

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PADOVA  
Dipartimento di Filosofia, Sociologia, Pedagogia e Psicologia  
Applicata  
Corso di laurea magistrale in  
MANAGEMENT DEI SERVIZI EDUCATIVI E DELLA  
FORMAZIONE CONTINUA



UNIVERSITÀ  
DEGLI STUDI  
DI PADOVA

Tesi di laurea

**L'INSEGNAMENTO DI EDUCAZIONE CIVICA E ALLA  
CITTADINANZA NELLA SCUOLA PRIMARIA.  
Analisi di una situazione reale e progettazione di un'Unità  
Didattica di Apprendimento in una classe IV della Provincia  
Autonoma di Trento.**

Relatore: Prof. Andrea Porcarelli

Laureanda: Lorenza Marchiori

2007706

Anno di laurea 2021/2022



INDICE	p.3
INTRODUZIONE	p.5
CAP 1: LA FORMAZIONE DEL CITTADINO	p.7
1. I termini della “cittadinanza”	p.7
1.1. La valigia per il Mondo	p.9
1.2. La scuola come promotrice di cittadinanza attiva	p.11
2. La società odierna e la coesione sociale	p.13
2.1. Significato di coesione sociale	p.15
2.2. La coesione sociale durante e dopo la pandemia	p.17
2.3. Coesione sociale e legame con il lavoro	p.18
3. Cambiamento sociale e competenze necessarie per affrontarlo	p.21
3.1 Focus sulla competenza sociale e civica in materia di cittadinanza	p.23
3.2 Flessibilità e incertezza: le nuove condizioni della realtà sociale	p.26
4. Il ruolo della scuola nella “formazione del cittadino” tramite il Piano Triennale dell’Offerta Formativa	p.28
CAP 2: BREVE STORIA DELL’INSEGNAMENTO DI EDUCAZIONE CIVICA	p.33
1. Dai diritti umani alle prime norme che ne introducono l’insegnamento	p.33
1.1. Dichiarazioni e Raccomandazioni internazionali	p.35
1.2. La Costituzione italiana: i valori per imparare ad essere	p.40
2. La scuola in Italia: dagli anni ‘50 alle proposte del 1999	p.44
2.1. Decreto di Aldo Moro del 1958 per la scuola secondaria e il decreto n.503 del 1955 per la scuola primaria	p.48
2.2. I programmi delle educazioni nella scuola primaria dell’85	p.51
2.3. Le norme del 1996, del 1997 e del 1999	p.53
3. Il nuovo millennio e le nuove consapevolezze	p.56
3.1. Le Leggi 53/2003 e 59/2004 sull’educazione alla <i>Convivenza civile</i>	p.59
3.2. La Legge 169 del 2008 su <i>Cittadinanza e Costituzione</i> e il Documento d’indirizzo del 2009 che fornisce le linee guida dell’insegnamento.	p.64
3.3. La Legge del 2019 e le linee guida per l’insegnamento dell’ECC	p.68
CAP 3: APPLICAZIONE DELLA NUOVA NORMATIVA SULL’EDUCAZIONE ALLA CITTADINANZA IN TRENTINO	p.75
1. La legislazione nella scuola primaria trentina	p.75
1.1. L’educazione alla cittadinanza nella scuola primaria di Darè-Istituto Comprensivo Val Rendena	p.79
2. Il progetto DIRITTI-A-MENTE come proposta innovativa	p.86

2.1 Autori e principi ispiratori del progetto	p.88
2.2 L'educazione alla cittadinanza e alla convivenza civile di Luciano Corradini	p.89
2.3 Il concetto di libertà secondo Kant e Don Milani	p.93
2.4 Una didattica inclusiva tramite <i>l'Universal Design for Learning</i>	p.96
2.5 Il Rapporto UNESCO 2021 sull'educazione alla cooperazione e alla solidarietà	p.100
CAP 4: PROGETTO DI RICERCA E INTERVENTO	p.103
1. Ricognizione e analisi della situazione di partenza	p.103
2. Domanda di ricerca e definizione degli obiettivi	p.104
3. Metodi e tecniche di raccolta dei dati	p.106
4. Definizione degli interventi	p.107
5. Costruzione del piano generale d'azione e scansione temporale con Diagramma di Gantt	p.109
6. Applicazione degli interventi	p.109
7. Monitoraggio e raccolta dati per la valutazione intermedia dei risultati	p.115
8. Valutazioni finali	p.116
9. Analisi e interpretazione dei dati	p.116
10. Discussione dei risultati e conclusione	p.137
BIBLIOGRAFIA	p.143
SITOGRAFIA	p.146
ALLEGATI	p.151
ALLEGATO A	p.151
ALLEGATO B	p.157
ALLEGATO C	p.162

## INTRODUZIONE

Il presente lavoro prende spunto dalla mia esperienza all'interno di una classe quarta di scuola primaria. Durante il mio primo anno di lavoro nel mondo della scuola, apprendendo le modalità e le dinamiche didattiche attuate dalle insegnanti presenti sulla classe, sono sorte in me alcune curiosità e domande che ho voluto affrontare in modo più approfondito in particolare riguardo l'insegnamento di Educazione Civica e alla Cittadinanza.

Nel testo che segue sono andata ad analizzare tre aspetti che ho ritenuto salienti per comprendere meglio da cosa è nato e come si è sviluppato l'insegnamento della materia sopra indicata. Mi sono poi sperimentata nella proposta di un'unità didattica interdisciplinare riguardante i diritti umani, da attuare all'interno della classe in cui ero e sono tutt'ora insegnante di sostegno.

Il primo capitolo tratta in particolare dei cambiamenti socioculturali, economici e politici che hanno reso necessaria l'introduzione dell'educazione civica nel percorso scolastico e che ne hanno influenzato le modalità di insegnamento. Ho voluto soffermarmi in particolare sul concetto di coesione sociale, che credo sia il principio di base per la creazione e l'autosufficienza di una società civile, ed in secondo luogo sulle competenze che i cittadini di domani devono sviluppare per riuscire a vivere il meglio possibile all'interno del nostro mondo globalizzato.

Il secondo aspetto su cui ho puntato l'attenzione è in riferimento alle disposizioni legislative dell'insegnamento in questione. Se in diversi provvedimenti è stata inserita l'importanza di proporre qualche argomento di Educazione Civica già a partire dai primi anni di istruzione, è solo di recente (con la Legge n.92 del 2019) che a tale insegnamento viene data maggiore importanza forse a causa dell'evidente declino di alcuni aspetti sociale ed educativi rilevanti all'interno della società civile. Con l'ultima normativa in tal senso l'insegnamento di Educazione civica riprende vigore e, oltre ad ottenere un monte ore proprio di 33 ore annue, vengono definiti anche una serie di ambiti disciplinari all'interno dei quali si deve collocare.

Successivamente sono andata a concentrarmi sulle normative che regolano tale insegnamento nella Provincia Autonoma di Trento, scoprendo così che, non solo viene applicata la normativa nazionale, ma si aggiungono una serie di peculiarità riguardanti il territorio specificate nei Piani Provinciali. Ho affondato la lente sulla situazione specifica

della scuola di Darè, un plesso compreso nell'Istituto Comprensivo Val Rendena (costituito da 8 scuole tra primarie e secondarie di primo grado sparse in una valle di 30 km nella provincia di Trento), all'interno del quale ho prestato e presto tutt'ora servizio. Dall'analisi approfondita di questa realtà è nata la voglia di mettermi in gioco e proporre alle insegnanti che lavoravano con me, un progetto che rispecchiasse gli effettivi criteri richiesti dalla normativa, in particolare per quanto riguarda la trasversalità, elemento essenziale per l'insegnamento di Educazione Civica. Ho specificato in questo contesto gli autori che mi hanno ispirata e che mi hanno permesso di approfondire meglio i contenuti e le modalità didattiche da proporre a insegnanti e bambini.

Il quarto capitolo riguarda proprio il progetto realizzato intitolato "DIRITTI-A-MENTE", e al suo interno ho inserito tutte le attività proposte, le modalità con cui i bambini si sono attivati, e le riflessioni a cui hanno dato voce sia durante che alla fine del percorso. Non solo: anche le insegnanti sono state interpellate in tal senso, chiedendo la loro opinione sugli effettivi apprendimenti o meno che i bambini hanno raggiunto nel corso del secondo quadrimestre che è stato a tutti gli effetti il periodo di sperimentazione.

In conclusione ho raccolto all'interno del lavoro di tesi non solo la mia passione per l'insegnamento, ma anche un interesse personale riguardante l'Educazione Civica ed alla Cittadinanza, materia alla quale, a mio parere, non si è prestata fino ad ora la necessaria attenzione e che penso sia la miglior arma che insegnanti, genitori e figure educative in generale possedano per promuovere e sensibilizzare le nuove generazioni all'attenzione, al rispetto del diverso e alla possibilità di confrontarsi con altri popoli e culture in modo pacifico e produttivo.

## **CAP 1: LA FORMAZIONE DEL CITTADINO**

### **1. I termini della “cittadinanza”**

Firmata nel 1950 dal Consiglio d'Europa, la *Convenzione europea sui diritti umani* è un trattato internazionale volto a tutelare i diritti umani e le libertà fondamentali in Europa. Sebbene possa sembrare fuori tempo prendere spunto per partire in questa riflessione da un documento redatto a metà del secolo scorso, è da qui che nascono le basi per l'affermazione e l'estensione del termine “cittadinanza legato al nucleo dei diritti umani fondamentali”. (Tantucci, 2003, pp 310). È interessante notare come, tale termine, non venga inserito all'interno di documenti ufficiali come la *Dichiarazione Universale dei diritti umani* o la già citata *Convenzione europea*, viene piuttosto garantito il diritto ad appartenere ad un determinato territorio, grazie al termine “nazionalità”. In tal senso si intende il far parte di una comunità politica in modo consapevole e dimostrando la propria fedeltà allo Stato di cui si vuole essere membri. Il legame tra i due termini “cittadinanza” e “nazionalità” è determinato, non solo dalla dimensione di particolare umanità che intendono dare alla condizione del soggetto all'interno della comunità, ma anche dai diritti che la nazionalità conferisce alla cittadinanza. Un ulteriore aspetto, che viene evidenziato da Tantucci, è che, nello stesso modo in cui in molti dei primi documenti relativi a tali tematiche non appare il termine cittadinanza, non appare nemmeno il termine “cittadino”. Già quindi, a partire dal solo studio del linguaggio usato e modificato via via con il passare degli anni, è possibile osservare il crescente interesse per tutto ciò che riguarda la cittadinanza democratica.

Il focus dell'osservazione su quali siano gli elementi centrali che necessitano di apparire all'interno delle varie convenzioni e dichiarazioni, si è spostato dalla dimensione di “istruzione civica” a quella di “educazione civica”, mettendo in evidenza in particolare due tipi di cambiamento nel concepire l'approccio tramite cui i giovani, ma non solo, devono essere iniziati al loro status di appartenenti alla comunità. In particolare, si passa dalla trasmissione della conoscenza come priorità per l'apprendimento, alla promozione dell'esperienza individuale, delle attitudini e dei comportamenti basati sul rispetto per i diritti umani e la cittadinanza attiva (Tantucci, 2003). Ma il cambiamento che più è significativo in termini di concezione sociale e comunitaria di ciò che significa essere promotori di cittadinanza democratica, è quello che concerne l'estensione del contenuto e delle istituzioni che si devono far carico del tema riguardante la cittadinanza.

L'educazione alla cittadinanza va molto al di là dell'ambito scolastico nel quale è stata tradizionalmente confinata (Tantucci, 2003). Si evidenzia quindi un salto importante sia nel proporre come e cosa debba essere affrontato nel contesto dell'educazione alla cittadinanza, ma anche nel concepire il termine "cittadino": non più solo come individuo appartenente ad un solo Stato, ma come persona che vive in una pluralità di situazioni e contesti differenti, all'interno di una società condivisa con altri, formando così la popolazione mondiale. In tal senso "cittadinanza" è intesa come "umanità" e i diritti appartenenti al cittadino diventano dell'uomo.

Corradini offre a questo proposito una prospettiva interessante, parlando di "cittadinanza plurima" e definendone gli aspetti fondamentali tra cui

"la capacità di orientarsi nella complessità del presente, riconoscendo e superando il passato e anticipando nella coscienza e nell'intenzione un futuro pienamente umano" (Corradini, 2003, pp 68).

All'interno del contesto odierno in cui il risiedere in una nazione non è garanzia di effettiva cittadinanza, è sempre più importante che le giovani generazioni vengano spinte al riconoscimento di quei diritti umani che devono essere assicurati ad ognuno, indipendentemente dal suo status di cittadino. Come affermava Gino Strada in una delle sue più celebri citazioni:

"I diritti degli uomini devono essere di tutti gli uomini, proprio di tutti, sennò chiamateli privilegi."

Ed è proprio questo che si deve intendere oggi nei contesti di nazioni sempre meno definite da caratteri precisi e riconoscibili dei propri appartenenti, e sempre più immerse in una multiculturalità che si propone come sfida e come grande possibilità di implementazione, sia di contenuti che di linguaggi.

Cittadinanza è un termine al quale vengono sempre più attribuiti connotati variabili. Dalla cittadinanza civile a quella familiare o scolastica; dalla cittadinanza comunale a quella planetaria. Si parla anche di cittadinanza attiva e, più in generale di "cittadinanze a raggio variabile" (Corradini, 2014, pp 85). Il tema dell'immigrazione o della diversità di credo religioso propone problematiche importanti riguardanti questo argomento, in quanto, come già accennato precedentemente, la dimensione della cittadinanza prevede delle condizioni di appartenenza ad un territorio nazionale e, chi non è in possesso di tale condizione, non può fruire dei diritti a cui tutti gli altri hanno accesso. Diverso è il concetto di "cittadinanza universale o primaria" definito da Antonio Papisca:



“La cittadinanza della persona è come un albero, il cui tronco, insieme con le radici, è costituito dallo statuto giuridico di persona, internazionalmente riconosciuto come tale, i cui rami sono costituiti dalle cittadinanze nazionali e sub-nazionali” (Papisca, 2003 citato da Corradini, 2014, pp 86).

È grazie al progresso civile, quindi, che si possono arrivare a concepire i valori di dignità della persona, di libertà e di uguaglianza fino a dar loro una forma rilevante in termini politici, con la costruzione di norme che riconoscano i diritti e limitino la possibilità di non rispettarli. In tal senso si fa riferimento a cittadinanza non solo come una caratteristica anagrafica o giuridica, ma anche ad una dimensione spirituale e culturale, psicologica e relazionale (Corradini, 2014).

### **1.1. La valigia per il Mondo**

Per la comprensione più ampia possibile della “famiglia umana”, nella società che ci troviamo a vivere oggi è necessaria, più che una “valigia per l’Europa”, sicuramente utile fino al decennio scorso, una “valigia per il Mondo”, in cui ogni popolo del globo terrestre possa collocare le proprie conoscenze, competenze, idee e attese, in un confronto e scambio continuo con le varie nazionalità che popolano la Terra. Da qui deriva l’importanza di usare parole e costruire dialoghi che affrontino quelle

“tematiche interculturali che appaiono sempre più decisive per la stessa concezione della cultura e della democrazia”. (Corradini, 2003, pp 69).

Il passaggio, all’interno della nostra Costituzione, alla definizione del “cittadino” implica non solamente un ripensamento completo della cultura di base, ma anche l’apporto di una nuova e diversa prassi educativa, che si focalizzi sul rispetto delle leggi e sulla loro modifica tramite la partecipazione, il dibattito e il voto, nel momento in cui non rispettano più gli standard ottimali nella complessità del contesto moderno.

Per affrontare il compito che viene affidato ad ognuno in quanto parte attiva di uno Stato e, più in generale del Mondo, sono necessarie delle competenze e delle conoscenze adeguate a tale delicato incarico. Nel contesto vario e in continuo cambiamento che ci troviamo ad affrontare è indispensabile dare una definizione del concetto di cittadinanza in una società democratica. Non essendo però un concetto stabile e universalmente accettato, diventa difficoltoso stabilire su tale base le competenze necessarie alla persona per diventare cittadino consapevole e cosciente delle scelte da prendere in ambito di cittadinanza democratica. Nel corso dei decenni questo termine si è aperto alle nuove esperienze e alle nuove forme di vita, che prenderanno sopravvento anche in futuro

rispetto al contesto politico e sociale all'interno del quale siamo inseriti che è diventato e sta diventando sempre più multiculturale e multireligioso. Diritti e doveri, comunque, come già asserito sopra, devono appartenere a chiunque, proprio in vece dell'appartenenza a quella comunità umana di cui siamo tutti membri.

