

Dall'io al noi
Città e scuola
per un'educazione alla responsabilità

A cura di
Marta Marchi e Paola Sartori



Asterios Editore
Trieste 2023

Indice

- 9 **Presentazione**, Italo Fiorin
- 13 **Capitolo primo. Sguardo sui diritti dell'infanzia**, a cura di Paola Sartori
e Annalisa Busato
- Parte prima*
- 13 Il lungo cammino verso il riconoscimento dei diritti
- 16 Diritti dichiarati e diritti disattesi
- 20 Generazioni in dialogo
- Parte seconda. "In pratica"*
- 23 La scuola non basta: come una città diventa laboratorio sociale, Paola Sartori
- 30 Bisogni e diritti: strumenti e pratiche nel sociale, Vania Comelato, Marta Girardi
- 37 **Capitolo secondo. Sguardo sulla scuola**, a cura di Marta Marchi
e Lidia Pantaleo
- Parte prima*
- 37 Dall'io al noi
- 38 La scuola luogo di parole
- 40 Il diritto alla ricerca e il diritto al successo
- 42 Empatia, cooperazione, inclusione
- 44 Partecipare alle decisioni
- 46 Usare i media e non esserne usati
- 50 Presidiare la scuola-polis
- 54 Oltre la classe: la responsabilità collegiale
- Parte seconda. "In pratica"*
- 59 In classe: il piano di lavoro e l'aiuto del tutor, Sonia Sorgato
- 63 Fare il giornale a scuola, Lidia Pantaleo
- 68 Sguardo su un Comune-scuola, Carmela Caiani
- 73 L'assemblea-laboratorio del *fare insieme*, Daniela Politi e Luigi Tammaro
- 77 Libri per leggere il mondo, Barbara Comparini
- 83 Spazi (e tempi) per abitare la scuola, Marta Marchi e Daniela Donadello
- 87 **Capitolo terzo. Sguardo sulla città**, a cura di Giancarlo Cavinato
e Patrizia Scotto Lachianca
- Parte prima*
- 87 La democrazia da costruire
- 88 Essere/non essere cittadini
- 93 Un territorio da vivere
- 97 Una città comunità?
- 100 Una città a misura di bambini e bambine, ragazzi e ragazze
- 107 Una politica diversa: per una democrazia partecipativa
- 109 Il diritto a partecipare alla costruzione dello spazio cittadino

	<i>Parte seconda. "In pratica"</i>
114	Le forme della partecipazione: il Consiglio dei Ragazzi e delle Ragazze, Patrizia Scotto Lachianca
116	Leggere la città, Giancarlo Cavinato
118	Giocando si impara a partecipare, Giancarlo Cavinato e Patrizia Scotto Lachianca
125	Capitolo quarto. Sguardo sul mondo , a cura di Nerina Vretenar
	<i>Parte prima</i>
125	La responsabilità della scuola
127	Interrogare la storia
130	La pedagogia Freinet e l'educazione alla pace
	<i>Parte seconda. "In pratica"</i>
134	Dalle storie personali alla costruzione del "noi", Domenico Canciani e Paola Sartori
134	L'idea di appartenenza
135	Il ciclo della vita
138	Gli alberi genalogici
141	Condividere memorie personali
141	Corrispondere... incontrare, Nerina Vretenar
141	La corrispondenza scolastica
146	Pollicino nella storia
150	<i>Riferimenti bibliografici</i>
154	<i>Sitografia</i>
154	<i>Referenze iconografiche</i>
155	<i>Note biografiche</i>
155	<i>Ringraziamenti</i>

Nota di redazione

Questo libro nasce dalle esperienze e da un lungo lavoro di ricerca e documentazione di un gruppo di insegnanti del Movimento di Cooperazione Educativa.

Viene affrontato in queste pagine il tema dell'educazione alla partecipazione e alla cittadinanza responsabile dal punto di vista della ricerca e della pratica del Movimento di Cooperazione Educativa. Ponendo quindi l'accento sulla costruzione di contesti e sull'organizzazione di attività e di percorsi volti a promuovere lo scambio e la cooperazione.

Mette in rilievo la responsabilità del mondo adulto (non solo genitori e insegnanti ma anche operatori/operatrici dei Servizi, politici, responsabili della Salute e dell'organizzazione dei territori, cittadine e cittadini) nell'operare scelte orientate al rispetto dei diritti di bambine e bambini, ragazze e ragazzi, in particolare del diritto all'inclusione, all'espressione e alla partecipazione. Si ritiene sia questa la condizione indispensabile per un'educazione civica intesa non come semplice disciplina di studio, ma come formazione della capacità di cooperare con gli altri per il bene comune. Come raccomandano le *Linee Guida per l'insegnamento dell'educazione civica* (in applicazione della Legge 92 del 20 agosto 2019), che invitano a considerarla da una prospettiva che ne illumini «la valenza di matrice valoriale trasversale.»

Nel libro il tema si articola in quattro capitoli:

- *Sguardo sui diritti* in cui si cerca di mettere in luce come l'ascolto dei bisogni e il rispetto dei diritti dell'infanzia sia la base indispensabile per qualsiasi dialogo e promozione di azioni volte a migliorarne la qualità della vita e come la presenza della scuola debba opportunamente integrarsi all'interno di reti che, nel territorio, condividano la responsabilità di aiutare bambini e ragazzi a crescere.
- *Sguardo sulla scuola* in cui si evidenzia come le esperienze di partecipazione e l'assunzione di responsabilità riguardo alla promozione del bene comune assumono una valenza educativa fondamentale. Si mostra come l'educazione alla cittadinanza si realizzi proprio attraverso queste esperienze, legate a scelte che riguardano la metodologia e la didattica, l'organizzazione della classe e della scuola, l'uso di materiali e strumenti adeguati.

