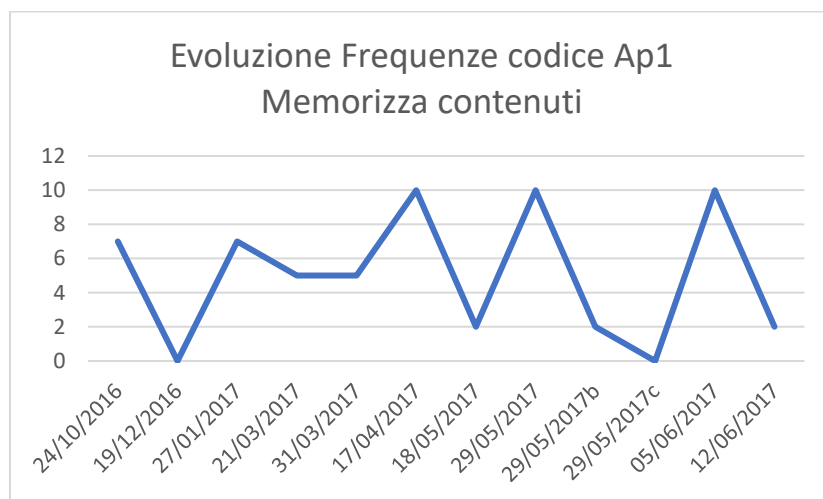


Fig. 3 - Frequenze codice Ap1 - "Memorizza i contenuti".

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

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

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

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

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

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

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

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

Tab. 1 - Frequenze codici At nello strumento 12

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

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

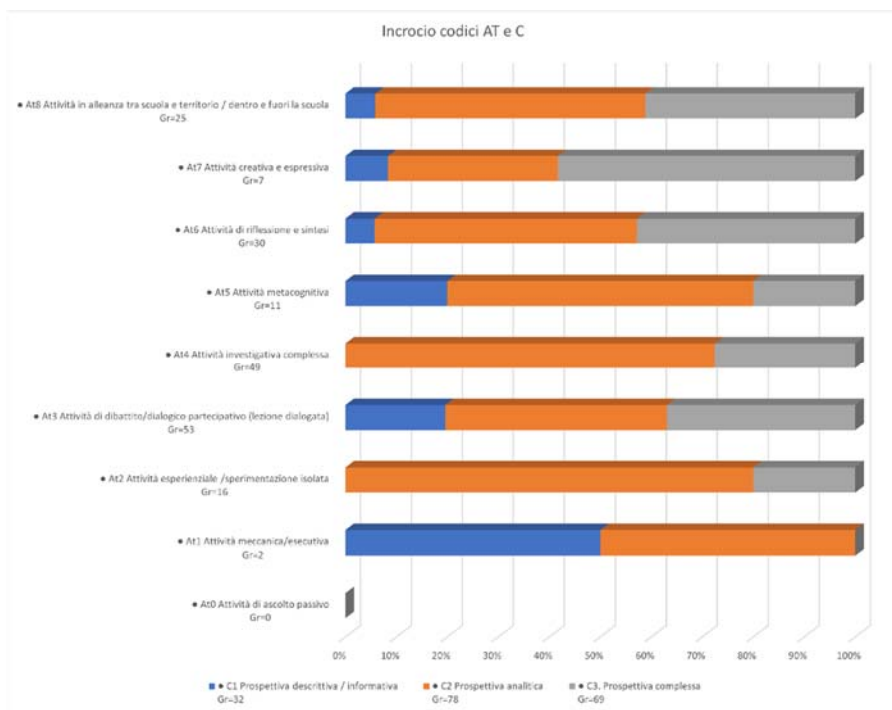


Fig. 4 - Intersezione tra codici AT e C.

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

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

Tab. 2 - Frequenze codici I nello strumento 12

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

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

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

3. Valutazione del processo didattico: la prospettiva degli insegnanti

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

3.1 Il diario del percorso didattico

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

4 Conclusioni

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Bibliografia

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