“Il primo diritto è quello di legiferare; il primo dovere è quello di rispettare la legge, cioè di esercitare la propria libertà, sviluppare le proprie iniziative, organizzare le proprie relazioni con gli altri nell'ambito definito dalla legge”. (Tantucci, 2003, pp 318).

Ciò indica che la cittadinanza democratica è legata indissolubilmente ai caratteri di autonomia e autodeterminazione dell'individuo, che ha la possibilità non solo di confrontarsi e dibattere in modo proficuo con gli altri, ma anche di adottare comportamenti consapevoli dei propri diritti e doveri.

Oggi più che mai ci scontriamo con una serie di gravi crisi politiche, che fanno perdere la speranza nell'effettivo valore della democrazia. Come possiamo chiedere alle nuove generazioni di acquisire nuove competenze che permettano loro di vivere in una società basata su un ordine civile e democratico, quando i primi a non rispettare tale ordine sono gli adulti che governano un'intera Nazione? Come possiamo pretendere che i giovani abbiano esempi di uguaglianza, solidarietà e pace da cui trarre spunto se l'intera Europa, costruita con fatica dopo la caduta del Muro di Berlino, non riesce ad accogliere e trovare un accordo efficace per una valida politica migratoria? Si discute molto, ci sono molte proposte, ma nella realtà dei fatti il cambiamento, sui vari fronti in cui si propone, viene affrontato ancora con norme troppo vecchie, che non riescono a stare al passo con i tempi e che gestiscono la novità come emergenza e non come nuovo ordine a cui adattare le leggi e i programmi, tanto scolastici quanto sociali. La società, e ancor di più la scuola degli ultimi anni, deve impegnarsi per

“trasformare i cittadini impazienti in cittadini esigenti, e a ridare una speranza fondata ai tanti rassegnati che stanno rinunciando alla partecipazione democratica.” (Marescotti, 2014, paragrafo 6).

Come sviluppare i caratteri già citati di autonomia e autodeterminazione? È compito esclusivamente dell'istituzione scolastica o può essere anche la società, tramite i propri modelli culturali, a proporre modalità migliori per acquisire maggiore indipendenza decisionale? Sicuramente nel contesto di apprendimento quotidiano ed informale i bambini ed i ragazzi hanno la possibilità di osservare pratiche di esercizio di cittadinanza attiva. Nel contesto familiare, culturale, sociale ed istituzionale si fa molto di più che

“educare alla convivenza democratica” (DPR n. 104, 1985), ed è proprio grazie all’apprendimento permanente che si interiorizzano maggiormente i concetti legati all’importanza delle istituzioni e della dimensione politica nella vita di ognuno di noi. Tuttavia, nel corso della storia, viene affidata alla scuola sempre più responsabilità nel proporre all’interno del proprio curriculum le tematiche della pace, dei diritti umani, dello sviluppo dell’intercultura e così via, in termini integrativi per rispondere ai nuovi bisogni/valori/diritti utili in questo contesto storico in continuo mutamento.

“La soluzione creativa dei problemi, il controllo delle affermazioni dei politici, la verifica seria e implacabile degli annunci pubblici (a cui spesso non segue il mantenimento degli impegni presi), deve essere alla base di una nuova forma di educazione sociale.” (Marescotti, 2014, paragrafo 6). Affrontiamo nel paragrafo successivo il ruolo dell’istituzione scolastica nella promozione della cittadinanza attiva.

### **1.2. I. La scuola come promotrice di cittadinanza attiva**

Per analizzare ciò che la scuola può e deve fare in termini di educazione alla cittadinanza attiva è necessario partire dai primi articoli della *Strategia di Lisbona*, proposta dal Consiglio europeo nel 2000. Di fronte ai mutamenti epocali del nuovo millennio i consiglieri si sono posti un “obiettivo strategico” per promuovere l’Europa a maggior forza produttiva del mondo. È stato riconosciuto che i cambiamenti coinvolgono ogni aspetto della vita delle persone, e che gli stessi devono essere modellati in termini coerenti rispetto ai valori e concetti di società dell’UE. Stabilire un obiettivo strategico chiaro è indispensabile se si vogliono

“creare le infrastrutture del sapere, promuovere l’innovazione e le riforme economiche, e modernizzare i sistemi di previdenza sociale e d’istruzione.” (European Parliament, 2000, Art. 2).

Per quanto riguarda la dimensione scolastica, un’importante asserzione avviene nell’Articolo 25 dello stesso documento citato fino ad ora, intitolato “Istruzione e formazione per vivere e lavorare nella società dei saperi”. In tale frammento viene messo particolare accento sulla necessità di migliorare il livello e la qualità dell’occupazione a partire da un adeguamento dei sistemi formativi, anche e soprattutto per i “gruppi bersaglio” in qualsiasi fase della vita essi siano, come i giovani o gli adulti disoccupati.

“Questo nuovo approccio dovrebbe avere tre componenti principali: lo sviluppo di centri locali di apprendimento, la promozione di nuove competenze di base, in particolare nelle tecnologie dell’informazione, e qualifiche più trasparenti.” (European Parliament, 2000, Art. 25)

Ogni scuola europea dovrebbe quindi educare alla cittadinanza attiva in ottica preventiva, non solo per evitare l'esclusione sociale e lavorativa dei giovani e dei cittadini, ma anche per non far esplodere eventuali forme di malcontento, favorendo dunque la coesione sociale (Parlamento europeo, 2006). Per l'UE si devono identificare alcune competenze chiave fruibili e indispensabili all'interno di una società della conoscenza, sia per favorire l'occupabilità dei cittadini, che sono la principale risorsa per l'Europa, ma anche per permettere ad ognuno di raggiungere la completa realizzazione personale in linea con il concetto di cittadinanza attiva. In particolare, all'interno della scuola tale concetto è inevitabilmente collegato al *cooperative learning*. L'apprendimento cooperativo pone indubbiamente i soggetti coinvolti in una relazione dialogica e gruppale all'interno della quale sono necessarie tutte quelle capacità di confronto pacifico e accettazione dell'altro imprescindibili anche all'interno della società odierna. In più, in questo tipo di modalità educativa, che richiama anche l'essenza stessa della cittadinanza attiva, la leadership è condivisa e

“richiede una diversa politica, meno scenografica e più attenta alla risoluzione dei problemi. Stiamo parlando di una cittadinanza attiva del problem solving e del fact checking.” (Marescotti, 2014, paragrafo 5).

In tale ottica è necessario che la scuola si ponga l'obiettivo primario di formare competenze trasversali, promuovendo all'interno dell'insegnamento civico non solo i saperi umanistici, ma anche quelli scientifici. Le trasformazioni tecnologiche e digitali dell'ultimo ventennio pongono indubbiamente di fronte alla necessità di inserire nella cittadinanza attiva anche le competenze in tale ambito, poiché se non si comprendono queste trasformazioni, difficilmente si potrà essere autori consapevoli delle proprie scelte, e si verrà così relegati ai margini della società con un ruolo prettamente di osservatori. All'interno delle otto competenze chiave per l'apprendimento permanente definite dall'Unione Europea (Consiglio Europeo, 2018), una è dedicata in modo specifico alla cittadinanza. Per approfondire questo tema rendendolo il più chiaro e definito possibile, il MIUR nel decreto ministeriale 139 del 2007 (più precisamente nell' *Allegato 2. Competenze chiave di cittadinanza da acquisire al termine dell'istruzione obbligatoria*), ha identificato nella competenza alla cittadinanza altre otto dimensioni chiave che hanno impatto diretto negli ambiti sociali, tecnici e scientifici e che vengono di seguito racchiuse in cinque aree di cittadinanza attiva: cittadinanza scientifica (il cittadino diventa partecipe

e socialmente competente rispetto alle innovazioni tecnologiche e comprende in modo critico la complessità del mondo attuale); cittadinanza economica (il cittadino diventa consapevole del funzionamento di base dell'economia per contribuire al benessere individuale e a quello sociale); cittadinanza digitale (il cittadino ha la possibilità di difendere i propri diritti attraverso utilizzo di mezzi virtuali); cittadinanza europea (il cittadino ha la possibilità di esercitare i propri diritti anche nei confronti delle istituzioni europee); cittadinanza globale (il cittadino riesce a comprendere le problematiche globali del mondo sempre più complesso e interconnesso, caratterizzato da minacce e opportunità, come quelle indicate dall'Agenda ONU 2030 per lo sviluppo sostenibile (Redazione PaceLink, ND).

Grazie alla formazione in queste cinque aree gli studenti possono effettivamente apprendere competenze e conoscenze che permettano loro di svolgere il compito di cittadini in modo più consapevole e attivo, nel rispetto non solo dei propri diritti e doveri, ma soprattutto dei diritti dell'altro, costruendo così una società più coesa nell'affrontare i cambiamenti. Il concetto di cittadinanza attiva si lega a quello di coesione sociale, maggiormente esplicitato nel paragrafo successivo.

## **2. La società odierna e la coesione sociale**

Analizzare il concetto di coesione sociale, significa partire dalla definizione di società civile. Per R. Dahrendorf, la società civile è intesa come

“l'insieme di associazioni in cui conduciamo la nostra vita, e che devono la propria esistenza ai nostri bisogni e alle nostre iniziative, anziché allo Stato” (Dahrendorf, 1995, pp 31-32).

È il complesso delle relazioni tra le varie istituzioni che crea proprio la società civile, che è, in sostanza, il prodotto di un lungo processo di civilizzazione. Tale realtà sociale è messa in pericolo sia dalle derive autoritarie della dimensione politica (sempre in agguato anche nella società odierna), sia dalle tendenze globalizzanti che portano a costruire una cultura universale poco attenta ai localismi e alle tradizioni particolari.

“La globalizzazione economica [...] sembra essere associata a nuovi tipi di esclusione sociale”. (Dahrendorf, 1995, pp 33).

Già alla fine dello scorso secolo, quindi, risultava evidente un necessario cambiamento di rotta rispetto alle spinte della globalizzazione che non solo apportavano disuguaglianze

di reddito, ma anche diversità nella prospettiva di vita che per molte fasce della popolazione era, ed è tuttora, incompatibile con la società civile.

Da una riflessione approfondita sul testo dell'autore citato sopra, risulta evidente quanto nel concetto di coesione sociale sia fondamentale l'aspetto della cittadinanza attiva, la quale, se viene a mancare, rischia di creare profonde lacerazioni nel tessuto sociale. Ripartendo proprio da quest'ultimo concetto legato a quello di coesione sociale, come si può aiutare questa società sempre più individualista e centrata sul singolo a ripristinare una buona rete relazionale e di supporto? Sicuramente è necessario il coinvolgimento di tutti nella partecipazione civile, per riuscire a consolidare il senso di identità e di appartenenza a una collettività. La coesione sociale è un importante fattore che indica il progresso civile all'interno di una società, e il collante di una società non autoritaria è appunto

“la cittadinanza attiva e la partecipazione consapevole alla vita sociale.” (Marescotti, 2014, paragrafo 2).

A tal proposito, anche O'Connor identifica con il “collante sociale” uno dei tre elementi costitutivi del concetto di coesione sociale, insieme ai “legami che uniscono” e alle “differenze e divisioni” (O'Connor, 1998 citato da Venturini & Graziano, 2016, pp 6).

Questa prima riflessione sulla società civile e sulla coesione sociale ci porta a definire il fatto che, nel contesto odierno, il benessere sociale passi proprio attraverso la promozione di un benessere comune, che dovrebbe essere garantito da una serie di politiche pubbliche inclusive, che abbiano come obiettivo primario esattamente la coesione sociale, oltre alla riduzione delle diseguaglianze economiche. È l'Unione europea, che si schiera in prima linea in questo campo già dal 1988, quando pone al centro della propria azione politica l'obiettivo di livellare il benessere economico delle varie Nazioni appartenenti all'UE, proponendo varie politiche pubbliche volte proprio allo scopo di produrre le stesse condizioni di benessere in ogni Stato membro. (Venturini & Graziano, 2016)

## 2.1. Significato di coesione sociale

Durkheim identifica la coesione sociale come le caratteristiche che mettono ordine nella società e l'interdipendenza tra i suoi membri sulla base della lealtà e della solidarietà. In particolare

“per Durkheim una società si manifesta come un "tutto", non è il risultato della somma di individui o di gruppi: è un luogo in cui le norme sono funzione dell'interdipendenza delle sue componenti” (Felice, N.D., paragrafo 1).

Più genericamente, per tale concetto si intende

“l'insieme di comportamenti e relazioni di fiducia che mirano a diminuire le disparità e gli svantaggi all'interno di una popolazione, di tipo culturale, economico, etnico o sociale.” (Venturini & Graziano, 2016, pp 4)

Già nel 2000 R. Berger-Schmitt con il suo testo “Social Cohesion as an Aspect of the Quality of Societies: Concept and Measurement”, analizza il concetto di coesione sociale a partire dalla definizione di Durkheim ed identifica alcuni elementi ricorrenti inseriti nelle definizioni più recenti di questo costrutto:

“la forza delle relazioni sociali, valori condivisi, sentimenti di appartenenza e di identità comuni ad una stessa società, fiducia, livelli di disuguaglianza all'interno della comunità” (Berger-Schmitt, 2000 citato da Venturini & Graziano, 2016, pp 6).

A partire proprio dalla definizione di questi elementi si possono riscontrare due aspetti interessanti. Il primo punto riguarda il fatto che, secondo la studiosa, ricoprono evidente rilevanza le dimensioni legate alla profondità dei sentimenti e delle sensazioni che emergono dalle relazioni che si instaurano nel contesto in cui si vive. L'appartenenza, i valori comuni, la fiducia sono tutti elementi che provengono dalla parte più inconscia della natura umana e che ha a che fare con l'intimità dei propri vissuti emotivi. Il secondo aspetto che trovo importante sottolineare è quello relativo alle disuguaglianze. Nella società di cui si fa parte è inevitabile notare livelli vari di ricchezza e povertà, di benessere o meno. Il punto centrale non è eliminare in toto queste disuguaglianze (di fatto sarebbe impossibile), ma trovare delle misure compensative e delle politiche sociali che sappiano fare fronte ai problemi più gravi derivanti da questo gap sociale ed economico sempre più elevato.

Una definizione che invece permette di allargare lo sguardo sul concetto di coesione sociale senza legarlo esclusivamente al comportamento individuale o come esito dell'attuazione delle politiche pubbliche, è quella di Venturini e Graziano (2018)

elaborata anche grazie alla discussione all'interno del Comitato Scientifico dell'Osservatorio Internazionale per la Coesione e l'Inclusione sociale (OCIS). L'unione, in questa definizione, dei vari elementi come

“orientamenti e comportamenti ispirati alla fiducia (ad esempio, nei confronti delle istituzioni o il tasso di partecipazione elettorale), e gli esiti istituzionali (ad esempio, le caratteristiche del mercato del lavoro o lo stato dell'ambiente)” (Venturini & Graziano, 2022, pp 3)

permette di comprendere appieno il livello di coesione sociale di un territorio, solo però se l'analisi viene elaborata sulla base dell'interconnessione tra tali dimensioni.

È interesse di chi scrive focalizzarsi su un concetto di coesione sociale effettivamente messo in pratica all'interno delle politiche pubbliche europee. A tal proposito, grazie al contributo di A. Felice mi è stato possibile risalire alla definizione data dal Consiglio d'Europa che indica la coesione sociale come “una delle principali necessità dell'Europa allargata e dovrebbe essere perseguita in quanto complemento essenziale per la promozione dei diritti umani e della dignità” (Consiglio d'Europa, 2007 citato da Felice, ND, paragrafo 1). In tal senso ogni cittadino ha la possibilità di accedere ai diritti fondamentali di cui può e deve godere, grazie alla capacità della società di assicurare il benessere di tutti, promuovendo all'interno delle varie comunità relazioni di sostegno reciproco per la realizzazione di obiettivi comuni. In quest'ottica ognuno ha il compito di mantenere e rafforzare la coesione sociale secondo le proprie capacità e caratteristiche: società civile, Stato e famiglie devono concorrere alla realizzazione di questo obiettivo adattando le politiche sociali ai continui mutamenti di bisogni che emergono all'interno della società. (Felice, ND, paragrafo 1)

A proposito di cambiamenti epocali e di bisogni a cui la società deve fare fronte, recentemente ne abbiamo dovuto affrontare uno di dimensioni considerevoli, che ancora non sembra essere stato integrato in toto e accettato come elemento con cui convivere. La diffusione del Virus SARSCoV-2 ha messo in ginocchio l'economia mondiale e non solo. La tenuta sociale dei Paesi europei, ma anche mondiali, è stata messa a dura prova da questa sfida che, in alcuni momenti, ci è parsa insuperabile. Ora che il peggio sembra essere passato, dobbiamo fare fronte a tutte le mancanze che, proprio a causa (o grazie) a questo momento storico così difficile, sono state messe in evidenza. In Italia il tessuto di reti ospedaliere e più in generale a sostegno dei cittadini come ha risposto a questa emergenza? Cosa è possibile fare per riuscire a recuperare almeno in parte quei valori



fondanti della coesione sociale per ricostruire un Paese allo stremo delle forze economiche, politiche e sociali?