- *Sguardo sulla città* in cui si mette in luce come la collaborazione della scuola – insegnanti e studenti – con le istituzioni e le diverse realtà del territorio e la partecipazione attiva a iniziative e azioni concrete sia condizione fondamentale per la formazione del senso di appartenenza alla città e di una cittadinanza responsabile.
- *Sguardo sul mondo* in cui si sottolinea la necessità di formare a una “cittadinanza planetaria” in cui ciascuno/a possa superare visioni limitate rispetto alla propria appartenenza territoriale o culturale.

La seconda parte di ogni capitolo, denominata “In pratica”, riporta contributi di insegnanti e operatori/operatrici che illustrano esperienze o percorsi condotti nella scuola o nel territorio.

Essendo il libro frutto di una stesura a più mani sono certamente rintracciabili stili e modalità di scrittura diversi, che non compromettono però, pensiamo, la coerenza del messaggio che vorremmo uscisse da queste pagine: il tentativo di offrire, attingendo soprattutto alla ricerca e all’esperienza del Movimento di Cooperazione Educativa, riflessioni e indicazioni per operare, nella scuola e nel territorio, per la formazione a una cittadinanza responsabile.

Per consentire opportuni approfondimenti dei temi trattati senza appesantire il volume, sono stati predisposti in QRcode – oltre a materiali utili per il lavoro in classe – testi e brani specifici di docenti, ricercatori, architetti, urbanisti; questi testi fanno parte integrante del libro.

Presentazione

Italo Fiorin*

A differenza del passato, oggi la scuola non è né l'unico né il principale luogo di erogazione delle conoscenze né è l'ultimo orizzonte temporale dell'apprendimento, che dovrà invece continuare per tutto l'arco della vita umana. Siamo di fronte a una situazione inedita: se la scuola si identifica con il compito della trasmissione delle conoscenze, oppure, in termini più attuali, come luogo di formazione di abilità funzionali alle attività lavorative, perde la sua centralità e diventa periferica. Nella società della conoscenza si sono infatti moltiplicati gli ambiti e i modi che rendono possibile apprendere, e il tempo disponibile si è dilatato fino a coincidere con l'intero arco della vita lavorativa. Scrivono le *Indicazioni nazionali*: «Oggi l'apprendimento scolastico è solo una delle tante esperienze di formazione che i bambini e gli adolescenti vivono e per acquisire competenze specifiche spesso non vi è bisogno dei contesti scolastici.»¹

Tuttavia, c'è una diversa possibilità data oggi alla scuola, capace di restituirle una nuova e più importante centralità. Come mette ben in evidenza il testo curato dal gruppo MCE, fin dal titolo, la scuola può assumere una funzione insostituibile nella traiettoria di crescita di una persona, accompagnandola nel cruciale passaggio "Dall'io al noi". Uscire dall'egocentrismo – cognitivo, relazionale, sociale, etico – richiede un accompagnamento specifico e competente, richiede un luogo pensato perché questo accada. La scuola è l'ambito privilegiato di questo passaggio, la sua centralità non è data dall'essere un "ambiente di apprendimento", ma un "ambiente *sociale* di apprendimento". I bambini e gli studenti, che durante la pandemia hanno sperimentato il confinamento sociale, la didattica "a distanza", la presenza in aula in condizioni di forte restrizione della possibilità di interagire socialmente, la mancanza della

* Italo Fiorin è Presidente della Scuola di Alta Formazione *Educare all'incontro e alla solidarietà dell'Università LUMSA di Roma*.

dimensione fisica dello stare insieme, sono stati privati di ciò che costituisce la vera peculiarità del frequentare la scuola. Si può, infatti, apprendere in molti modi e in svariati contesti, la società nella quale abitiamo è una società che ha moltiplicato tempi, spazi, modalità di apprendimento, ma la scuola offre qualcosa di insostituibile: la presenza degli “altri”, l’essere parte di un gruppo e di una comunità non virtuale.

Per questa ragione la scuola è ambiente ideale per imparare lo stare insieme, favorendo l’evoluzione dal naturale egocentrismo del bambino (Piaget lo definiva “egocentrismo epistemico”) all’emergere del pensiero socializzato, diventando consapevoli dei confini (l’io del bambino tende ad essere sconfinato), dell’esistenza dei punti di vista diversi dal proprio, del valore del rispetto del pensiero e delle esigenze degli altri, dell’importanza del dialogo, della ricchezza che deriva dal lavorare cooperativamente insieme.

Tuttavia, pensare alla scuola come luogo di alfabetizzazione sociale non è affatto scontato. La subordinazione dei mezzi all’indiscutibile fine del profitto, la prevalenza del criterio dell’utile come misura di tutte le scelte, la magnificazione della competizione individualistica e l’allentamento dei vincoli di solidarietà, l’esaltazione dell’efficienza, dell’ottimizzazione, e, infine, del successo come criterio valutativo ultimo, sono tratti che connotano la logica forte di un pensiero diffuso. Se questo pensiero prevale, le categorie pedagogiche vengono travolte, sostituite da una concezione del compito educativo estremamente riduttiva. L’educazione viene sfidata nei suoi valori più profondi (il primato della persona, il valore della comunità, la ricerca del bene comune, la solidarietà e la cooperazione, la cura delle fragilità ...). Inseguendo *l’utile*, si sta perdendo di vista *l’essenziale*. I sistemi formativi sono particolarmente influenzati da questa deriva. Stiamo assistendo, su scala globale, alla tendenza a privilegiare nei curricula scolastici quelle discipline, e quelle competenze che sono ritenute utili, mentre vengono messi ai margini i saperi umanistici, quelli che hanno a che fare con le domande di senso. Scrive Papa Francesco nell’enciclica *Fratelli Tutti*: «I conflitti locali e il disinteresse per il bene comune vengono strumentalizzati dall’economia globale per imporre il modello culturale unico. Tale cultura unifica il mondo ma divide le persone e le nazioni, perché la società sempre più globalizzata ci rende vicini, ma non ci rende fratelli.»²

Viviamo in un’epoca nella quale il riconoscimento dei diritti individuali sembra aver raggiunto il suo apice, come è testimoniato dalle tante “Carte dei Diritti” che sono state promulgate dalle organizzazioni internazionali. Al tempo stesso, però, stiamo assistendo ad una pericolosa

Capitolo primo

Sguardo sui diritti dell'infanzia

A cura di Paola Sartori* e Annalisa Busato*

È necessario interrogarsi sul perché si è insegnanti, non solo per favorire il raggiungimento degli apprendimenti, ma soprattutto per assumere consapevolmente quel ruolo politico nella scuola necessario a generare il cambiamento della società della quale la scuola fa parte.

Segreteria Nazionale MCE ¹

Il lungo cammino verso il riconoscimento dei diritti

Nelle società del passato il tempo dell'infanzia e dell'adolescenza era considerato un tempo di attesa, di preparazione all'età adulta, un tempo cui non valeva la pena dedicare energie. Nascevano molti bambini e bambine e molti ne morivano nei primi anni di vita, per cui la precarietà era un altro elemento che rendeva poco degno di interesse l'essere umano nel tempo dell'infanzia.

Bambini e adolescenti erano considerati esseri “minori” in quanto incapaci di provvedere a se stessi, da “allevare” e “dirigere” fino al raggiungimento dell'autonomia, “proprietà” dei genitori, che avevano totale facoltà di scelta sulla loro vita e sul loro futuro.

Crescendo affiancavano appena possibile gli adulti nelle attività pastorali e agricole oppure venivano avviati all'apprendimento di un lavoro dipendente.

Quando, oltre ai genitori, a occuparsene erano le “autorità,” i piccoli erano considerati masse da indottrinare in vista dell'adesione incondizionata, una volta divenuti adulti, al potente o all'ideologia di turno e, nel contempo, braccia da sfruttare per il lavoro su più ampia scala, o futuri soldati da preparare alla guerra.

Solo a partire dal secondo Settecento si risveglia una nuova attenzione per l'infanzia come categoria sociale differenziata dal mondo adulto. Si creano

* Paola Sartori, esperta di psicologia sociale analitica, per molti anni responsabile dei servizi per l'Infanzia e l'Adolescenza del Comune di Venezia, attiva nel MCE.

* Annalisa Busato, già insegnante di scuola primaria, psicopedagoga e redattrice editoria MCE.

istituzioni rivolte alla cura e all'educazione dei bambini e si sviluppano iniziative volte alla lotta contro la mortalità e la povertà infantile.²

Con l'introduzione dell'istruzione obbligatoria si verifica un fatto nuovo: l'autorità civile, almeno sulla carta, interferisce nel rapporto tra genitori e figli imponendo ai primi degli obblighi.

La rappresentazione che l'adulto ha del bambino cambia a seconda delle diverse epoche e delle diverse culture. Pensiamo alla distanza che sussiste tra le nostre immagini attuali di bambino e quelle che l'arte, le cronache, la letteratura del passato ci hanno, di epoca in epoca, trasmesso. Nel tempo l'infanzia è stata protagonista di storie, leggende, favolazioni in cui i vissuti dei bambini sono segnati da sentimenti di amore o di odio verso l'adulto, che di volta in volta appare protettivo oppure despota.

Le fiabe propongono spesso rappresentazioni di bambini e bambine vittime della miseria e dell'abbandono, costretti ad affrontare da soli situazioni di pericolo estremo; Pollicino, Hansel e Gretel, i bambini delle fiabe di Andersen indubbiamente adombrano situazioni reali.

Di contro, nell'Ottocento e nel primo Novecento la letteratura ha costruito figure emblematiche di bambini e ragazzi che affrontano peripezie, prove e sacrifici a volte interiorizzando precocemente i valori adulti: da David Copperfield al piccolo Marco di *Dagli Appennini alle Ande* alle protagoniste di *Piccole donne*, a Jim Hawkins de *L'isola del tesoro*. Così come narrazioni su vite esemplari offrono racconti edificanti di atti eroici compiuti a vantaggio della società da piccoli eroi votati al sacrificio come Gavroche, l'indimenticabile "monello" de *I miserabili*, come il *Tamburino sardo*, o il fanciullo che secondo la leggenda chiude con un dito la falla della diga salvando l'Olanda, o *La piccola vedetta lombarda*, o addirittura fanciulli santi oltre che eroici indicati come modelli positivi da imitare come Domenico Savio.

A queste tipologie di piccoli eroi si contrappongono quelle costituite, nella letteratura infantile, da personaggi scaltri e borderline che si destreggiano nel mondo adulto tra piccole forme di trasgressione, o burle e infrazioni di regole: Lazarillo da Tormes, il "monello" del film di Chaplin, Gian Burrasca, i ragazzini de *La guerra dei bottoni*... Racconti e storie che sembrano quasi rivelare un certo qual timore degli adulti di fronte ai rischi di anarchia, ribellione e fuga dal controllo da parte dei bambini.

Altre volte ancora personaggi come quelli de *Il signore delle mosche*, o Pinocchio e Lucignolo sono proposti dalla letteratura come esempi negativi a giustificazione di successivi esiti punitivi. Si tratta

“In pratica”

La scuola non basta: come una città diventa laboratorio sociale

Paola Sartori

Le nostre città sono spesso simili a grandi fortezze le cui mura, anziché proteggere, chiudono i soggetti più fragili che le abitano dentro spazi dove non mancano, oltre a opportunità, rischi e pericoli. Sono castelli divisi al loro interno in spazi distinti, separati da muri, staccionate e fossati spesso invisibili agli occhi ma ben presenti agli abitanti. All'interno bambini e ragazzi crescono e apprendono, non solo frequentando le scuole, ma anche vivendo nei luoghi che la città mette a loro disposizione, incontrando altri, praticando attività nel tempo libero...