## **2.2. La coesione sociale durante e dopo la pandemia**

*Inclusione ed esclusione sociale: cosa ci lascerà la pandemia.* È questo il titolo del terzo rapporto CENSIS-Tendercapital del 2021 con il quale si vogliono affrontare gli aspetti che si sono maggiormente evidenziati durante gli anni 2020-2021 a causa della diffusione del virus SARSCoV-2. In tale contenuto viene sottolineata l'importanza della sostenibilità sociale come azione politica concreta per l'Italia del dopo-pandemia. Il contenuto dell'indagine mira, inoltre, a comprendere quali interventi possano aiutare nella riduzione delle disuguaglianze sociali che si sono accentuate a causa dell'emergenza sanitaria. Regressività sociale e minori spese, disagio psicologico soggettivo e nuove povertà, esclusione digitale, sono solo alcune delle aree che sono state maggiormente colpite nei due anni di pandemia e che a detta degli esperti intervenuti nell'esposizione del rapporto, fanno da campanello d'allarme di una situazione sociale che ha perso la capacità di rispondere adeguatamente ai bisogni dei giovani e delle nuove sacche di povertà che si sono create negli ultimi anni, non solo a causa dell'emergenza dovuta al COVID.

Giuseppe De Rita, presidente del Censis, sostiene che

“Il vero problema del nostro sistema è proprio quello di fare futuro. Occorre dunque eliminare la cultura dei sussidi per attuare investimenti capaci di coinvolgere i giovani. Solo il rilancio dello sviluppo economico e dell'occupazione darà risposte adeguate anche al disagio sociale, riportando il welfare alla sua funzione primaria di collante della coesione sociale.” (De Rita, 2021, paragrafo 11).

Un altro esponente che è intervenuto in sede della presentazione del Rapporto è stato Alberto Oliveti, presidente AdEPP che ha sottolineato come

“il senso di povertà diffuso, il concetto di incertezza, il sentimento di vulnerabilità e di finitudine in particolar modo per i giovani” (Oliveti, 2021, paragrafo 14)

siano elementi che spiccano dai dati ricavati dall'indagine. Prosegue asserendo che

“Tutto ciò sta generando impoverimento e disparità sociale. Per tale ragione, nel futuro post pandemico dovremo avere un approccio necessariamente 'one health' prendendoci cura in modo globale della salute umana, del benessere animale e del clima”. (Oliveti, 2021, paragrafo 14)

Andando oltre gli aspetti prettamente negativi di ciò che è successo negli ultimi due anni, si può leggere la crisi odierna come un'opportunità per ricostruire strutturalmente

le politiche pubbliche italiane, che fino ad oggi non si sono rivelate particolarmente efficaci nel garantire i principi di solidarietà e di giustizia sociale che avevano come obiettivo primario. Come abbiamo evidenziato sopra, ciò che fa da collante all'interno di una società non guidata da politiche autoritarie è ciò che è definito come coesione sociale, una delle cui dimensioni caratteristiche è la fiducia. A partire da tale elemento, le politiche pubbliche e l'azione dello Stato in risposta a questo momento critico dovrebbero basarsi sulla solidarietà e la redistribuzione del reddito

“finalizzate sia a fare in modo che l'emergenza pesi in modo equilibrato sulla popolazione italiana – con una più robusta protezione per i ceti meno abbienti - sia a rifondare il patto sociale su cui si costruisce la comunità politica nazionale.” (Graziano & Jessoula, 2020, pp 79)

L'emergenza sanitaria ha reso dunque evidente quanto sia necessaria una modifica delle politiche pubbliche proposte dal Parlamento italiano e dal Consiglio europeo. Tale modifica deve basarsi sui principi di equità e giustizia sociale, che secondo la maggior parte degli italiani intervistati all'interno dell'indagine CENSIS-Tendercapital, passano prevalentemente per la creazione di nuovi posti di lavoro, e non per l'erogazione di sussidi (Terzo rapporto CENSIS-Tendercapital, 2021). Ciò vuol dire che

“interventi strutturali quali la riforma fiscale e la revisione del finanziamento dello stato sociale devono porsi al centro dell'agenda politica. Tali linee di azione rappresentano il modo più efficace e socialmente sostenibile per superare l'emergenza e da essa trarre nuova linfa per rafforzare la coesione sociale e l'unità nazionale: entrambe necessarie, non solo generici auspici.” (Graziano & Jessoula, 2020, pp 82).

Risulta manifesto come non si possa separare il concetto di coesione sociale da quello di lavoro, in quanto l'esclusione dalla partecipazione attiva a livello lavorativo è una delle principali minacce alla coesione sociale stessa. Approfondiamo nel prossimo paragrafo questo legame, sottolineando in particolare i cambiamenti avvenuti nel mondo del lavoro nel corso degli ultimi decenni.

### **2.3. Coesione sociale e legame con il lavoro**

Nel contributo di Marini *Lessico del nuovo mondo: una lettura dei mutamenti sociali ed economici* si fa evidente il contrasto tra paradigmi concettuali che hanno caratterizzato la società degli ultimi 20 anni rispetto a quella precedente. L'autore fa coincidere il punto di rottura tra le società con la crisi economica del 2008 in cui si è passati dal capitalismo del risparmio al capitalismo del consumo e del debito (Marini, 2021), che ha portato di conseguenza ad un'alterazione talmente elevata dei bilanci che ha fatto crollare il

mercato. Ciò che accomuna quella crisi con quella odierna generata dalla pandemia, è il fatto che subito dopo il momento critico si è passati a progettare la ripartenza, senza però riflettere su come si sia arrivati a quel punto limite. Ed è proprio il limite uno dei temi che Marini ha affrontato all'interno del suo contributo, opponendolo al concetto di equilibrio. Quest'ultimo viene inteso come linearità non solo tra uomo e ambiente, ma anche e soprattutto tra uomo e uomo, ponendo l'accento sull'importanza delle relazioni sociali e della coesione, che deve diventare caratteristica imprescindibile per la nuova società post pandemica. La crisi del 2020 porta a definire alcuni paradigmi che marcano la costruzione degli assetti futuri tra cui: la velocità, la polarizzazione, il paradosso, l'interdipendenza sistemica, e l'incertezza (Marini, 2021). Questi nuovi paradigmi incidono ampiamente anche sulle nuove sfide da affrontare, sia per quanto riguarda l'educazione e la formazione, ma soprattutto anche per i nuovi modelli di professionalità e lavoro in cui si identificano i nuovi lavoratori imprenditivi e le professioni generaliste (Marini, 2021). Il problema principale in tale senso è che, nonostante il mondo del lavoro abbia subito una profonda metamorfosi, è stato confinato a questioni di diritti e tutele e quindi non ha conosciuto un impegno riformatore sul versante delle politiche attive. Il cambiamento del lavoro è seguito ai processi di digitalizzazione che sono uno degli aspetti che ha modificato e reso maggiormente flessibile e liquida la società odierna.

Il lavoro riveste un'importanza fondamentale non solo per la dimensione di sopravvivenza economica dell'individuo. Essere associato ad una determinata professione, permette di crearsi una propria identità e, all'interno del contesto sociale, di avere un determinato status economico per cui si ha accesso a certi diritti. Di conseguenza, come riporta anche Tantucci,

“l'esclusione dal mondo del lavoro è una delle cause principali di minaccia alla coesione sociale”  
(Tantucci, 2003, pp 312)

in quanto, non avere la possibilità di definire la propria identità su una base lavorativa e, soprattutto, non essere riconosciuto dagli altri in una categoria predefinita, porta l'individuo a scollarsi dal contesto sociale in cui è inserito, creando così nuove sacche di marginalità all'interno della popolazione. Ma per ripristinare l'effettiva coesione, di cui si è molto parlato anche nei paragrafi precedenti, è necessario pretendere uno sforzo attivo di tutti i cittadini. Tale intervento partecipativo, non può però sostituire la rete di protezione sociale che le istituzioni pubbliche dovrebbero comunque garantire:

“Si tratta di assicurare la cooperazione, piuttosto che di sostituire un’agenzia con un’altra. L’affermazione della cittadinanza democratica si pone come una provocazione e come una “risposta ai vasti cambiamenti che stanno avendo luogo nelle nostre società e alle deficienze delle nostre strutture politiche, economiche, sociali e culturali.”” (Weber, 2000 citato da Tantucci, 2003; pp 312).

Anche secondo Dahrendorf la prosperità delle società civili è assicurata dalla possibilità dei cittadini di godere di una buona condizione di benessere economico, mentre la struttura portante è sicuramente minacciata dalla disoccupazione e dalla povertà.

“La società civile richiede opportunità di partecipazione che negli Stati dell’OCSE (se non universalmente) sono assicurate dal lavoro” (Dahrendorf, 1995, pp 37-38).

Di base il contenuto proposto da Dahrendorf va a colpevolizzare il trend della globalizzazione che, se inizialmente riguardava solo l’aspetto economico della vita delle persone, piano piano ha colonizzato ogni ambito del quotidiano ed è stata resa totale anche dall’entrata sul mercato dei grandi paesi come Cina, India, Africa e Sud-America.

“La globalizzazione ha creato una classe media anonima, atomizzata, priva di radici, abbandonata a lavori precari e ad una mobilità economicamente inevitabile e socialmente devastante” (Dahrendorf, 1995, pp 71).

Ed ecco quindi che ritorna centrale il tema della coesione sociale, difficilmente coniugabile con un mondo del lavoro che spinge esclusivamente verso la competitività, non solo in ambito economico, ma anche all’interno delle relazioni tra colleghi in cui è necessario prevaricare l’altro per raggiungere un posto di maggior prestigio e più retribuito.

Per quanto riguarda gli interventi che sono stati attuati dall’Italia e, più in generale dall’Europa, per far fronte alle conseguenze delle crisi che si sono susseguite negli ultimi 2 anni e rilanciare economicamente il paese, sono state dedicate nel PNRR specifiche ‘Missioni’ riguardanti «Inclusione e Coesione»,

“L’obiettivo è rafforzare le politiche attive del lavoro e la formazione professionale, sostenere il sistema duale e l’imprenditoria femminile e promuovere il ruolo dello sport come fattore di inclusione.” (Meritocrazia Italia, 2021, paragrafo 4).

Uno dei principali fattori che ha portato alla creazione di una nuova disuguaglianza è stato il passaggio al lavoro a distanza, in quanto i lavoratori non erano preparati né in termini di competenze digitali adeguate e, soprattutto, non tutti hanno potuto conciliare la vita lavorativa con quella familiare. In questo ultimo aspetto in particolare emerge la

componente femminile. Nell'ultimo periodo, inoltre, si è molto discussa la possibilità di introdurre un salario minimo

“stabilito per legge, dignitoso ed equo, sotto il quale dovrebbe intervenire lo Stato per ripristinare adeguate condizioni economiche atte a garantire una vita socialmente attiva e a donare opportunità di benessere che deve essere alla base di una nuova coesione sociale.” (Meritocrazia Italia, 2021, paragrafo 9).

Anche in questo caso, come già sottolineato sopra, la richiesta da parte dei cittadini, non è relativa alla possibilità di fruire di qualche misura di sussistenza, ma quella di poter accedere ad un posto di lavoro che permetta di guadagnare quel tanto che è sufficiente per vivere dignitosamente all'interno della società.

“Le politiche attive del lavoro dovranno combinarsi con le politiche sociali, per assicurare un'adeguata compatibilità tra flessibilità, sicurezza e qualità della vita e del lavoro.” (Meritocrazia Italia, 2021, paragrafo 11).

### **3. Cambiamento sociale e competenze necessarie per affrontarlo**

Quanto emerso dall'analisi fino ad ora ci pone di fronte ad un'evidenza scientifica: il mondo sociale è in continuo cambiamento, e questo cambiamento è affrontabile solo grazie a nuove politiche attive in termini di cittadinanza democratica, lavoro e per lo sviluppo di nuove competenze indispensabili per le giovani generazioni. Approfondendo il tema, però non possiamo non soffermarci sul chiederci quali siano i reali ambiti investiti da questo cambiamento tanto citato. Oltre all'aspetto delle modificazioni avvenute nel mondo del lavoro vorrei soffermarmi in questa parte di testo sugli elementi di flessibilità ed incertezza anche in termini di appartenenza sociale, e sulle competenze stabilite dal Consiglio Europeo in materia di cittadinanza, che vengono sempre più richieste per far fronte ai grandi eventi storici da affrontare.

È facile concordare con Dahrendorf sul fatto che il cambiamento apportato dalla globalizzazione e il passaggio dalle economie locali a quelle globali sia stato la principale causa della frammentazione e instabilità che vive il mondo di oggi. Tuttavia, è indispensabile sottolineare che nel corso della storia dell'uomo le mutazioni sono state molteplici e di diverse entità, e tutte sono state affrontate senza degenerare in quel caos violento e vacillante che sembra stiamo vivendo in questi anni. Da cosa dipende questa visione così poco chiara, delineata anche nelle menti dei più grandi sociologi del nostro

tempo? Cosa spinge Dahrendorf o Bauman a definire il contesto sociale “precario” oppure “liquido”?

Le parole che vengono usate per indicare le problematiche che maggiormente affliggono la nostra società non ne danno un’immagine positiva. Spesso però i termini utilizzati fanno riferimento ad un’ampia gamma di realtà, che in alcuni casi non sono del tutto negative:

“ad esempio, frammentazione è anche diversità, competizione significa anche iniziativa e instabilità è anche mobilità” (Tantucci, 2003, pp 313).

In sostanza è indispensabile analizzare le modalità in cui si presentano questi processi, in relazione anche ai luoghi e alle culture all’interno delle quali si verificano. Il contesto, quindi, è di estrema rilevanza per riuscire a comprendere come gli interessati si adattano alle mutazioni sociali. Sempre la Tantucci rileva che una modalità di adattamento al cambiamento è la creazione di sub-culture, all’interno delle quali è possibile spostarsi continuamente dall’una all’altra per riuscire meglio nella missione di assestamento alla realtà sociale. L’autrice mette però in guardia da un aspetto particolarmente preoccupante di queste sub-culture: vivono ancorate al presente senza

“prendere in considerazione le esigenze della nostra società che richiedono un impegno duraturo da parte di tutti i cittadini.” (Tantucci, 2003, pp 315).

È ulteriormente fondamentale riprendere un elemento già citato precedentemente all’interno del presente lavoro che riguarda le otto competenze chiave per l’apprendimento permanente definite dall’Unione Europea, frutto di un percorso lungo che ha avuto inizio nel 2006 ed è successivamente terminato nel 2018 con la stesura del documento ufficiale *Raccomandazione relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente* e l'*Allegato Quadro di riferimento europeo*. Tali elementi si distinguono come punti chiave per la programmazione didattica nel contesto scolastico. All’interno dell'*Allegato* sopra citato viene definito inizialmente il concetto di competenze (“un insieme di conoscenze, abilità e atteggiamenti”), e successivamente il concetto di competenze chiave

“quelle di cui tutti hanno bisogno per la realizzazione e lo sviluppo personali, l’occupabilità, l’inclusione sociale, uno stile di vita sostenibile, una vita fruttuosa in società pacifiche, una gestione della vita attenta alla salute e la cittadinanza attiva. Esse si sviluppano in una prospettiva di apprendimento permanente, dalla prima infanzia a tutta

la vita adulta, mediante l'apprendimento formale, non formale e informale in tutti i contesti, compresi la famiglia, la scuola, il luogo di lavoro, il vicinato e altre comunità". (Consiglio dell'Unione europea, 2018, C189/7).

Le otto competenze chiave sono:

- competenza alfabetica funzionale;
- competenza multilinguistica;
- competenza matematica e competenza di base in scienze e tecnologie;
- competenza digitale;
- competenza personale, sociale e capacità di imparare ad imparare;
- competenza in materia di cittadinanza;
- competenza imprenditoriale;
- competenza in materia di consapevolezza ed espressione culturali.