Le nostre città sono popolate da bambini e ragazzi tra loro simili per la fase evolutiva che attraversano, ma differenti per genere, cultura di appartenenza, stato sociale ed economico... Spesso a rischio di “esclusione reciproca” se la vita si svolge solo nello spazio assegnato loro dalla sorte, ovvero nel contesto in cui abitano con la loro famiglia frequentando esclusivamente il proprio gruppo sociale o altri molto simili.

La struttura attuale delle città, unitamente alle condizioni di partenza dei bambini e ragazzi, spesso non permette loro di fare, anche al di fuori della scuola, quell'esperienza di incontro con le diversità e le differenze che è necessaria per il formarsi di un pensiero autonomo, critico e personale.

Per diventare un cittadino “sovrano”, come diceva don Milani, occorre infatti ampliare le proprie conoscenze, confrontarsi con le contraddizioni e con il diverso da sé, consolidarsi nella propria identità rimanendo, nel contempo, flessibile. Questa nostra epoca richiede, per potere vivere da protagonisti attivi il proprio tempo, la capacità di entrare e uscire da mondi diversi quali la famiglia, il lavoro, la scuola; per riuscire a so-stare quotidianamente con molti gruppi diversi necessita apprendere e crescere attraversando molte differenze.

Zygmunt Bauman per descrivere la vita in questa nostra “società liquida” quasi priva di strutture stabili e in continua mutazione, ci regala la metafora del *pattinatore*, che porta con sé alcune riflessioni: da un lato si è costretti a essere in continuo movimento per far sì che il ghiaccio non si rompa; dall'altro è necessario procedere restando attenti a non scontrarsi con gli altri. Non ci sono semafori, è l'abilità unita a competenza, la flessibilità unita al senso di reciprocità che possono aiutare a procedere. Pertanto, alle nuove generazioni viene richiesto di trovare la strada dell'adultità e della vita autonoma riuscendo ad abitare un mondo in continuo cambiamento, dove rigidità e isolamento possono portare con sé disagi e disadattamenti se non addirittura marginalità ed esclusione.

È vero che nelle città di oggi non mancano le opportunità e gli spazi di crescita dove bambini e ragazzi possono fare esperienza, ma il percorso che porta ad utilizzare le risorse culturali, educative e ricreative presenti non è di semplice accesso ai più.

La città, il territorio, per non rendere vana l'azione della scuola, dovrebbero accompagnare bambini e ragazzi ad essere attori protagonisti del proprio tempo storico costruendo un contesto in cui sia possibile superare muri e confini che dividono le generazioni, i generi, soprattutto i gruppi sociali avviando un percorso capace di garantire ai più piccoli offerte, occasioni di incontro e di scambio ed esperienze condivise tra diversi.

Molte città hanno cercato di intraprendere questo percorso.

A Venezia, negli ultimi anni, si è intrapresa questa strada, perseguendo l'intento di costruire una città che sia un *laboratorio sociale* con bambini e ragazzi. La città – amministratori e Servizi in dialogo con la scuola e con le associazioni – ha provato ad attivare alcune situazioni per abbattere i muri e fare in modo che le offerte del territorio siano fruibili per tutti. Ha cercato di diventare un *laboratorio sociale territoriale*.

È stato necessario, innanzitutto, superare alcune rappresentazioni stereotipate sui diritti dei bambini, tenendo conto –davvero– dei loro bisogni e desideri e cercando di costruire le condizioni affinché i diritti vengano espressi ed esercitati, modificando di conseguenza la città stessa. L'obiettivo primario è quello di favorire l'incontro e lo scambio tra i diversi gruppi e individui che abitano il territorio, quindi di sostenere le diverse realtà (istituzioni, associazioni, gruppi, privato sociale...) nell'intraprendere esperienze condivise tra bambini e ragazzi diversi per genere, età, cultura di appartenenza, gruppo socioeconomico e, perché no, anche offrire loro esperienze intergenerazionali. Ovviamente andando a garantire la presenza di contesti dove fare queste esperienze.

Gli interventi sono stati fatti tenendo presenti quattro grandi direzioni in cui avviarsi e sperimentare: *ri-aprire gli spazi fisici; ri-aprire gli spazi mentali; ri-aprire spazi istituzionali ed extraistituzionali; ri-pensare il concetto di centro-periferia*.

Ri-aprire gli spazi fisici. Si è cercato di rivisitare alcuni utilizzi degli spazi che stanno alla base del nostro vivere sociale e soprattutto del rapporto tra adulti e bambini. Si tratta degli spazi importanti che qualificano una città: parchi, giardini, piazze, palestre, spazi pubblici all'aperto e al chiuso. Si è fatto in modo che non fossero dedicati a una sola specifica attività e categoria di persone. I luoghi pre-definiti finiscono, infatti, per essere limitati, escludenti, incapaci di consentire un facile accesso a tutti. Le nostre città hanno bisogno di spazi polifunzionali, atti a favorire l'incontro, lo scambio, il meticcio, la cooperazione.

Capitolo secondo

Sguardo sulla scuola

A cura di Marta Marchi* e Lidia Pantaleo*

Voglio credere che la scuola possa far scoprire ai nostri ragazzi il piacere di apprendere e la gioia di comprendere. Resto convinto che possa trasmettere loro i saperi, formarli a una cittadinanza critica e responsabile e che possa render loro evidente una semplice verità: che si somigliano abbastanza tra di loro per potersi rispettare e che ciascuno porta con sé una sua ricchezza per cooperare nella direzione dell'interesse comune.

Philippe Meirieu¹

Dall'io al noi

Diversamente da tutti i gruppi che si formano sulla base di affinità, o appartenenze, o obiettivi specifici, la scuola è incontro tra persone che nulla hanno in comune se non l'età anagrafica.