### **3.1 Focus sulla competenza sociale e civica in materia di cittadinanza**

L'*Allegato* presentato dal Consiglio europeo in relazione alle competenze chiave (Consiglio dell'Unione europea, 2018), riporta specificatamente ognuna delle caratteristiche delle dimensioni citate, affinché all'interno del contesto scolastico e non solo, siano chiaramente esplicitate e trasmesse le nozioni di base, utili per tutti gli individui appartenenti ad una comunità. Nel contesto del presente lavoro, la competenza sulla quale è necessario soffermarsi maggiormente è quella in materia di cittadinanza che viene così definita:

“La competenza in materia di cittadinanza si riferisce alla capacità di agire da cittadini responsabili e di partecipare pienamente alla vita civica e sociale, in base alla comprensione delle strutture e dei concetti sociali, economici, giuridici e politici oltre che dell'evoluzione a livello globale e della sostenibilità.” (Consiglio dell'Unione europea, 2018, C189/10-11).

All'interno dello stesso documento vengono inoltre esplicitate le conoscenze, abilità e gli atteggiamenti essenziali legati a tale competenza, che possono essere riassunti con: la comprensione dei valori comuni dell'Europa, la capacità di interpretare criticamente ciò che avviene nella storia, l'attenzione alle azioni sostenibili anche in relazione all'ambiente oltre che alle relazioni tra persone a livello globale, la comprensione delle realtà multiculturali e socioeconomiche della società europea e mondiale. Il presupposto di base da cui si parte per definire tale competenza è il “saper vivere insieme”, uno dei quattro pilastri dell'educazione definiti da Delors nel suo trattato *Nell'educazione un*

*tesoro* del 1996. Di fatto si tratta di insegnare ai giovani la cura per le relazioni, in ottica di costruire una rete di sostegno, reciprocità e solidarietà che permetta a ognuno di crearsi un'identità solida all'interno di un mondo che è in continuo cambiamento. La capacità di pensiero critico è di importanza vitale, non solo per la comprensione integrata e la risoluzione di problemi con un'ottica di orientamento al futuro, ma anche per la partecipazione attiva all'interno della società democratica di cui si fa parte. Cita l'*Allegato*

“Il rispetto dei diritti umani, base della democrazia, è il presupposto di un atteggiamento responsabile e costruttivo.” (Consiglio dell'Unione europea, 2018, C189/11).

Riemerge quindi, anche in questa dimensione, l'importanza del rispetto di quei diritti che non possono e non devono appartenere esclusivamente a quegli individui che rientrano nel concetto di “cittadini”, ma che devono essere estesi a tutti in quanto ognuno è parte della più numerosa umanità. Il fine ultimo è sempre e comunque la garanzia di una giustizia e di un'equità sociale che dovrebbero essere elementi centrali nel panorama non solo dei programmi politici e scolastici, ma come valori da trasmettere in qualsiasi contesto e forma educativa.

Come già anticipato sopra, non è stata solo la Commissione Europea a spendersi sull'argomento di cittadinanza attiva. Anche nel panorama politico italiano riguardante l'istruzione, le competenze di cittadinanza attiva sono state definite chiaramente all'interno di un decreto ministeriale approvato nel 2007 dal Ministro G. Fioroni (Ministero della pubblica istruzione, 2007), ed in particolare nell'*Allegato 2* si fa riferimento in modo approfondito a otto competenze chiave di cittadinanza che devono essere trasmesse durante gli anni di istruzione obbligatoria per

“favorire il pieno sviluppo della persona nella costruzione del sé, di corrette e significative relazioni con gli altri e di una positiva interazione con la realtà naturale e sociale.” (Ministero della pubblica istruzione, 2007, paragrafo 1).

Si esplicano in:

- *imparare ad imparare*: ognuno ha la propria modalità di apprendimento ed è necessario conoscerla per saper scegliere le fonti e le tipologie di informazioni e di formazione (formale, non formale ed informale);
- *progettare*: gli studenti hanno la possibilità di usare le conoscenze apprese per porsi degli obiettivi significativi in relazione anche ai limiti propri e posti dal contesto definendo delle strategie di azioni e di verifica dei risultati;



- *comunicare*: questa competenza si divide in *comprendere* i messaggi anche di vario genere (quotidiano, letterario, tecnico, scientifico) e complessità, che vengono proposti con linguaggi diversi (verbale, matematico, scientifico, simbolico, ecc.) e tramite diversi supporti (cartacei, informatici e multimediali), e *rappresentare* tutto ciò che fa parte del vissuto umano utilizzando diverse tipologie di linguaggio (verbale, matematico, scientifico, simbolico, ecc.) conoscenze disciplinari, tramite modalità di supporti cartacei, informatici e multimediali;
- *collaborare e partecipare*: gli alunni vengono sensibilizzati all'interazione all'interno di un gruppo, in cui è indispensabile comprendere i diversi punti di vista, e saper valorizzare le capacità di ognuno. Rilevante importanza in tal senso la acquisisce la gestione dei conflitti per il raggiungimento di scopi comuni, anche nel riconoscimento dei diritti fondamentali degli altri;
- *agire in modo autonomo e responsabile*: ognuno ha la possibilità di inserire all'interno del contesto sociale in modo attivo e consapevole, facendo valere i propri diritti e bisogni riconoscendo al contempo quelli altrui, le opportunità comuni, i limiti, le regole, le responsabilità;
- *risolvere problemi*: la capacità di problem solving è una delle dimensioni maggiormente rilevanti nella società odierna e comprende il saper affrontare situazioni problematiche sulla base di costruzione e verifica di ipotesi, individuazione delle fonti e delle risorse, raccolta e valutazione dei dati, proposta di soluzioni utilizzando diversi contenuti e metodi di varie discipline in relazione al problema da affrontare;
- *individuare collegamenti e relazioni*: gli studenti sono spronati ad individuare i collegamenti tra i fenomeni imparando a cogliere la natura sistemica del mondo all'interno del quale vivono;
- *acquisire ed interpretare l'informazione*: ognuno può acquisire ed interpretare criticamente l'informazione valutandone l'attendibilità e l'utilità.

Le competenze qui elencate sono utili sicuramente sia per affrontare la quotidianità nell'ambiente scolastico, ma anche e soprattutto per far fronte alle sfide di flessibilità ed

incertezza a cui si viene esposti una volta entrati nel mondo del lavoro e, più in generale, nella vita adulta.

### **3.2 Flessibilità e incertezza: le nuove condizioni della realtà sociale**

Se può apparire scontato definire la flessibilità in contesto lavorativo, lo è molto meno andare ad indagare il fenomeno dal punto di vista del tempo dell'esistenza, all'interno del quale tutti ci troviamo a dover affrontare le sfide poste da una condizione di continuo cambiamento. Se nella società premoderna i mutamenti da affrontare si caratterizzavano prevalentemente per una dimensione di "pericolo" in cui i soggetti non avevano nessun controllo rispetto agli eventi negativi con i quali si potevano confrontare, nella società moderna la prevedibilità di tali eventi era aumentata trasformando così il pericolo in "rischio" dove l'esposizione agli eventi negativi era conseguenza di "una decisione consapevolmente assunta." (Carrera, 2004, pp 56). Oggi, tuttavia si può tornare a concepire la nostra società come una società del pericolo, in cui le conseguenze a cui ci troviamo a fare fronte sono conseguenze delle "conseguenze secondarie" (Beck, 1999, citato da Carrera, 2004; pp 56) imprevedibili e sulle quali non c'è possibilità di controllo. L'incertezza definita dalla mancanza di routine che provoca il paradigma della flessibilità, genera, anche a livello esistenziale, il cambiamento delle relazioni che sono divenute "a tempo" (Carrera, 2004, pp 63) e all'interno delle quali è necessario utilizzare criteri nuovi di volta in volta, che portano così ad eliminare la componente di rassicurazione e fonte di identità sottolineata da Giddens già nel 1994. Cade così qualsiasi sicurezza anche in relazione alle aspettative, che se in origine vengono definite anche da Merton

"aspettative sociali di durata" cioè un "autentico investimento etico-psicologico di carattere progettuale rispetto all'evoluzione di sé stessi" (Merton 1984, citato da Carrera, 2004; pp 56),

oggi non sono più precisabili e la conseguenza è un maggiore senso di solitudine e responsabilità rispetto alla propria stessa esistenza ed al proprio destino sociale (Carrera, 2004). In questo scenario diventa comprensibilmente complesso definire anche il proprio futuro, che si allinea sempre di più ad un presente di breve periodo, in cui gli eventi da affrontare sono quotidiani e richiedono una logica di continua emergenza.

Uno dei paradigmi della società odierna richiamati anche in uno dei paragrafi precedenti, è stato quello di interdipendenza sistemica: gli individui sono legati anche con realtà molto lontane rispetto al loro contesto. È quello che già nel 1972, nel contesto dei

primi passi del mondo globalizzato, veniva descritto dal meteorologo Edward Lorenz con il termine “Effetto farfalla”. In un articolo dal titolo significativo di “*Predictability: does the flap of a butterfly’s wings in Brazil set off a tornado in Texas?*” introduce tale concetto, collegando qualsiasi piccolo cambiamento, come lo può essere appunto il battito d’ali della farfalla in Brasile, ad una qualche altra condizione con effetti molto più grandi, ad indicare la profonda connessione sistemica all’interno di tutto il contesto Mondo. Questa riflessione ci riporta al punto di partenza: se tutto è collegato ed interconnesso, le azioni e reazioni di ognuno dipendono anche da elementi di cui non si ha il pieno ed immediato controllo, e, di conseguenza,

“vengono meno i principali presupposti per una consapevole assunzione di responsabilità e per una possibile valutazione delle alternative e delle conseguenze dipendenti da ciascuna scelta.” (Carrera, 2004, pp 56)

In questo senso anche nell’ambiente lavorativo, viene meno, da parte dei lavoratori, la volontà di esporsi e adeguarsi ai livelli produttivi richiesti dall’azienda, in quanto viene a mancare quella componente di fiducia nelle relazioni e nelle strutture organizzative, fondamentale per garantire elevati livelli produttivi. La mancanza di fiducia intesa come “meccanismo capace di legare ciascuno al futuro” (Carrera, 2004, pp 62), porta non solo a spezzare il legame di spazio e tempo tra le persone, ma anche a frammentare il tempo “in un miriade di presenti” (Leccardi, 1991 citato da Carrera, 2004; pp 62). Come è stato già riportato in precedenza, l’importanza di occupare un determinato posto di lavoro, non è definita solo dalla possibilità di mantenimento a livello economico, ma risulta fondamentale anche per la costruzione della propria identità e dell’integrità di sé. La diminuzione dei livelli di fiducia, l’impossibilità di cogliere il futuro come eventuale momento d’azione in quanto incerto e imprevedibile, minano alla base la possibilità dell’uomo di costruirsi come altro rispetto a lavoratore flessibile, con legami deboli che richiedono bassi livelli di investimento (Bauman, 2002 citato da Carrera, 2004). Tutto questo rende molto complicata la costruzione di un progetto di vita, oltre che riduce al minimo

“la capacità ed il potere di controllo sul proprio tempo.” (Carrera, 2004, pp 64).

L’unica possibilità per gli individui in questo momento storico, così come è avvenuto nel passaggio all’epoca industriale, è quella di adeguarsi alle nuove culture temporali e acquisire le nuove competenze per riuscire a gestire al meglio i cambiamenti quotidiani

con cui si devono necessariamente confrontare. Interessante è la lettura che dà Gasparini di questo fenomeno:

“è proprio il controllo sul proprio tempo che diviene il nuovo confine delle disuguaglianze, una sorta di nuova categoria della stratificazione sociale. I diversi stili di gestione del tempo si incardinano sulle differenze culturali e sulle appartenenze sociali e ne rimarkano i confini: essere padroni del proprio tempo diviene una nuova ricchezza sociale.” (Gasparini, 2001, citato da Carrera, 2004, pp 64).

A conclusione di questa breve riflessione sull'incertezza e la flessibilità che siamo costretti a vivere nel contesto di oggi sia in termini lavorativi, ma soprattutto a livello esistenziale e di strutturazione del tempo, il pensiero che emerge in modo prevalente è: come può questa società sempre più individualistica e corrosa nel senso di appartenenza alla comunità per mancanza di fiducia, proporre alle nuove generazioni validi modelli di coesione sociale, cittadinanza attiva e appartenenza alla comunità? Sono sufficienti le ore o i curricula dei vari insegnamenti che si sono susseguiti negli anni con lo scopo di insegnare come mettere in atto quell' "educazione civica" di cui tanto avremmo bisogno? Nel prossimo punto si analizzerà come la scuola proponga, all'interno del proprio Piano Triennale dell'offerta Formativa, le competenze necessarie per diventare cittadini in continuità con il contesto in cui i ragazzi si trovano realmente a vivere.

#### **4. Il ruolo della scuola nella “formazione del cittadino” tramite il *Piano Triennale dell’Offerta Formativa***

L'approfondimento sull'aspetto della didattica, ed in particolare sulla formazione del cittadino all'interno della progettualità scolastica, appare doveroso in questa sede, in quanto introduce al prossimo capitolo inerente gli aspetti legislativi e normativi che hanno portato ad istituire l'insegnamento di educazione civica nella scuola di ogni ordine e grado. L'attenzione in questo caso viene da me posta sulle dimensioni inserite all'interno del *Piano Triennale dell’Offerta Formativa* (conseguenza diretta della raggiunta autonomia scolastica), andando a presentare una breve spiegazione di quello che è questo documento, da chi viene redatto, in che sede è stato costituito originariamente e come è cambiato nel corso del tempo.

Il *Piano dell’Offerta Formativa* è un documento all'interno del quale vengono inserite le norme che regolano l'operato di tutto il personale scolastico, delle famiglie e degli studenti, nell'intero contesto scolastico. È a tutti gli effetti un contratto in cui vengono definiti i patti pedagogici tra scuola e territorio, e scuola e utenza e, all'interno del quale,

le professionalità verso i compiti educativi e didattici e i diversi impegni ad esse correlate, vengono definiti da organi collegiali ed individuali (Cattaneo, 2003). È quel documento che in essenza racchiude il contratto formativo tra domanda e offerta di formazione, legata espressamente ad un preciso contesto ed una situazione scolastica specificata. Non è stabile, ma si presenta nella sua dinamicità, poiché si rivolge ad un contesto sempre in evoluzione come lo è quello di una scuola. Il *POF* viene redatto dal collegio docenti che ha la possibilità di modificarlo e revisionarlo ogni qual volta lo ritiene necessario. Il provvedimento che introduce questo documento risale al 1999 ed indica il Piano come

“documento fondamentale costitutivo dell’identità culturale e progettuale delle istituzioni scolastiche ed esplicita la progettazione curricolare, extracurricolare, educativa ed organizzativa che le singole scuole adottano nell’ambito della loro autonomia. Il *Piano dell’offerta formativa* è coerente con gli obiettivi generali ed educativi dei diversi tipi e indirizzi di studi determinati a livello nazionale a norma dell’art.8 e riflette le esigenze del contesto culturale, sociale ed economico della realtà locale, tenendo conto della programmazione territoriale e dell’offerta formativa.” (DPR n.275, 1999, Art. 3).

A partire da questa prima forma normativa proposta di fondo all’autonomia scolastica, si possono sviluppare almeno due riflessioni: nel curriculum scolastico non si dà importanza esclusivamente alla progettazione delle discipline e delle materie che gli alunni andranno ad affrontare nell’ordine e grado di scuola di riferimento, ma c’è un’elevata attenzione anche alla dimensione educativa che ogni scuola nell’ambito della propria autonomia deve garantire; in secondo luogo è interessante sottolineare quanto questo documento metta in relazione il singolo istituto scolastico con la condizione della società a cui appartiene, legando la progettazione della scuola alla programmazione territoriale, in ottica di creare quella continuità orizzontale che permetta agli studenti, una volta concluso il percorso scolastico, di entrare nel mondo del lavoro e più in generale nella realtà che si trovano a vivere quotidianamente, con una maggiore consapevolezza.

I contenuti del *POF* sono condivisi con famiglie e territorio, per promuovere la trasparenza che deve caratterizzare un’istituzione pubblica come lo è la scuola. Di base questo documento serve per informare allievi e famiglie sulle

“scelte culturali e pedagogiche di fondo e sulle soluzioni didattico-organizzative della progettazione elaborata dalle scuole.” (Cattaneo, 2003, pp 355).