La scuola è abitata da una pluralità e disomogeneità di presenze, da persone diverse per ambito di provenienza, per condizione sociale, a volte per lingua, e la diversità è spesso declinata anche come disuguaglianza sostanziale. Ma a differenza di qualsiasi altra situazione in cui individui diversi si ritrovano insieme, la scuola ha l'obiettivo di trasformare l'aggregazione casuale in un gruppo che condivide obiettivi e percorsi.

È il solo luogo istituito dalla società per rendere effettivo il diritto alla formazione, un luogo in cui è previsto che ci sia per ciascuno un posto e il diritto e dovere di occuparlo, tanto che se qualcuno a scuola non ci va, lo si va a cercare.

È un luogo in cui è garantita la laicità – non c'è nessun progetto di indottrinamento o proselitismo rispetto a una qualunque parte o fazione – ed è garantita la gratuità perché nessuno ne venga escluso.

Partendo da questa situazione la scuola – la scuola pubblica! – ha, tra gli altri, il compito di aiutare gli individui a uscire dall'egocentrismo costruendo

* Marta Marchi è insegnante, media educator, esperta in letteratura per l'infanzia e l'adolescenza, coordinatrice del tavolo di lavoro su "Scuola e adozione alternativa al libro di testo", del Gruppo nazionale lingua MCE e della Redazione editoria MCE.

* Lidia Pantaleo è insegnante di scuola primaria, esperta di media education, fa parte del Gruppo nazionale lingua MCE e della Segreteria del MCE.

un “noi” sociale, che comprenda tutti, che non sia espressione di gruppi limitati o animati da interessi di parte. La comunità che la scuola cerca di costruire non annulla le individualità ma le potenzia, chiama all’assunzione di responsabilità individuali e fa crescere la responsabilità collettiva.

È tutt’altro che agevole, oggi, questa impresa che la scuola cerca di compiere, poiché tutto, nella nostra società dei consumi e del capitalismo pulsionale – succeduto al capitalismo finanziario come afferma Meirieu² – spinge verso l’individualismo, l’edonismo, la competizione, verso la ricerca del soddisfacimento immediato delle pulsioni falsamente inteso come libertà. L’idea di consumo si sostituisce all’idea di uso dei beni, l’idea di possesso all’idea di godimento delle risorse.

Perché il meccanismo funzioni, sostiene Noam Chomsky³, viene messa in atto una “strategia della distrazione” che cerca di deviare l’attenzione delle persone dai problemi importanti, mentre le decisioni vengono prese in gran parte dalle élites. Siamo destinatari di comunicazioni che non ci sollecitano a pensare, come la comunicazione pubblicitaria che si rivolge a un pubblico immaginato come infantile e fa leva sugli aspetti emotivi e sull’inconscio per far nascere artificiosamente desideri e paure e indurre comportamenti.

Scuola, politica democrazia



In questo quadro anche la funzione simbolica delle istituzioni, scuola compresa, è misconosciuta perché viene enfatizzata la centralità dell’individuo e l’intervento educativo è visto come un ostacolo al godimento immediato.

La scuola cerca, infatti, di offrire prospettive che aiutino ad affrancarsi dal narcisismo e dall’egocentrismo, a preferire al piacere individuale immediato il piacere legato all’investimento in attività significative che possano migliorare la vita di tutti. Dovrebbe proporsi, secondo Meirieu,⁴ di rendere desiderabile l’incontro con la cultura, di far sperimentare il piacere non privo di sforzo della costruzione collettiva del pensiero, di incoraggiare l’espressione dando, nel contempo, gli strumenti per renderla efficace anche attraverso la padronanza dei codici che permettono di comunicare.

Compito difficile, in parte utopico, com’è, in sostanza, secondo Jean Houssaye, ogni percorso educativo, che si nutre dell’insoddisfazione e della denuncia delle pratiche dominanti, che cerca di promuovere nuove pratiche e rifiuta di accontentarsi dello stato delle cose, che non vuole essere un semplice ingranaggio della macchina organizzativa dell’istruzione.⁵

La scuola luogo di parole

Il diritto di esprimersi, quindi di manifestare il proprio pensiero e la propria vita interiore con la parola e con altri linguaggi, dovrebbe valere, nella scuola, fin dall’inizio. Mario Lodi amava ricordare che l’articolo 21

della Costituzione – «Tutti hanno il diritto di manifestare liberamente il proprio pensiero con la parola, lo scritto e ogni altro mezzo di diffusione» – non va riconosciuto solo agli adulti, vale anche per i bambini e gli adolescenti, e più che mai all'interno della scuola. Associato al diritto all'ascolto è, per ogni individuo, la base dell'essere riconosciuto e la prima forma di inclusione.

Una scuola che educa alla cittadinanza innanzitutto dà la parola agli alunni, accoglie il loro bisogno di stare nel gruppo avendo la possibilità di prendere la parola.

«Il dialogo e il confronto permettono la conoscenza reciproca che genera fiducia e fanno nascere un gruppo che costruisce conoscenza insieme. Narrare, argomentare, esporre il proprio pensiero, discutere, parlare in pubblico, prendere la parola in assemblea, condividere esperienze ed emozioni sono irrinunciabili nella scuola cooperativa così come sono fondamentali nella vita sociale. La formazione al dialogo e all'argomentare rigoroso sono indispensabili per la capacità di valutare e di scegliere, presupposti della partecipazione democratica». È un passo del manifesto *Educare alla parola*⁶ in cui l'MCE ha cercato di guardare alle diverse situazioni in cui, nella scuola, è necessario, in quanto corrisponde a un loro diritto, dare spazio alla comunicazione dei ragazzi tra loro e con gli altri.

- Innanzitutto «narrare, condividere esperienze ed emozioni». L'apprendimento cooperativo implica la costruzione di un clima in cui le relazioni tra le persone sono improntate a riconoscimento reciproco e fiducia, in cui ciascuno può trovare lo spazio per parlare di sé, libero da ansie e timori che sarebbero generati dall'abitare un contesto vissuto come sconosciuto e potenzialmente minaccioso.