È suddiviso in cinque aree: le *scelte educative di fondo* che riguardano gli obiettivi che ci si pone per affrontare quella data situazione scolastica e all’interno delle quali rientrano solitamente le competenze e conoscenze utili sia per l’uomo che per il cittadino che contribuisce responsabilmente nella sua comunità; le *scelte organizzative* che riguardano

l'aspetto metodologico-didattico sia rispetto all'organizzazione interna che alla comunicazione esterna; le *scelte sul piano gestionale e su quello valutativo* che prevedono un coinvolgimento attivo degli studenti e delle famiglie; i *riferimenti storici* che conservano la "memoria storica" dell'istituto scolastico; la *realizzazione di progetti migliorativi* dell'offerta formativa dell'istituto in cui vengono incluse le progettualità che valorizzano le attività formative, per approfondimenti o integrazioni allo sviluppo di competenze in più rispetto a quelle acquisite quotidianamente. (Cattaneo, 2003).

Con la più recente normativa Legge n.107 del 2015 (della *Buona Scuola*), vengono apportate modifiche significative al *Piano dell'offerta formativa*, per promuovere una reale autonomia scolastica e una didattica più inclusiva. Si passa alla denominazione *Piano Triennale dell'offerta formativa (PTOF)* ed in questo provvedimento i cambiamenti sono molteplici, tra cui: si modifica la leadership del dirigente che definisce le scelte di gestione e amministrazione sulla cui base vengono poi proposte le attività della scuola; vengono aggiunti il Rapporto di Autovalutazione e il Piano di Miglioramento, che permettono la valutazione delle azioni dirigenziali in ottica di apportare un miglioramento sul piano organizzativo e decisionale; vengono definite delle tempistiche e delle scansioni annuali per la revisione e modifica del Piano. Il punto di maggior interesse per la mia ricerca però deriva dal fatto che, grazie all'introduzione del *Piano Triennale dell'Offerta Formativa*, viene inserito in modo chiaro ed esplicito il riferimento all'attuazione di

“principi di pari opportunità, l'educazione alla parità dei sessi, la prevenzione della violenza di genere e di tutte le discriminazioni, al fine di informare e di sensibilizzare gli studenti, i docenti e i genitori” (Rapisarda, 2019, paragrafo 11)

sulle tematiche riguardanti l'inclusione e la non discriminazione. In aggiunta, vengono sottolineate le possibilità di attività di formazione alla salute e alla sicurezza nei luoghi di lavoro, o in relazione allo sviluppo di competenze digitali in linea con quelle richieste dalla Commissione europea in relazione alle nuove competenze per l'apprendimento permanente. All'interno del documento rinnovato, i punti cardine rimangono sempre gli stessi: la progettazione curricolare, la progettazione extracurricolare, la progettazione educativa e la progettazione organizzativa. Inoltre, in questa sede vengono stabiliti i criteri di valutazione da parte del collegio docenti per le singole discipline.

Questo breve focus ci permette di orientare la riflessione nei prossimi capitoli a partire dalla conoscenza di uno dei documenti più importanti nella scuola dell'autonomia. Partendo proprio dal *PTOF* si può identificare la rilevanza che viene data agli aspetti legati non solo ai contenuti disciplinari delle materie proposte, ma anche alla dimensione più globale di rispetto e conoscenza dei diritti propri e altrui, alla non discriminazione e alle attività che permettono ai ragazzi di apprendere come entrare in contatto e mantenere un rapporto proficuo con il territorio d'appartenenza.





## **CAP 2: BREVE STORIA DELL'INSEGNAMENTO DI EDUCAZIONE CIVICA**

### **1. Dai diritti umani alle prime norme che ne introducono l'insegnamento**

Abbiamo molto parlato, anche nel capitolo precedente, di quelle attenzioni dovute ad ognuno in quanto rappresentante della comunità umana e che vengono definite con il nome di “diritti umani”. Nel contesto del lavoro condotto fino a qui, i diritti umani sono stati utili per indicare la base a cui attendere nel momento in cui si è parlato di cittadinanza, coesione sociale, competenze per l'apprendimento e così via. In questo capitolo, invece, i diritti umani vengono assunti come punto di partenza per comprendere quali siano state le prime norme che ne hanno, di fatto, definito i contorni e in quali occasioni siano stati inseriti nei programmi scolastici di tutti i paesi d'Europa e, in particolare, in Italia.

Partendo da una riflessione di Corradini, che già nel 1983 parlava di “educazione ai diritti umani nella scuola” (Corradini, 1983, pp 191), si può comprendere l'importanza della solidarietà tra la dimensione comunitaria, la dimensione culturale e la dimensione curricolare all'interno della pedagogia scolastica ed un esempio lampante di questa solidarietà, è fornito dall'insegnamento dei diritti umani che le contiene tutte e tre e le integra, per fornire maggiori attenzioni educative alle dimensioni esistenziali dell'uomo e della società (Corradini, 1983). L'attenzione posta a questo tema si caratterizza per una duplice difficoltà in quanto, da un lato sembra profondamente astratto e retorico, tanto da non permetterne l'insegnamento in termini interessanti per i ragazzi, dall'altro assume contorni così importanti e radicati nella cultura d'appartenenza che, anche nel momento in cui l'insegnamento viene proposto, non sembra possibile farlo fruttare in qualsivoglia tipo di cambiamento o ristrutturazione dell'esistenza (Corradini, 1983).

Vero è che la progressiva secolarizzazione, già definita da Weber e successivamente ripresa da Parsons, non ha favorito la costruzione di supporti né spirituali né filosofici che possano radicare profondamente un discorso razionale e scientifico che proponga i diritti umani come valori universali. Se prima c'era Dio al quale rendere conto del proprio operato, nel corso del '900 questa figura è andata a “morire”, come sostiene Nietzsche, a favore del sempre più onnipresente dio Soldo, al quale è difficile far corrispondere qualsiasi valore di solidarietà e uguaglianza. Anche le scienze, che hanno via via

rappresentato una valida alternativa alla presenza dell'immagine di Dio, sono messe in crisi dall'instabilità e dalle continue scoperte e non permettono

“di fornire una base positiva e solida alla costruzione del regno dell'uomo” (Corradini, 1983, pp 193).

È da sottolineare anche la generale sfiducia che via via i cittadini provano nei confronti delle istituzioni che dovrebbero garantire tali diritti e che spesso sono le principali attrici di atti criminali nei confronti di quegli stessi valori che dicono di difendere. I due valori-arcipelago a cui si fa riferimento spesso, e che non sono per nulla esaustivi del vasto panorama dei diritti, sono la libertà e la giustizia (Corradini, 1983). Dietro tali termini si cela un mondo di significati e tante declinazioni che non sono però comprensibili ed insegnabili nel contesto scolastico e che, se analizzati con superficialità, non possono offrire nulla di veramente incidente sul piano essenziale per l'individuo.

È dalla violazione di alcuni diritti essenziali per l'esistenza umana, che nascono le dichiarazioni in difesa proprio di quei principi alla base del riconoscimento della dignità dell'uomo. Le atrocità commesse durante la Seconda Guerra Mondiale hanno fatto da detonatore per far partire una riflessione più profonda e sentita rispetto a quei valori che devono essere basilari nelle relazioni umane. Proprio da questa scintilla ha origine la *Dichiarazione dei Diritti umani*, stesa dall'Organizzazione delle Nazioni Unite nel novembre del 1948 a conclusione di uno dei peggiori capitoli della storia umana. È in questo contesto storico che si abbandonano le prospettive nazionaliste degli ideali di quali siano le “proprie” verità, per lasciare il campo

“ad una prospettiva che tutto trascende, nel riferimento a valori incondizionati, quelli appunto della persona umana, al di là degli interessi costituiti” (Corradini, 1983, pp 195).

Nella *Dichiarazione* del 1948 viene citata spesso la parola libertà, non singolarmente, ma accompagnata per la maggior parte da altre espressioni e termini che ne completano il significato. Già nel preambolo della dichiarazione viene inserita una frase di particolare interesse per il tema trattato in questo lavoro:

“[...] ogni individuo ed ogni organo della società, avendo costantemente presente questa Dichiarazione, si sforzi di promuovere, con l'insegnamento e l'educazione, il rispetto di questi diritti e di queste libertà [...]” (ONU, 1948).

Viene sottolineata la necessità di educazione e insegnamento di questi diritti, che non possono e non devono essere più calpestati né dagli Stati membri dell'ONU, né dagli Stati

che sottostanno alle loro giurisdizioni. Anche l'articolo 26 riporta questo concetto sostenendo che l'educazione è l'elemento a monte del rispetto dei diritti dell'uomo e delle libertà fondamentali.

L'errore più grande commesso una volta stabilite queste bellissime parole di pace e solidarietà tra popoli che facevano ben sperare, è stato quello di non averne poi effettivamente perseguito l'applicazione. A seguito di questa svista si è cercato di rimediare proponendo all'interno dell'istituzione scolastica sempre maggiori riferimenti nei curricula ai temi della *Dichiarazione*, e anche in ambito politico ONU, UNESCO e Consiglio d'Europa si sono presi carico di proporre più elementi e documenti che dessero le basi per la costruzione, su un piano scientifico e pedagogico, della disciplina dei diritti.

### **1.1. Dichiarazioni e Raccomandazioni internazionali**

A partire dal preambolo inserito nel documento ufficiale che ha dato vita all'Organizzazione delle Nazioni Unite per l'Educazione, le Scienze e la Cultura (UNESCO), firmato a Londra nel 1945, la centralità degli aspetti educativi diventa una prerogativa anche per tutte le altre dichiarazioni, formulate da questa e da altre istituzioni europee, relative ai cambiamenti e alle sfide da affrontare nel futuro. Nel preambolo del documento sopra citato in particolare, oltre alla dimensione educativa, è fondamentale il richiamo alla decisione da parte degli Stati firmatari di

“sviluppare e moltiplicare le relazioni tra i loro popoli, ai fini di una miglior comprensione e di una più precisa e più reale conoscenza dei loro rispettivi costumi.” (UNESCO, 1945).

È inevitabile il richiamo a quanto scritto nel capitolo precedente di questo lavoro: la coesione sociale e la possibilità di affrontare il cambiamento dipendono dalla capacità di instaurare relazioni positive gli uni con gli altri, garantendo così

“il rispetto universale della giustizia, della legge, dei diritti dell'uomo e delle libertà fondamentali, a profitto di tutti, senza distinzioni di razza, di sesso, di lingua o di religione, e che la Carta delle Nazioni Unite riconosce a tutti i popoli.” (UNESCO, 1945).

È interessante osservare che questo documento viene stilato precedentemente alla *Dichiarazione dei Diritti dell'Uomo*, che necessiterà ancora di qualche anno per venire alla luce.

Un altro documento dell'UNESCO, sul quale ritengo utile compiere un approfondimento, è il *Rapporto Faure*, esposto a Parigi nel 1972 da una commissione di

esperti dei più vari campi della conoscenza umana e appartenenti a diverse nazioni d'origine, che si sono espressi riguardo la necessità di apportare delle modifiche alle modalità di insegnamento e di educazione delle nuove generazioni. Dal titolo *Learning to be. The world of education today and tomorrow*, questo *Rapporto* ha origine da quattro assunti principali. Il primo riguarda

“l'esistenza di una comunità internazionale che comprende l'esistenza di una varietà di culture, opinioni politiche e gradi di sviluppo diversi, che si riflettono di conseguenza sulle aspirazioni comuni e sui problemi, portando così l'umanità verso un destino comune. È necessario quindi che si stabiliscano contratti di solidarietà tra i governi e le persone, oltre le differenze transitorie e i conflitti.” (Faure et al, 1972).

Il secondo assunto parte dal presupposto che la democrazia sia la forma di governo più efficace possibile per permettere ad ogni uomo di realizzare il suo pieno potenziale. Il principio di base per la democrazia è l'educazione in termini non solo di educazione accessibile a tutti, ma anche di educazione i cui scopi e metodi sono stati rivisitati in ottica di effettivo insegnamento di cittadinanza. Per terzo, questo documento inserisce come punto focale lo scopo di pieno sviluppo umano, nella complessità della propria personalità e forma di espressione. Tutto questo può essere raggiunto solo grazie ad un'“educazione lifelong” (Faure et al, 1972), con la quale il soggetto viene guidato durante tutto l'arco della propria vita nella scelta dei percorsi migliori per il proprio pieno sviluppo in senso umano e di cittadino. Trovo molto interessante il fatto che questo rapporto non sia basato esclusivamente su aspetti teorici, ma trovi fondamento di natura pratica, ed i risultati ottenuti provengono dallo sforzo che i ricercatori hanno affrontato nei ventitré paesi in cui si sono messi in azione.

Un altro contenuto che, all'interno del documento sopra citato, mi ha permesso di entrare nel vivo del presente lavoro, è stato quello che nel *Rapporto* viene intitolato “Il sentiero verso la democrazia”. Questo sotto-capitolo mi ha permesso di definire il peso della democrazia non solo a livello politico, ma anche nelle dinamiche educative all'interno della scuola. Il primo aspetto da sottolineare riguarda il processo di democratizzazione dell'educazione: quest'ultima deve diventare effettivo diritto di tutti, sia nei Paesi civilizzati che in quelli più poveri, in quanto risulta necessaria per garantire quella condizione di giustizia, che, come viene anche riportato sopra, è uno dei valori-arcipelago dei diritti umani. Vari livelli di accesso alla cultura e all'educazione indicano

successivamente un diverso grado di successo, che è a sua volta legato ad una diversa possibilità di benessere economico e di vedere riconosciuti determinati diritti. Inoltre

“un sistema educativo non può essere descritto come democratico, anche quando studenti e alunni vengono assunti tramite basi democratiche, se l’approccio fondamentale non è democratico; se è aperto, ma viene controllato da persone con menti limitate; se si sforza di abbattere le barriere sociali, ma rimprovera e reprime gli argomenti di pensiero longitudinale; se offre ai discenti molti sentieri, ma ne blocca l’accesso alle verità.” (Faure et al, 1972).

In sostanza l’educazione risulta molto più democratica se prende la forma di una ricerca libera, di una conquista e di un atto creativo, senza per forza dare gli stessi strumenti ad ognuno, ma proponendo ad ogni soggetto il sostegno e l’approccio educativo che è più adatto a lui. Per raggiungere un tale livello di educazione democratica è necessario che vengano modificate le strutture sociali e vengano abbattuti i privilegi costruiti intorno ai vecchi retaggi culturali. L’educazione in questa veste nuova promuove la possibilità di scelta per tutti e conduce le persone su una strada illuminata da una prospettiva di lifelong education.

Successivamente a questo primo *Rapporto*, nel 1974, l’UNESCO propone una *Raccomandazione* relativa all’educazione ai diritti umani ed aggiunge un focus particolare sul ruolo della scuola. Nella quinta parte di questo documento vengono definiti i punti essenziali a cui gli Stati membri si devono riferire per promuovere i diritti umani facendoli diventare parte della consapevolezza di ogni soggetto, grazie all’applicazione di questi principi nell’educazione quotidiana. Inoltre, dovrebbero offrire proposte attive per lo sviluppo di comportamenti fondati sul riconoscimento dell’importanza della solidarietà e dell’uguaglianza. In tal senso gli educatori, all’interno del contesto scolastico, ma non solo, ricoprono un ruolo rilevante nel supportare i bambini e i ragazzi all’esercizio dei propri diritti e libertà nel rispetto di quelle degli altri. Tutto questo passa anche tramite la realizzazione di un “ tirocinio civico attivo ” per conoscere come operano le istituzioni pubbliche e comprenderne meglio il funzionamento (UNESCO, 1974 citato da Corradini, 1983, pp 198). Particolarmente interessante risulta il metodo che l’istituzione propone come indicazione per migliorare la qualità dell’educazione in questo campo: è necessaria la partecipazione degli studenti anche nel momento dell’organizzazione degli studi e della progettazione delle attività di cui faranno parte, e che

“dovrebbe essere considerata in sé stessa un fattore di educazione civica” (Corradini, 1983, pp 198-199).

L'effettiva realizzazione pratica di quanto scritto all'interno della raccomandazione trova applicazione diversi anni dopo, a seguito della Conferenza di Vienna del 1978, tramite il cui documento finale viene sottolineato il fatto che l'educazione dei diritti umani deve avvenire sia all'interno della scuola, quanto nel contesto esterno, diventando così espressione di vera educazione permanente.