- Poi «argomentare, discutere, esporre il proprio pensiero». Dal confronto nasce qualsiasi conoscenza, ogni tema può essere oggetto di dibattito, «in ogni percorso di conoscenza la discussione sostiene l'articolarsi del pensiero, stimola i processi mentali, permette di interrogare la realtà scoprendone aspetti diversi e costruendo reti di significati che strutturano conoscenze, fa nascere il bisogno di porsi delle domande oltre che di avere delle risposte.» Clotilde Pontecorvo, argomentando sui processi che portano alla costruzione della conoscenza ha intitolato, significativamente, *Discutendo si impara*⁷ il libro in cui dimostra come sono proprio il dialogo e il confronto, il dibattito, il prendere in considerazione opinioni diverse e diversi punti di vista le condizioni per arrivare alla comprensione.

- Infine «prendere la parola in assemblea, parlare in pubblico, argomentare». Per discutere i problemi che sorgono e cercare insieme soluzioni, per prendere decisioni e fare proposte, per costruire modi sempre migliori di stare e di crescere insieme.

La pedagogia Freinet, attenta alla “materialità” della sua proposta, ossia alla traduzione dei principi in attività concrete supportate da materiali e strumenti e inserite in contesti organizzati, sottolinea l’importanza delle pratiche basate sulla presa di parola: il *quoi de neuf*, situazione in cui ciascuno può condividere col gruppo esperienze e narrazioni; il confronto in piccoli gruppi attorno ai temi e alle attività affrontate; le “conferenze” con cui il risultato di una ricerca su cui un gruppo o un singolo hanno lavorato viene esposto agli altri; le situazioni in cui la parola scritta è utilizzata come mezzo per tradurre il pensiero e condividerlo con altri, per fermarlo in prodotti – libri, giornali, prodotti multimediali – destinati a conservarlo nel tempo e a raggiungere altri interlocutori.

Il diritto alla ricerca e il diritto al successo

«La differenza è che a scuola bisogna stare seduti e ascoltare la maestra, bisogna studiare e fare i compiti e se non sai le cose ti mettono un brutto voto» afferma un bambino che, all’ultimo anno della scuola dell’infanzia, già si è fatto un’idea della incolmabile differenza tra la vita da scolaro e la vita di prima.

Studiare, ascoltare, fare i compiti, essere valutati... confrontarsi con dei “doveri” – in francese compiti si dice, appunto, *devoirs* – sono immagini che richiamano alla scuola come luogo di lavoro subordinato, che mettono in luce il versante del dovere e non quello delle opportunità che vengono offerte, dei diritti che vengono garantiti: il diritto di esprimersi, di dire il proprio pensiero confrontandosi con altri; il diritto di conoscere entrando così nel mondo culturale costruito nei millenni da chi ci ha preceduto; il diritto di impadronirsi degli strumenti per capire il mondo, se stessi e gli altri esseri umani e per comunicare con loro; il diritto di partecipare attivamente alla vita di una comunità di cui si diventa parte; il diritto di provare, come afferma Meirieu, il «piacere di apprendere e la gioia di comprendere».⁸

Radio Garaventa



Sul piacere di apprendere la ricerca scientifica fornisce oggi delle conoscenze interessanti. Ortensia Mele,⁹ maestra MCE, rifacendosi agli studi di Jaak Panksepp,¹⁰ afferma che le situazioni che provocano piacere sono tanto le esperienze sensoriali e corporee legate alla sopravvivenza (il nutrimento, l’attività fisica, il sesso, il godimento estetico...) quanto quelle intellettuali in cui si attiva un percorso di ricerca. Quindi il piacere di apprendere è legato all’esperienza della ricerca, si accompagna a situazioni in cui c’è un impegno attivo del pensiero. Tutto ciò è oggi “osservabile” a livello neurologico tramite strumenti di controllo dell’attività cerebrale: l’“area del piacere” è specifica, si attiva quando si vivono situazioni gradite di

“In pratica”

In classe: il piano di lavoro e l'aiuto del tutor

Sonia Sorgato*

*Quando fai il tutor capisci che sai delle cose perché
le sai spiegare.*

Sveva, 9 anni

La classe è il luogo dove la cooperazione rappresenta non solo un fattore che favorisce l'apprendimento ma ne determina le condizioni stesse.

Al centro della pedagogia Freinet vi è l'idea che la classe sia il luogo dove è possibile un reale scambio tra le risorse individuali (cognitive, metacognitive) e quelle collettive. Le *tecniche di vita* che caratterizzano la pedagogia Freinet rappresentano un ricco e sistemico organismo che alimenta la motivazione, il senso e la direzione che la classe prende come gruppo, dove ogni pratica è finalizzata all'espressione e alla comunicazione con l'esterno: è una pedagogia che è fin dal suo nascere proiettata non solo verso ciò che è presente in aula ma anche verso tutto quello che proviene da fuori. Si tratta, come la definisce Lodi³⁶, di «un'alternativa globale» che modifica completamente il sistema scolastico tradizionale.

A questo proposito Bruno Ciari sottolinea: «È già significativo affermare e dimostrare la piena fondatezza psicologica delle nostre tecniche, la loro aderenza alla realtà umana del fanciullo. Ma non basta. Le nostre tecniche non poggiano la loro validità sul loro corrispondere alle esigenze espressive di comunicazione evidenti nel fanciullo. In esse si attuano una serie di valori umani che il fanciullo non possiede di per sé e che può assimilare non per il fatto di adoperare un complesso [tipografico], ma con il realizzare un complesso di rapporti sociali che implicano una determinata concezione del mondo».³⁷

Scegliere la pedagogia Freinet significa, come afferma Catherine Chabrun, assumere le finalità di un'educazione che conduce il bambino verso un'idea di cittadino «capace di prendere il suo posto nella società e di agire per trasformarla».³⁸

Questa scelta ci richiama fortemente all'idea di democrazia in classe, al tema della partecipazione dei bambini e delle bambine che si concretizza innanzitutto e in modo primario nella costruzione di un'autonomia nei confronti del proprio apprendimento. Autonomia che assume anche la connotazione di prendersi cura non solo di sé ma anche dell'altro, del contesto, del collettivo, fino ad arrivare a travalicare i muri della scuola.

* Sonia Sorgato è insegnante di scuola primaria, dei gruppi MCE Creazioni matematiche e “Valutazione”.

L'esperienza qui descritta riguarda una classe quarta di una scuola primaria di Milano che fa parte dell'Istituto "Perasso", nella quale, a partire dalla classe prima, sono state introdotte in modo graduale e adattandole continuamente alla situazione, le tecniche Freinet a partire dal testo libero e dal consiglio per poi integrare con il giornale, la cooperativa, le creazioni matematiche, i brevetti e il piano di lavoro.

Quest'ultima tecnica ha rappresentato, insieme alle altre, una grande occasione per un'assunzione di responsabilità da parte di ogni bambino nei confronti del lavoro personale, del proprio percorso di apprendimento e nello stesso tempo, attraverso l'istituzione della figura del "tutor" di classe, anche di una presa di responsabilità nei confronti dell'apprendimento di tutti i compagni e di alcuni in particolare.

All'interno della classe l'aiuto reciproco aveva sempre rappresentato un tratto comune di ogni attività individuale e di piccolo gruppo, rispetto alla figura del tutor è invece maturata l'idea che fosse necessaria una sorta di "istituzionalizzazione" che consentisse una regolazione e una condivisione di pratiche con tutti i bambini, che fosse utile organizzare con cura i momenti di tutoraggio.

L'istituzione della figura del "tutor" è avvenuta all'interno del Consiglio di classe che si svolge ogni due settimane. Nel corso del Consiglio si discute di come va il lavoro della classe, si cerca di risolvere insieme i problemi che i bambini evidenziano, si prendono decisioni. Il Consiglio è presieduto da un bambino che dà la parola e formula poi delle sintesi rispetto alle decisioni prese dal gruppo classe e da un segretario che verbalizza sul quaderno dei verbali le comunicazioni avvenute durante il Consiglio. Gli insegnanti partecipano e, come tutti gli altri, possono chiedere di intervenire alzando la mano e attendono che il presidente dia loro la parola.

In uno di questi Consigli i bambini hanno quindi deciso che a turno, ogni settimana, tutti avrebbero rivestito il ruolo di tutor di un compagno durante le attività dedicate al piano di lavoro individuale.

L'istituzionalizzazione della figura del tutor all'interno del consiglio è stata fondamentale per costruire la consapevolezza di ogni bambino rispetto al fatto di avere una responsabilità nei confronti del gruppo: l'idea di fondo è quella che ciascuno deve divenire responsabile non solo del proprio apprendimento ma anche di quello altrui.

Ci poniamo, in questo modo, nella prospettiva delineata da Luigina Mortari rispetto all'aver cura: l'essere umano ha bisogno di essere oggetto di cura (è il piano della passività), ma nello stesso tempo di aver cura, cioè di essere soggetto di pratiche di cura (è il piano dell'attività).³⁹

Il bambino o la bambina responsabili del compito di tutor per una settimana svolgono il loro ruolo affiancando il compagno durante le attività

Giornalini scolastici



la realizzazione; di usare strumenti e tecnologie diverse non come meri consumatori/fruitori ma creatori attivi e creativi; di conoscere e riflettere insieme sulla comunicazione dalla realizzazione del giornale alla sua diffusione e promozione.

Fare giornale a scuola, come ci dice Bruno Ciari⁴⁴, può davvero bastare a trasformare profondamente la vita di una classe e costruire speranza di emancipazione democratica.

Sguardo su un comune-scuola

Carmela Caiani*

Era il 1993 e a Chieti, piccola cittadina di provincia, Sindaco e intera Giunta comunale finirono in galera. La città dal dopoguerra in poi era stata governata da monocolori DC; i cittadini non erano riusciti a formarsi una coscienza democratica, ma erano abituati al “clientelismo”, a votare il politico che prometteva loro protezione e favori. Questi “padrini” della città nel corso degli anni avevano liberamente depredato, cementificato, rubato, perché i cittadini non si erano mai opposti o ribellati. Quando Sindaco e Giunta furono arrestati e tradotti in carcere fu uno choc per tutta la popolazione. Tutto questo non fu, però, sufficiente a far maturare nella cittadinanza una maggiore consapevolezza democratica e alle elezioni elessero un Sindaco che si dichiarava apertamente fascista, le cui prodezze spesso apparvero anche sui tabloid nazionali, che aveva l’unico merito di aver avuto il coraggio di brindare con lo champagne fuori dal carcere.

Una sparuta minoranza di cittadini, che pure negli anni avevano cercato di opporsi al malgoverno della città, si rese conto che non era sufficiente mandare in prigione i politici disonesti per far maturare nella cittadinanza una coscienza democratica, ma era necessario diffondere una cultura della legalità e della partecipazione democratica. Nacquero varie associazioni che si prefiggevano tale scopo, ma la formazione richiedeva molto tempo.