È solo nel 1996, a fine di un secolo di grandissime transizioni, che viene redatto un nuovo documento, all'interno del quale vengono riprese le ispirazioni del precedente *Rapporto Faure* secondo cui l'educazione è l'unica arma valida per la pace, a cui però viene accostata una sfida di proporzioni enormi: far fronte alle dinamiche della globalizzazione. Con il *Rapporto Delors*, l'UNESCO ha l'intenzione di affermare come le politiche sull'educazione non debbano sottostare agli aspetti economici o finanziari che spesso prevalgono, soprattutto nell'era globalizzata, a scapito di uno sviluppo completo del potenziale umano. La globalizzazione è una realtà da cui ormai non è più possibile fuggire, di conseguenza le soluzioni ai problemi devono essere trovate in ottica di contesti non più solo nazionali, ma direttamente mondiali. Il problema principale a cui si deve far fronte è la disillusione che sta generando il processo di conoscenza attraverso le sue notevoli conquiste. Il primo costrutto che perde valore proprio in questo contesto sempre più disincantato è proprio quello di democrazia, che sebbene conquisti nuovi spazi, sta perdendo via via di forza, a causa di un mancato rinnovamento delle politiche e dei principi che ne sono alla base.

“Desideriamo davvero contribuire alla vita pubblica, e siamo in grado di farlo? È questo il problema fondamentale della democrazia. La volontà di partecipare, non dobbiamo dimenticarlo, deve provenire dal senso di responsabilità di ciascuno;” (Delors, 1997).

Qual è il miglior modo per ripristinare questa volontà e questa coscienza di presa di responsabilità? Sicuramente attraverso l'educazione, la quale deve affrontare una serie di tensioni da superare: tra il globale e il locale; tra l'universale e l'individuale; tra le tradizioni e la modernità; tra le considerazioni a breve e lungo termine; tra competizione e uguaglianza; tra l'espansione delle conoscenze e la capacità di assimilazione; tra la spiritualità e la materialità.

Un altro dei concetti che viene rimarcato in questo documento, riprendendolo ancora una volta dal rapporto Faure, è quello di educazione permanente. Il principio di fondo che

sottostà a questo costrutto è: se viviamo in un mondo in continuo cambiamento che viene influenzato da culture anche molto lontane rispetto a quella in cui siamo immersi fin da bambini, come possiamo affrontare le varie sfide a cui siamo esposti? Quali competenze sono necessarie per stare insieme ad altri, anche profondamente diversi da noi, in ottica di comprensione e accettazione reciproca? Per rispondere a queste domande Delors (1997) formula i “Quattro pilastri dell’educazione”, punti di riferimento per non essere sommersi dalla marea di informazioni di cui si dispone e che non sempre vengono comprese fino in fondo. Questi quattro principi si distinguono in: imparare a vivere insieme, imparare a conoscere, imparare a fare ed imparare ad essere. Dalla definizione di queste basi, emerge in modo evidente che non può essere solo compito della scuola quello di educare il cittadino del mondo complesso, ma spetta un ruolo importante anche alla società che è di per sé fondata sull’acquisizione, l’attuazione e l’uso del sapere. Soprattutto la società di oggi deve fare i conti con una grandissima quantità di fonti e dati, da verificare, interpretare ed assimilare in base ai contesti di riferimento. Ed è in particolare questo cambiamento della modalità di trasmissione delle informazioni che deve essere integrato nelle nuove politiche educative e nell’elaborazione di nuovi modelli di sviluppo.

Nel corso degli ultimi vent’anni il panorama politico, economico, culturale e sociale dell’Unione Europea e dell’intero pianeta si è modificato in modo così radicale e così imprevedibile che i documenti stilati nel 1996 e nel 1997 non risultano più validi. Ecco, quindi, che nel 2021 viene riproposto un nuovo Rapporto UNESCO incentrato sui temi dell’educazione, del contratto sociale e del futuro unito della popolazione mondiale. La pandemia ha messo a dura prova i legami sociali, i quali, come sostiene Bauman, sono diventati molto più simili a connessioni, facili da attivare e disattivare al bisogno, rispetto a vere e proprie reti di collegamento che tengono vicini gli esseri umani indipendentemente dalle necessità del singolo (Bauman, 2018). Per tornare a vivere in un contesto maggiormente unitario e dialogico, secondo l’UNESCO è necessario un nuovo contratto sociale che deve essere fondato

“sui diritti umani e ha come base il principio di non discriminazione, giustizia sociale, rispetto per la vita, dignità umana e diversità culturale.” (UNESCO, 2021).

Il documento citato è diviso al suo interno in tre parti principali oltre all’introduzione e ad un epilogo finale che permette di aprire nuovi sguardi sul futuro e dà l’avvio a diverse

proposte di educazione e costruzione di un novo contratto sociale. Se la prima frazione fornisce una visione ampia delle principali problematiche che si sono riscontrate nell'ambito educativo dell'ultimo decennio (quali ineguale espansione dell'educazione, la persistenza della povertà, l'aumento delle disuguaglianze, il fenomeno dell'esclusione presente anche online, il rischio ambientale, la decadenza delle istituzioni democratiche e la polarizzazione verso estremismi sempre più forte, l'incertezza per il mondo del lavoro...), nel secondo frammento il focus è concentrato sulle soluzioni possibili ai problemi sopra indicati. In particolare, per quanto riguarda la dimensione educativa si può puntare maggiormente verso una pedagogia della cooperazione e della solidarietà, bastata sui principi del dialogo e dell'azione. I curricula che dovrebbero andare costruendosi nella dimensione scolastica dovrebbero sempre più orientarsi verso un panorama comune di conoscenze di modo da permettere uno scambio più fluido tra gli studenti dei diversi Paesi e contesti, non solo europei ma addirittura mondiali. Anche il ruolo degli insegnanti e degli educatori deve essere ripensato: può e deve diventare una professione più collaborativa, che preveda e richieda maggiore solidarietà e comprensione proveniente anche dal mondo esterno alla scuola. Tutto questo permetterebbe una maggiore possibilità di inclusione e sostenibilità sia dei bambini che frequentano le classi scolastiche, ma anche degli adulti che ruotano intorno al contesto scuola e non solo. I capitoli 8 e 9 propongono invece nuove prospettive per rispondere alle sfide a cui ci pone di fronte questo avvenire sempre più incerto e poco confortante.

In questo punto si sono analizzati i principali documenti internazionali che dalla metà del secolo scorso fino ad oggi hanno fornito le basi di partenza per un cambio radicale dell'educazione all'interno del panorama sociale e scolastico in particolare. Passiamo ora ad analizzare il contesto italiano prendendo in considerazione i principi legati alla Costituzione e i decreti legislativi prodotti a partire dal secondo dopo guerra.

## **1.2. La *Costituzione italiana*: i valori per imparare ad essere**

“L'Italia è una Repubblica democratica, fondata sul lavoro. La sovranità appartiene al popolo, che la esercita nelle forme e nei limiti della Costituzione.” (Art 1 Costituzione della Repubblica italiana, 1947).

È questo il principio fondamentale su cui si fonda la nostra Repubblica democratica. Si può notare facilmente quanto, a seguito dei regimi totalitari da cui nasce la



*Costituzione*, firmata nel dicembre del 1947, i costituzionalisti fanno riferimento al ruolo del popolo, che non è più suddito e alle deferenze di un re, ma è egli stesso sovrano, capace di decidere per sé stesso, tramite tutte le forme possibili, tenendo conto dei limiti imposti dalla *Costituzione*. Altro accento è posto sul ruolo del lavoro, che, come abbiamo anche accennato nel precedente capitolo, riveste una dimensione fondamentale per la dignità umana: la possibilità di guadagnarsi con i propri sforzi tutto il necessario per vivere, ed essere responsabili di determinati compiti e doveri, dai quali non si può recedere. Questo primo principio è seguito da un secondo assunto, forse ancora più importante ed esplicativo rispetto al primo:

“La Repubblica riconosce e garantisce i diritti inviolabili dell’uomo, sia come singolo sia nelle formazioni sociali ove si svolge la sua personalità, e richiede l’adempimento dei doveri inderogabili di solidarietà politica, economica e sociale.” (Art. 2 Costituzione della Repubblica italiana, 1947).

Saltano subito all’attenzione le parole “diritti inviolabili” e “doveri inderogabili di solidarietà”. Queste due locuzioni inserite all’interno della stessa frase indicano che il cittadino è investito da una serie di diritti che non gli possono essere sottratti e che gli garantiscono la sicurezza, la libertà di scelta e di opinione che restano fondamento della dignità umana, ma ha altrettante responsabilità a cui rispondere che non possono essere addossate a nessun’altro se non a lui. In queste responsabilità è prima tra tutte quella di solidarietà: non intesa esclusivamente come “rapporto di reciproco sostegno che collega i singoli componenti di una collettività [...]” (Treccani), ma anche in termini di condivisione di opinioni ed interesse politici o economici, che caratterizzano sempre di più la società post-bellica.

Troviamo quindi in questo primo documento ufficiale che pone la nascita del nostro Stato in forma democratica, un decalogo di valori

“naturali e universali che sono stati posti a fondamento della coscienza civile degli italiani” (Deiana, 2003, pp 40).

Tali valori vengono riproposti, nel corso degli anni, con modalità diversa, all’interno dell’istruzione pubblica per sensibilizzare le nuove generazioni a prestare attenzione alla possibile sopraffazione da parte di forze politiche, e non solo, dei diritti e delle dignità fondamentali proclamati prima nella Costituzione e dichiarati in modo definitivo nella successiva *Dichiarazione dei Diritti Umani*. I valori alla base di questi documenti devono essere sempre riscoperti e ridefiniti nell’ottica di proporre orientamenti fruttuosi per il

futuro. Già nel 1998 Colucci individuava nella situazione sociale dell'epoca una deriva che poteva verosimilmente andare in due direzioni: o un

“allontanamento definitivo, o verso un rapporto positivo con la politica e le istituzioni [...]” L'esito in un senso o nell'altro “dipenderà da tutti gli attori sociali”: “un compito di tutti i cittadini che sono entrati nei confini della polis, degli adulti, in primo luogo di quelli che hanno compiti educativi, che sono gli unici responsabili di ciò che i giovani sono e diventeranno e di ciò che diventerà con essi il futuro del nostro Paese.” (Colucci, 1998 citato da Deiana, 2003, pp 41).

La convivenza solidale e democratica, non può che partire dall'educazione dei principi fondamentali della nostra Costituzione che descrivono i diritti, ma soprattutto i doveri, a cui il cittadino, diventato adulto, deve fare fronte. Del decalogo di valori che propone Deiana nel suo contributo, il primo per ordine di importanza è sicuramente la democrazia definita come

“processo aperto che esige di essere costantemente portato avanti in vista del conseguimento di traguardi sempre più avanzati.” (Piana, 1998, citato da Deiana, 2003, pp 41-42).

In tal senso conoscere le origini e la storia della democrazia permette di orientarne i principi nel contesto presente e adattare le eventuali modifiche, alle esigenze del Paese che cambia. Anche i diritti umani fanno parte di uno dei dieci valori base della *Costituzione*, in ottica di tutelare il completo sviluppo umano e personale di ognuno, nel rispetto della propria dignità. Viene incluso anche il concetto di libertà, che non è disgiunto in alcun modo dal concetto di solidarietà, che fa da freno alle logiche distorte del mercato globalizzato nei rapporti personali e si pone come garanzia nei confronti dei più deboli. Di base il concetto di solidarietà prevede la ricostituzione di

“una nozione di cittadinanza fondata sul bene comune, esteso dalla società locale alla società mondiale, nella convinzione che i diritti umani, problema cruciale per il presente e il futuro dell'umanità, sono diritti inalienabili degli individui e dei popoli.” (Deiana, 2003, pp 42).

Ancor prima della deposizione ufficiale della *Costituzione* da parte dell'Assemblea Costituente, viene definito, in un voto preciso, il ruolo di questo documento nel contesto scolastico. Agli educatori e agli insegnanti si rifà quindi il compito di

“promuovere le condizioni per la comprensione da parte dei cittadini presenti e futuri, della *ratio* della Carta ossia del significato profondo del patto sottoscritto dai costituenti relativamente al riconoscimento e alla promozione dei diritti e dei doveri connessi con la dignità della persona, e alla conseguente tenuta dell'ordine democratico.” (Corradini, 2014, pp 24).

Fin da subito è emerso in modo evidente quanto il documento possedesse un'anima pedagogica che viene esplicitata molto bene nell'articolo 3, in cui si fa riferimento al

“pieno sviluppo della persona umana.” (Art. 3 Costituzione della Repubblica italiana, 1947). Alla scuola si chiede inoltre di formare gli studenti di modo che siano capaci di partecipare attivamente all’organizzazione politica, economica e sociale del Paese. Molto nobili come premesse, ma di fatto l’istituzione scolastica si trova a dover affrontare questa sfida senza avere gli strumenti pratici per farlo e senza indicazioni operative adeguate a rispondere al cambiamento di richieste che emergono nel tempo. Questo non toglie alla scuola la possibilità di agire e proporre modelli di cittadinanza che rispondano alle crescenti richieste educative in ambito civico. Il primo passo in questa direzione è quello di elevare il ruolo della memoria, che consente di far passare da generazione a generazione il testimone dell’impegno e della coscienza morale e civica.

In conclusione, di questa analisi sui documenti che hanno di fatto portato alla costituzione della democrazia italiana, è necessario sottolineare quanto la scuola e le istituzioni educative siano fondamentali nello Stato di cui fanno parte. È proprio al loro interno che si costruiscono gli individui che costituiranno la futura classe dirigente, che dovrà operare secondo gli ideali e i valori della Carta costituzionale. Corradini offre un punto di vista interessante a questo proposito asserendo che

“la propria dignità si regge sui doveri esercitati più che sui diritti rivendicati” (Corradini, 2014, pp 37).

Il bene sociale deriva quindi dai doveri che ognuno di noi è in grado di assumere su di sé, e dalla capacità che si ha di servire gli altri, che deve essere proposta e stimolata dalla scuola, istituzione di “cittadinanza attiva e volontaria” nonché “proposta di vita” (Corradini, 2014, pp 38). Questa sfida è sempre più complessa nella società odierna che si caratterizza per sempre più incredulità nei confronti della democrazia e della società più in generale. La mancanza di fiducia negli altri, la concentrazione su di sé e sui propri interessi, porta a relegare gli elementi salienti della *Costituzione* ad una dimensione più teorica che pratica e, anche nella scuola, questa marginalità dei valori cardine dei documenti che parlano di diritti, non permette una piena presa di consapevolezza da parte dei più giovani rispetto all’importanza di assumersi le proprie responsabilità, in ottica di una migliore e maggiore coesione sociale.

La sezione successiva tratterà della legislazione in materia di educazione civica in particolare del contesto italiano dagli anni ’50 alla fine del 900, in considerazione anche

delle rivoluzioni culturali, sociali e politiche che sono state affrontate negli anni di maggiori cambiamenti.

## **2. La scuola in Italia: dagli anni '50 alle proposte del 1999**

In questa parte di lavoro è intento di chi scrive inserire un breve elenco ed una breve presentazione dei provvedimenti maggiormente influenti in tema di educazione civica e alla cittadinanza, che si sono definiti in Italia dal secondo dopo guerra fino alla fine del '900. Questo excursus può essere utile per comprendere su che basi, sia politiche, ma anche pedagogiche, si è instaurato un insegnamento che ancora oggi trova difficile applicazione pratica all'interno delle scuole di ogni ordine e grado. Dopo questa panoramica iniziale, nei successivi sotto-capitoli andrò a specificare maggiormente le tre norme che hanno apportato una rivoluzione sostanziale nei termini di questo argomento.

A seguito della nascita della *Costituzione*, le prospettive pedagogiche di proporre il testo costituzionale all'interno dell'ordinamento scolastico erano varie e di varia natura. Già l'Assemblea costituente aveva definito come fondamentale che fin dai primi gradi scolastici venisse fatto riferimento agli articoli della *Costituzione*, ma in che forma e con quale modalità non era ancora stato precisato. Nel 1945 vengono formulati nuovi programmi che disegnano il nuovo assetto del panorama scolastico della scuola. Il ministro dell'istruzione Gabrielli per stilare il documento si ispira all'attivismo di J. Dewey, che era arrivato nel panorama scolastico italiano grazie al colonnello Carleton Washburne, il quale era proprio stato allievo del famoso pedagogista americano. Questi programmi vanno a proporre una radicale modifica rispetto a quelli in vigore, formulati ancora nel 1923 da G. Gentile sulla base della propaganda politica del fascismo. È interessante notare come, all'interno di questi nuovi programmi, l'educazione morale, civile e fisica fosse inserita come effettiva materia, nella quale era compreso il voto di condotta. Con il successivo commento (1948) a questi programmi, Gabrielli propone un importante strumento guida per gli insegnanti che hanno occasione di comprendere meglio il loro ruolo nel proporre le discipline ed in particolare l'insegnamento di educazione morale, civile e fisica.