La scuola di via Bosio in quegli anni era nel pieno della sua ricerca, era stata dichiarata scuola sperimentale dal Ministero della Pubblica Istruzione, partecipava ad una ricerca dell’OCSE sull’educazione ambientale, era riuscita ad ottenere molti riconoscimenti e aveva molta visibilità anche in città. Naturalmente un evento come quello dell’arresto del Sindaco e della Giunta non poteva passare inosservato: se ne discusse in molte assemblee, furono invitati giornalisti a parlarne e, proprio in una di queste occasioni, un giornalista chiese ai ragazzi come facevano ad imparare che cosa significava essere cittadini, che significato avesse per

* Carmela Caiani è stata insegnante di scuola primaria, coordinatrice del Consiglio comunale dei ragazzi e delle ragazze del Comune di Chieti.

di mare e di pirati”, “Storie di amicizia, di primi amori e giorni di scuola”, “Scuole di magia”, “Brividi”, “Misteri”, “Risate”, “Terre di mezzo”, “Fantastici eroi e eroine”, “Avventure nella storia” e così via, per due scaffali a libero accesso.

Proposero anche di creare un ripiano con libri che avrebbero voluto ascoltare dalla voce della maestra: nacque così il titolo “Maestra, leggimiamè”; poi di realizzare etichette corredate da immagini, per aiutare a riordinare i libri anche senza bisogno di decifrare il titolo del ripiano di provenienza. Fu una proposta che richiese un po’ più di tempo del previsto per la realizzazione, ma che si rivelò intelligente: ora ogni libro è etichettato in due punti, sulla costa e sulla seconda di copertina, con un’etichetta che riporta il titolo del ripiano e il disegno scelto per quel tema.

Al termine del primo anno di lavoro la biblioteca risultava, così, sfrondata di centinaia di testi, collocati altrove o eliminati mentre gli scaffali (pur non ancora definitivamente censiti) contenevano ancora un notevole numero di volumi, ma ordinati in modo da consentire un’agevole scelta da parte dei bambini.

Sono state stampate la bellezza di 6.000 etichette, che corrispondono a circa 3000 libri collocati, ai quali devono ancora aggiungersi quelli che non sono stati riconsegnati a giugno e le nuove acquisizioni.

Durante l’estate scorsa ho trascorso intere mattinate in biblioteca, per completare il riordino degli scaffali a seguito delle indicazioni dei bambini.

Ad ottobre 2022, la sezione narrativa della biblioteca della scuola primaria “Anna Frank” possedeva un patrimonio librario attivo di circa 3200 volumi, tutti a scaffale aperto, sui temi più diversi.

Adozione alternativa



A questo lavoro svolto “materialmente” se ne è affiancato uno più teorico che ha portato a decidere di investire altro tempo nella digitalizzazione della biblioteca, nella sua iscrizione alla piattaforma nazionale Qloud, nel concordare con il collettivo le future modalità di acquisto dei libri dell’adozione alternativa, che prevedono, finalmente, l’acquisto collettivo dei titoli “mancanti”, cioè quei titoli che andranno a completare il profilo culturale di alcuni autori o riempiranno il vuoto di alcune discipline/argomenti o, comunque, porteranno idee nuove alla scuola.

Si è definito un calendario di incontri di auto-formazione sui temi della biblioteca e/o su contenuti culturali che diventeranno altrettanti stimoli per il lavoro a classi aperte e si è avviata una progettazione per l’apertura della biblioteca all’esterno, a partire dalle classi della secondaria.

Quest’anno, infine, per un caso fortuito e fortunato, una collega di classe verrà distaccata per alcune ore la settimana per il lavoro in biblioteca e si occuperà in particolar modo di promozione della lettura.

Se, poi, l'ascensore sociale si sarà rimesso in moto, per i nostri alunni e le nostre alunne, lo dirà soltanto il tempo, ma ora lavoriamo nel segno sempre attuale dei nostri Maestri perché, come ha insegnato Gianni Rodari vorremmo «che tutti leggessero, non per diventare letterati o poeti, ma perché nessuno sia più schiavo».

Spazi (e tempi) per abitare la scuola

Marta Marchi e Daniela Donadello*

Molti la conoscono come “la scuola di Polegge”; in verità ha un nome: scuola primaria “Bartolomeo Pajello”. Questa scuola – che nasce e cresce nella zona più settentrionale del territorio comunale di Vicenza là dove scorrono le acque dei corsi Bacchiglione e Astichello – segna una tappa particolare del percorso della scuola italiana, ossia il momento in cui le scuole speciali si trasformano gradualmente valorizzando le specificità di ciascuno. Da scuola speciale diventa così “una scuola speciale” perché porta al centro dell’attenzione e dell’impegno degli adulti, educatori, docenti, genitori, dirigenti scolastici, bambini con le loro diversità.

L'intera scuola si organizza in modo che ciascun bambino e ciascuna bambina possa esprimere al meglio attitudini e competenze e trovare risposta a domande e bisogni.

Una scuola-laboratorio in cui i tempi distesi, gli spazi organizzati e molteplici per il loro funzionamento, gli approcci metodologici improntati sulla cooperazione e il dialogo garantiscono a tutti una buona qualità di istruzione. La scuola diventa un ambiente ricco di sollecitazioni operative, di situazioni cooperative e dialogiche in cui linguaggi e i saperi si intrecciano.

Modello che più tardi farà spazio alle identità e culture di diversa provenienza, collegandosi così al territorio e alla vita reale, rispondendo in modo efficace ai cambiamenti sociali.

La scuola di Polegge diventa una di queste: scuola di eccellenza in cui si delinea un vero e proprio modello di comunità scolastica, con un’organizzazione unitaria e allo stesso tempo armonica e coerente nelle proposte didattiche e educative. Il suo messaggio pedagogico è chiaro: accoglienza e valorizzazione delle diversità, riconoscimento delle identità e delle radici, forza della conoscenza e dell’istruzione che emancipa e libera.

Come altre nate nel periodo storico del *tempo pieno*, la scuola di Polegge ha cercato nel tempo di mantenere lo spirito e alcune scelte fondamentali che tuttora la caratterizzano: l'accoglienza e il dialogo costante, l'adozione alternativa al libro di testo, i laboratori, le classi aperte, il rapporto con il territorio.

Scuola di Polegge



* Daniela Donadello, insegnante, fa parte del Gruppo MCE RicercAdozione.