Già nel 1951, il ministro Gonella, porta in parlamento una proposta di legge relativa all'introduzione delle scuole professionali, come forma di effettiva partecipazione attiva da parte di tutti alla vita dello Stato e come possibilità di garanzia di quello che, nel primo

articolo della *Costituzione*, viene definito come diritto al lavoro. All'interno di questa proposta è ben evidenziato il carattere democratico e comunitario che deve avere la scuola per tutti. Nel comma 5 viene inserita una particolare citazione riguardante l'educazione:

“Per contribuire alla realizzazione dei fini individuali e sociali della persona, lo Stato si organizza in forma democratica, in modo di promuovere ordinamenti autonomi o decentrati. Lo Stato esige dal cittadino l'adempimento dei suoi doveri civici: [...]” (Ddl n.2100/1951).

In questo la scuola è portata a rivestire un ruolo importante, ma soprattutto è disciplinata dalla *Costituzione* che ne difende il principio di libertà dell'insegnamento, lasciando ad ognuno la possibilità di accedere e di raggiungere il più alto livello di istruzione in base al merito. Rispecchiando il terzo articolo della *Costituzione*, la scuola in questa proposta deve garantire il pieno sviluppo della persona umana.

“La scuola della riforma intende essere la scuola dell'umanesimo integrale, in quanto mira alla formazione integrale della persona, cioè dell'uomo come soggetto di vita spirituale, intellettuale e professionale.” (Ddl n.2100/1951).

A partire da queste righe, si può intuire quindi che, già negli anni successivi alla stesura della Carta costituzionale, gli intenti erano chiari. Purtroppo, la proposta di legge di Gonella non riuscì ad essere approvata in Parlamento e sarà necessario aspettare il decreto di Aldo Moro del 1958 per vedere introdotti nella scuola i riferimenti all'educazione civica come disciplina scolastica e non solo.

I commenti e i contributi alla successiva applicazione dei programmi del 1948 e più in generale per rendere effettiva la democrazia nel nostro Paese, furono moltissimi e provenienti da orientamenti politici molto distanti tra loro. Dallo spiritualismo cristiano alla concezione marxista, per approdare alla corrente laica, tutti gli studiosi hanno apportato il loro contributo nel contesto della discussione pedagogica degli anni '50. Ed è proprio in questo contesto che prende vita il provvedimento di Aldo Moro sull'educazione civica (Caligiuri, 2020). Con il Decreto n. 585 del 1958, entrava a tutti gli effetti in vigore l'insegnamento di educazione civica all'interno del panorama scolastico della scuola secondaria, ed in particolare era l'insegnamento di storia a venir integrato con le questioni inerenti alla cittadinanza attiva. Il Decreto è composto esclusivamente da un articolo, con il successivo allegato, all'interno del quale viene sottolineata la funzione dell'educazione civica che

“si propone di soddisfare l'esigenza che tra Scuola e Vita si creino rapporti di mutua collaborazione.” (DI n.585/1958).

Nella Premessa a tale documento emerge in modo molto evidente che l'educazione civica insegnata all'interno della scuola abbia come scopo quello di sviluppare la "consapevolezza critica che regge la collettività" (Caligiuri, 2020, pp 258). Nonostante non preveda l'insegnamento per la scuola primaria, questo decreto è la svolta principale nel panorama dell'insegnamento della materia nella scuola italiana, e verrà quindi approfondito in uno dei paragrafi successivi.

Gli anni seguenti la promulgazione di questa legge videro una continua discussione e un dibattito molto acceso. In particolare, con i movimenti di riforma della scuola e della società che segnarono gli anni '60, l'insegnamento di educazione civica venne ripreso in diverse occasioni. Era evidente già allora che l'Italia faticava ad essere un Paese veramente democratico, quasi "incapace di vivere all'altezza dei valori costituzionali" (Corradini, 2014, pp 53), ma la difficoltà alla quale far fronte non poteva portare ad abbandonare il gioco lasciando gli interrogativi senza risposta. Uno dei principali sostenitori di questa tesi era Luigi Gui, ministro dell'istruzione tra il 1962 e il 1968, che "presentò l'educazione civica come *"fondamento e coronamento"* della formazione della gioventù, riprendendo con energia i temi del citato DPR n.585 Moro del 1958. Riferendosi alla costituzione Gui sostiene che

"Essa è il più alto testo di fede civile e politica, *una fonte di studio, di meditazione e di ricerca.*" (Corradini, 2014, pp 53-54).

Altro autore che si è speso particolarmente per il riconoscimento dell'educazione civica negli anni delle rivoluzioni sociali è stato Don Milani, che, con il suo *Lettere ad una Professoressa* del 1967, denunciava la scarsa importanza e coerenza acquisita dall'insegnamento all'interno della scuola pubblica. Nonostante alcuni autori si allineassero con la richiesta proveniente dal movimento studentesco di non lasciare autonomia culturale e politica alla scuola, ma di legarla indissolubilmente con il contesto sociale, molti altri riconoscevano il ruolo importante che la politica riveste nel campo educativo, lasciando però necessariamente un margine di libertà nelle scelte delle scuole stesse. Sostanzialmente questi autori, come Perucci e Agazzi, si impegnavano a rivedere e approfondire il contenuto morale delle discipline, andando ad inserirlo in un contesto sociologico, economico e giuridico più aggiornato (Corradini, 2014).

Il decreto Moro viene aggiornato da parte del Ministro Pedini nel 1979, con l'introduzione dell'insegnamento dell'educazione civica nelle scuole medie per le classi

terze, affidandone la gestione al consiglio di classe (Caligiuri, 2020). Anche altre istituzioni presero parte alla modifica del decreto originario, tra cui l'UCIIM con la presidente Checcacci:

“Affrontarono in modo equilibrato e lucido tutta l'argomentazione relativa alla *disciplinarietà* e alla *trasversalità* dell'educazione civica.” (Corradini, 2014, pp 57).

Dopo diversi seminari di studio, gli studiosi giunsero a giudicare i contenuti di educazione civica proposti nel '58 troppo limitati rispetto alle necessità del contesto di vent'anni dopo, e andarono ad introdurre in questo insegnamento per le scuole secondarie, anche gli elementi di diritto ed economia, che nel 1986 divennero proprio parte del curriculum di educazione civica che venne definito da Checcacci “Educazione civica arricchita da elementi di diritto e di economia”. (Checcacci, 1986, citato da Corradini, 2014, pp 57)

Ulteriore cambiamento che merita un approfondimento successivo e che riguarda più da vicino il tema trattato nel presente lavoro, è la stesura dei programmi di scuola elementare del 1985. All'interno di questo nuovo documento proposto dall'allora ministro dell'istruzione Falcucci, sono presenti un articolo e il rispettivo allegato, che come vedremo più approfonditamente in uno dei successivi punti, presenta una chiara ispirazione ai principi valoriali della *Costituzione* e alle *Dichiarazioni internazionali dei Diritti dell'uomo e del fanciullo*. In questa sede l'insegnamento dell'educazione civica viene denominato “Studi sociali” (Caligiuri, 2020). Gli anni tra il 1985 e il 1990 vedono, da parte del panorama politico italiano, un forte interesse per la prevenzione in ambito delle tossicodipendenze e della salute più in generale, che viene inserita come uno dei punti su cui ampliare il curriculum in termini di educazione civica. Anche il rispetto per l'ambiente e per il mondo naturale vede la definizione di alcuni provvedimenti che amplificano i contenuti da proporre nelle scuole.

Successivamente, con la direttiva numero 58 del 1996, il ministro Lombardi propone una nuova svolta nell'insegnamento dell'educazione civica, indicando nell'articolo 1 che

“Gli obiettivi propri dell'educazione civica sono perseguiti, da un lato, nella complessiva attività didattica ed educativa, che riguarda tutti gli insegnamenti, le attività extracurricolari e i diversi momenti della vita scolastica, con modalità flessibili, anche in relazione all'autonomia delle singole scuole; dall'altro, nell'ambito di un insegnamento specifico, come previsto dal DPR N. 585 del 1958.” (Dm n.58/1996).

In questo testo, viene sottolineato quanto l'educazione civica abbia una dimensione di trasversalità, nonostante, alle origini, fosse stata relegata all'ambito della disciplina storica con poche ore e momenti specifici nel programma. Ma è con la promulgazione della legge numero 59 del 1997 che si presuppone un cambiamento effettivo per l'insegnamento dell'educazione civica. All'interno di questa normativa emerge esplicitamente il ruolo autonomo delle scuole nella riorganizzazione del sistema organizzativo. In questo senso anche le discipline e la programmazione, nonostante vengano mantenuti dei livelli comuni sulle direttive dello Stato, sono definite autonomamente da istituto ad istituto. In questa mutevolezza di panorama l'insegnamento dell'educazione civica subisce inevitabilmente delle modifiche. Solo due anni più tardi con la legge 275 del 1999 si osservano ulteriori rivoluzioni in ambito di autonomia scolastica. Ai sensi della delega del 1997 per l'autonomia, ogni istituzione scolastica deve redigere il proprio Piano dell'Offerta Formativa che, come è stato descritto in uno dei capitoli precedenti, permette ad ogni istituto di definire in modo flessibile le materie all'interno del calendario scolastico.

Andiamo ora ad osservare più nello specifico le trasformazioni principali nel corso della seconda metà del 900 in particolare il decreto di Aldo Moro nel 1958, i programmi delle educazioni nella scuola primaria dell'85 e in ultima analisi le leggi per l'autonomia scolastica degli anni '90.

### **2.1. Il decreto di Aldo Moro del 1958 per la scuola secondaria e il decreto n.503 del 1955 per la scuola primaria**

“Con effetto dall'anno scolastico 1958-59, i programmi d'insegnamento della storia, in vigore negli istituti e scuole d'istruzione secondaria ed artistica, sono integrati da quelli di educazione civica allegati al presente decreto e visti dal Ministro proponente.” (DPR n.585/1958).

Questo viene legiferato dall'articolo unico presentato con il decreto 585 nel 1958. Si tratta della prima formula tramite la quale l'educazione civica viene introdotta nel panorama scolastico delle scuole secondarie. Arriva dopo più di dieci anni dalla stesura della *Costituzione*, nella quale già si auspicava che venissero introdotti i valori costituzionali nel contesto delle scuole. Aldo Moro con questo decreto propone un primo passo in quella richiesta formulata dai padri costituenti che la Carta costituzionale trovasse “adeguato posto nel quadro didattico” (Costituzione della Repubblica italiana,



1947 citata da Corradini, 2014, pp 48). Durante questi dieci anni passati dalla *Costituzione della Repubblica* è emersa l'esigenza di far entrare nella cultura scolastica la Vita, in particolare è necessario che la scuola impari ad aprirsi "verso le forme e le strutture della vita associata" (DPR n.585/1958). È evidenziato, all'interno dell'allegato che accompagna il decreto del Presidente della Repubblica, che

"le singole materie di studio non bastano a soddisfare tale esigenza, specie alla stregua di tradizioni che le configurano in modo particolaristico e strumentale." (allegato DPR n.585/1958).

Viene inoltre sottolineato quanto, nonostante la scuola si ponga come prerogativa quella di "preparare alla vita", non emerge durante il percorso scolastico un insegnamento che promuova "la consapevolezza critica della strutturazione civica", portando di fatto gli studenti ad essere preparati allo svolgere di una carriera più che all'affrontare le sfide del quotidiano.

Ecco, quindi, che viene inserita l'educazione civica che indica

"con il primo termine "educazione" il fine della scuola, e col secondo "civica" si proietta verso la vita sociale, giuridica, politica, verso cioè i principi che reggono la collettività e le forme nelle quali essa si concreta." (allegato DPR n.585/1958).

L'aspetto principale che porta ad introdurre l'insegnamento è quindi un'aderenza più vicina alla vita di tutti i giorni, ai contesti sociali, politici e giuridici in cui il soggetto vive e di cui fa parte con le proprie scelte attive. Ma come proporre questo insegnamento all'interno di un programma scolastico che affronta discipline diverse e già definite da anni? Il decreto di Moro sottolinea che ogni insegnante ha la responsabilità di "essere eccitatore di moti di coscienza morale e sociale" (allegato DPR n.585/1958) quindi in ogni disciplina ci deve essere trasversalmente l'inserimento dei valori costituzionali. Tuttavia, risulta più funzionale

"dare ad essa un quadro didattico e perciò di indicare orario e programmi, ed induce a designare per questo specifico compito il docente di storia." (allegato DPR n.585/1958).

L'insegnamento della disciplina di educazione civica è quindi indissolubilmente legata all'insegnamento della storia, dalla quale prende spunto in termini di percorsi di civiltà, che si sono andati via via costituendo nelle diverse popolazioni e nelle varie epoche.

Altro aspetto particolarmente rilevante, è quello che concerne l'operare per finalità collettive: lo studente che vive nel contesto scolastico ha a che fare con una serie di altri,

adulti e pari, con i quali entrare in relazione per raggiungere obiettivi che in alcuni casi possono essere individuali, mentre in altri sono obiettivi che riguardano il gruppo. Fare leva sull'importanza dell'obiettivo comune e del raggiungimento della meta per tutti è compito dell'educatore, che non può esimersi dal

“mostrare all'allievo il libero confluire di volontà individuali nell'operare collettivo.” (allegato DPR n.585/1958).

Nel decreto viene anche sottolineato il fatto che l'educazione civica non sia definibile in confini precisi, come invece lo sono le altre materie, e che in molti casi ciò che non è scritto è molto di più rispetto a quello che si può imparare dai testi o dalle materie di studio. Si tratta di suscitare

“un impulso morale, assecondare e promuovere la libera e solidale ascesa delle persone nella società” (allegato DPR n.585/1958)

tenendo come riferimento di base la *Costituzione* e i valori in essa inseriti. Nell'allegato al decreto si distinguono inoltre i programmi per la scuola secondaria di primo grado, dove gli ambiti di insegnamento devono includere

“quegli elementi che concorrono alla formazione della personalità civile e sociale dell'allievo” (allegato DPR n.585/1958);

per la classe III della scuola secondaria di primo grado si inizia a prendere spunto dai principi e valori della *Costituzione*, sottolineando i diritti e doveri del cittadino. Nella scuola secondaria superiore gli argomenti da affrontare sono legati al senso di responsabilità e alla dimensione della solidarietà sociale, ponendo come base di partenza sempre i diritti e i doveri del cittadino.

Vorrei in questa sede fare un breve riferimento ad un'altra normativa precedente al decreto 585 che si riferisce invece ai programmi didattici per la scuola primaria. Il 14 giugno 1955, con il decreto del presidente della repubblica numero 503, si vanno a sostituire i programmi didattici stabiliti nel 1945 e quelli dell'educazione fisica approvati nel 1946, inserendo una serie di novità, sia in relazione al fine dell'insegnamento, sia alle modalità didattiche da adottare con i bambini dai 6 agli 11 anni. Mi preme sottolineare quanto in questo decreto si faccia riferimento alla preparazione che ogni alunno deve raggiungere

“per assicurare alla totalità dei cittadini quella formazione basilare dell’intelligenza e del carattere, che è condizione per un’effettiva e consapevole partecipazione alla vita della società e dello Stato.” (allegato DPR n.503/1955).

Questa affermazione è di grande rilevanza se si considera che in quell’anno non era ancora stato istituito in nessun ordine di scuola l’insegnamento di educazione civica, ma già dai primi gradi si inserisce come fine di base quello di permettere a tutti di diventare cittadini consapevoli e attivi all’interno del proprio Stato. Prosegue il decreto sottolineando che la scuola primaria ha la finalità non solo di proporre gli elementi basilari della cultura di appartenenza, ma soprattutto “educa le capacità fondamentali dell’uomo;” (allegato DPR n.503/1955). Nei programmi inseriti nell’allegato al decreto c’è specifico riferimento allo sviluppo e alla formazione integrale della personalità dello studente “attraverso l’educazione religiosa, morale, civile, fisica”, nonostante questa non sia definita ancora in nessuna materia con ordinamento e programma specificato. In un passo del documento si legge proprio

“Contemporaneamente si avvii il fanciullo alla pratica acquisizione delle fondamentali abitudini in rapporto alla vita morale, al comportamento civile e sociale e all’igiene, nella famiglia, nella scuola, in pubblico; si colgano tutte le occasioni per l’educazione del sentimento, degli affetti e della volontà, anche a mezzo di incarichi di fiducia e di piccoli servizi, per educare al senso della responsabilità personale della solidarietà umana.” (allegato DPR n.503/1955)

È la base di quella che verrà poi inserita come disciplina nel corso degli anni e delle modifiche apportate in sede alla programmazione didattica dell’educazione civica nella scuola primaria. In tutto il documento, emerge in modo chiaro il riferimento all’attivismo di Dewey, in quanto il bambino è spronato alla ricerca e alla riflessione sulla base dell’esperienza. Ulteriore elemento di spicco è l’importanza data alla dimensione religiosa che è presente nella preghiera di inizio ed è

“considerato come fondamento e coronamento di tutta l’opera educativa” (allegato DPR n.503/1955).

Passiamo ora ad analizzare i cambiamenti avvenuti negli anni successivi, in particolare nella scuola primaria con i programmi delle educazioni del 1985.

## **2.2. I programmi delle educazioni nella scuola primaria dell’85**

Facendo un salto di quasi trent’anni rispetto ai primi accenni all’insegnamento dell’educazione civica nella scuola primaria del 1955, che si riferivano al ruolo della scuola nel formare le competenze basilari per il cittadino e non propriamente

all'insegnamento di educazione civica, arriviamo a parlare dei programmi del 1985, in cui invece vengono delineati in modalità specifica i contenuti del programma per quanto riguarda l'educazione alla cittadinanza nella scuola primaria. I cambiamenti che si vogliono apportare con il decreto del Presidente della Repubblica numero 104 del 1985, sono particolarmente rilevanti, e nella premessa dell'articolo unico viene sottolineato il fatto che è necessario

“un graduale processo preparatorio sia per l'adeguamento dell'organizzazione scolastica sia per il necessario aggiornamento del personale ispettivo, direttivo e docente sui loro contenuti;” (DPR n.104/1985).

Passando ad analizzare l'allegato, si riscontrano nel testo i riferimenti espliciti alla *Costituzione*, alle *Dichiarazioni dei Diritti dell'uomo e del fanciullo* e all'importanza di formare cittadini consapevoli, come già succedeva in precedenza nel decreto del 1955. L'alfabetizzazione culturale, compito della scuola primaria, è il primo passo fondamentale per rimuovere

“gli ostacoli di ogni ordine economico e sociale che, limitando di fatto la libertà e l'uguaglianza dei cittadini, impediscono il pieno sviluppo della persona umana” (Art. 3 Costituzione della Repubblica italiana, 1947).

Inoltre, pone le basi per rispondere effettivamente alle richieste del diritto-dovere di partecipazione sociale e

“di svolgere, secondo le proprie possibilità e le proprie scelte, un'attività o una funzione che concorra al progresso materiale e spirituale della società.” (Art. 4 Costituzione della Repubblica italiana, 1947).

In linea con i valori costituzionali la scuola primaria deve mirare il più possibile a diminuire le disuguaglianze nel processo di scolarizzazione, in ottica di permettere a tutti di raggiungere i maggiori livelli di istruzione possibile. All'interno dell'allegato troviamo poi un punto chiamato proprio “Educazione alla convivenza democratica” che esplicita non solo l'articolo di riferimento della Costituzione, ma definisce anche un impegno concreto da parte della scuola che è tenuta a portare gli alunni a

“divenire consapevoli delle proprie idee e responsabili delle proprie azioni, alla luce di criteri di condotta chiari e coerenti che attuino valori riconosciuti.” (allegato DPR n.104/1985).

Grazie a questa attenzione da parte della scuola all'aspetto riflessivo e di riconoscimento del diritto dell'altro, l'alunno può raggiungere una buona capacità di autonomia di giudizio, assumendosi anche le responsabilità che gli competono all'interno

delle varie relazioni interpersonali che è portato a intraprendere nell'ambiente scolastico ed extra scolastico. Le finalità educative della scuola in questo senso sono principalmente cinque: portare gli alunni a rendersi conto del fatto che per la realizzazione di un ideale è necessario dell'impegno personale; ognuno deve avere la possibilità di sperimentarsi in decisioni autonome, ma anche di lavorare all'interno di un gruppo in termini di solidarietà attiva senza perdere la propria indipendenza di pensiero; ogni studente sia spronato ad osservare la "diversità" nelle sue varie forme e possa quindi prevenire il crearsi di pregiudizi nei confronti del diverso; il soggetto aumenti la sensibilità rispetto alle questioni di igiene personale e cura dell'ambiente naturale, ma anche dei servizi di pubblica utilità; tutti abbiano la possibilità di attingere ad un orizzonte culturale più ampio, assumendo quindi uno "spirito di comprensione e cooperazione internazionale" (allegato DPR n.104/1985), in particolare riferimento al contesto europeo. Con questi programmi l'intenzione del Parlamento italiano è quella rendere sempre più marcata l'importanza della trasversalità dell'insegnamento con il quale non si punta solo a far conoscere propriamente cosa rappresentano le istituzioni politiche quali Parlamento, Senato, Camera e così via, ma anche a dare una prima infarinatura ai bambini dai 6 agli 11 anni di quella che è la cittadinanza attiva e la vita di comunità. Di base, comunque, l'educazione civica rimane una parte trasversale del programma, alla quale sono assegnate ore limitate prevalentemente durante le materie umanistiche, tra cui storia in particolare.

### **2.3. Le norme del 1996, del 1997 e del 1999**

Nel contesto delle grandi riforme a livello europeo sul versante educativo quali il *Rapporto Faure* e *Rapporto Delors*, l'Italia si conforma alle novità grazie ad una serie di decreti e leggi che inseriscono nel panorama scolastico l'insegnamento di educazione civica con qualche aggiunta rispetto al DPR n.585 del 1958, in considerazione anche delle riforme che avevano introdotto l'autonomia delle scuole. I programmi dell'insegnamento dell'educazione civica vengono modificati soprattutto per quanto riguarda le scuole secondarie, assicurando

“modalità, spazi e tempi idonei, nell'ambito delle singole discipline [...] e nell'ambito dell'esperienza partecipativa alla realizzazione di proposte e di azioni educative e didattiche, che siano capaci di aiutare i giovani ad affrontare le sfide del nostro tempo.” (DM n.58/1996).

L'aspetto interessante in questo articolo è indicato dal fatto che viene dato rilievo alla parte pratica e alle esperienze degli studenti, che arricchiscono in termini positivi il curriculum e gli insegnamenti che tramite esse possono passare. Nonostante questa sottolineatura, l'insegnamento di educazione civica viene comunque mantenuto all'interno della disciplina di storia, o, dove presente, all'interno dell'insegnamento di economia e diritto, mantenendo comunque i raccordi interdisciplinari con gli altri insegnamenti. La valutazione nell'aspetto dell'educazione civica

“concorre autonomamente alla valutazione complessiva dello studente.” (DM n.58/1996).

Questo Decreto ministeriale va ad abrogare il decreto del Presidente della Repubblica del 1958.

Studiando l'allegato di questo documento, lo troviamo diviso in diversi paragrafi, all'interno dei quali si va ad analizzare non solo il ruolo della scuola, ma anche i cambiamenti che si sono verificati nel corso del tempo e le nuove competenze necessarie per affrontarli. In particolare nei riguardi dell'educazione civica si trova asserto

“questa complessa e fondamentale attività educativa, che ha finora sofferto di un'incerta collocazione culturale e istituzionale, viene ora ridefinita sia come dimensione comune all'intera vita scolastica, sia come autonomo insegnamento, che si qualifica anche come “cultura costituzionale”, per il rilievo strategico, civile, politico, formativo che la Costituzione italiana è venuta manifestando in questi quasi cinquant'anni di vita democratica.” (allegato DM n.58/1996).

Si mira sostanzialmente a porre in un contesto chiaro e specifico questo insegnamento di fondamentale importanza per la vita democratica. Rimane comunque trasversale, ma, poiché il ruolo che ricopre anche per quanto riguarda l'aspetto educativo è molto rilevante, viene posto in profonda connessione con gli obiettivi educativi didattici che vengono inseriti all'interno dei programmi scolastici. Partendo dal presupposto che il compito della scuola è quello di formare i soggetti al pieno raggiungimento delle loro potenzialità e di dare vita a cittadini responsabili delle scelte attive che possono compiere all'interno del proprio Stato, nell'allegato al decreto ministeriale del 1996 viene sottolineata l'importanza di reinventare l'istituzione scolastica, perché risponda in modo efficace alle richieste del tempo in cui si trova a svolgere il proprio compito. Deve inoltre trovare il giusto equilibrio nell'esercizio dei propri diritti e nella promozione dei propri doveri

“in una dialettica che salvaguardi identità e solidarietà, apprendimento e partecipazione, aggregazione spontanea e raggruppamento formale, efficacia/ efficienza ed espressività, interventi

direttivi e sussidiarietà, in quanto bisogni-valori personali e sociali e in quanto dimensioni complementari dell'esperienza scolastica.” (allegato DM n.58/1996).

Sicuramente nella paideia di valori che sono necessari per affrontare il nuovo millennio, la conoscenza dei cardini della nostra *Carta costituzionale* guadagna il primo posto. La trasversalità di questi valori non è solo nelle discipline scolastiche, ma ricopre qualsiasi ambito sociale all'interno del quale i soggetti si muovono e vivono il quotidiano. L'enorme rivoluzione che viene apportata con questo decreto emerge dalle parole dell'allegato

“Di qui la necessità di assicurarne lo studio, con la dignità di una materia autonoma dalla storia ancorché ad essa strettamente collegata, così come dev'essere collegata all'economia e al diritto. Per sottolineare il valore strategico che può assumere, nella nuova paideia, un'educazione civica non solo diffusa nel curriculum, ma concentrata anche in un'autonoma disciplina impegnata a far emergere dalla *Costituzione* la grande ricchezza valoriale, propositiva, normativa che definisce un comune patrimonio di garanzie e d'impegno per il futuro, si è ritenuto di definire questa disciplina “Educazione civica e cultura costituzionale”” (allegato DM n.58/1996).

Questa consapevolezza emerge dopo un periodo lungo, durante il quale le sfide da affrontare si sono moltiplicate sempre di più e a queste sfide non si può rispondere se non con un “patriottismo costituzionale” che ci indica e ci direziona almeno a livello valoriale rispetto al periodo di grande incertezza che stiamo affrontando. Rimane comunque di grandissima rilevanza l'insegnamento di storia, e non solo della storia passata, ma anche di quella più recente, che, nonostante non garantisca quel distacco necessario a guardare gli eventi con l'obiettività che si può ottenere dopo molti anni, permette di orientare gli sforzi delle giovani generazioni verso strade diverse e più lontane dai pericoli e dai fatti osceni che si sono affrontati nel corso del secolo passato.

Negli anni successivi sono state varate una serie di leggi e decreti che non riguardano direttamente l'insegnamento di educazione civica, ma che ne influenzano sicuramente il percorso. Una è la Legge numero 59 del 1997 che delega alle regioni e agli enti locali

“funzioni e compiti amministrativi nel rispetto dei principi e dei criteri direttivi contenuti nella presente legge.” (L n.59/1997).

L'altro documento che andremo ad analizzare brevemente di seguito, in quanto incide nella programmazione e nell'insegnamento dell'educazione civica, è il Decreto del Presidente della Repubblica numero 257 del 1999 con il quale vengono conferite maggiori autonomie alle istituzioni scolastiche ai sensi della già citata legge 59 del 1997. Il decreto del 1999 è già stato presentato in questo lavoro in quanto è quello che dà origine

al Piano dell'Offerta formativa, descritto nel primo capitolo in funzione dell'approfondimento sull'autonomia scolastica nell'inserimento del programma di educazione civica all'interno delle varie discipline curriculari. Nel contesto fino ad ora analizzato è mio interesse sottolineare un particolare aspetto del DPR n.275/1999: l'autonomia scolastica è da legare sempre e comunque alla condizione sociale, economica e politica del territorio di appartenenza della scuola stessa. Questo aspetto è particolarmente evidenziato al comma 4 dell'articolo 8 di questo decreto che recita proprio:

“La determinazione del curriculum tiene conto delle diverse esigenze formative degli alunni concretamente rilevate, della necessità di garantire efficaci azioni di continuità e di orientamento, delle esigenze e delle attese espresse dalle famiglie, dagli enti locali, dai contesti sociali, culturali ed economici del territorio.” (DPR n.275/1999).

Credo che questo comma sia di particolare interesse in quanto ci ricorda che il contesto scolastico non è slegato dal contesto sociale, anzi. Insegnare ai bambini, fin dai primi gradi di scuola, che il loro agire quotidiano ha ripercussioni non solo all'interno dell'istituzione scolastica, ma anche sulla propria vita più in generale, nel presente e nel futuro, permette loro di cogliere il senso di interconnessione tra ambiti che di fatto si cerca di trasmettere con l'insegnamento di educazione civica. La possibilità, grazie alla stesura del *Piano dell'Offerta formativa*, di personalizzare, in base alle esigenze della scuola e del territorio, almeno in parte le attività offerte dalla scuola è sicuramente una grande introduzione che rende i curricoli più flessibili e rispondenti alle esigenze del contesto in continuo cambiamento. Garantire questo tipo di flessibilità risulta la scelta migliore per affrontare le sfide che vengono poste all'istituzione scolastica con l'avvento del nuovo millennio. Nel prossimo capitolo affronteremo come la politica e le sue norme hanno fatto fronte ai mutamenti sociali e come hanno dato risposta nel contesto scolastico alle nuove esigenze che sono maturate nel corso degli anni.

### **3. Il nuovo millennio e le nuove consapevolezza**

Superata la soglia del vecchio secolo, le sfide a cui i giovani e il Paese più in generale hanno dovuto fare fronte sono cresciute in maniera proporzionale all'aumento della popolazione e delle diverse culture che hanno iniziato a insediarsi nella grande Europa. La consapevolezza di essere vissuti in una democrazia che ne garantisce i diritti, è diventata evidente nel momento in cui è iniziato il confronto con persone provenienti da



Paesi, all'interno dei quali la democrazia non era nemmeno contemplata come possibile forma di governo. Tuttavia, come sostiene Norberto Galli, molti educatori

“non si sono impegnati abbastanza per coltivare nelle generazioni che salgono la coscienza di appartenere ad un paese democratico, la conoscenza della Costituzione, la necessità di essere cittadini costruttori di pace, di solidarietà, di amicizia sociale. La democrazia, anche quando si vive con viva partecipazione, non è mai una struttura data e compiuta, ma un ideale a cui tendere; un impegno da rivivere in continuazione e da rinnovare senza posa per liberarsi da possibili egoismi ed individualismi.” (Galli, 2004, citato da Corsi & Sani, 2004, pp 127).

Già all'inizio del ventunesimo secolo, quindi, la sensazione era quella di non star compiendo sufficienti passi in ordine di garantire alle generazioni più giovani una sufficiente preparazione in termini di educazione alla cittadinanza. Questa mancanza deriva in parte dalle famiglie, che non sono preparate a guidare i figli alla conoscenza dei valori costituzionali che illuminano la convivenza civile, ma anche dalle scuole, che non hanno strumenti chiari ed univoci su come affrontare questi insegnamenti all'interno dei loro programmi didattici. Non da ultimo viene il contesto sociale, sempre più orientato all'individualità, alla spettacolarizzazione del benessere più che alla promozione di effettive azioni che producono un bene stare all'interno della comunità.

Emerge sempre più forte la consapevolezza che non è solo la scuola a favorire negli studenti quelle conoscenze che permettono una serena convivenza civile, ma è da prima la famiglia, che secondo diversi autori come Litt, Percheron e Roveda, fornisce un contributo fondamentale, in particolare per quanto riguarda l'ambito “prepolitico” che consiste

“nel favorire e suscitare l'interiorizzazione degli atteggiamenti che la vita in terpersonale comporta.” (Roveda, 1991, citato da Galli, 2004, pp 129).

Diverso è invece il contributo della scuola che si caratterizza via via per una vicinanza alla dimensione politica ed avviene dagli 11 anni in poi tramite l'insegnamento dei valori costituzionali, tra cui la responsabilità e la partecipazione attiva al contesto prima scolastico e poi statale. Da parte degli educatori, la questione non è solo quella di insegnare dei comportamenti, ma anche portare gli studenti a riflettere su di essi, esserne esempi ispiratori tramite contenuti e metodi appropriati per le varie età dei soggetti a cui si rivolge. Lottare contro la tendenza all'individualismo è compito combinato di insegnanti e genitori, che devono formare nei bambini la consapevolezza che le virtù sono considerabili tali nel momento in cui vengono sfruttate a favore della comunità e del benessere comune, e non esclusivamente nel soddisfare un proprio interesse. Purtroppo,

le analisi condotte su campioni di ricerca significativi non fanno ben sperare in tal senso: la maggior parte dei giovani indica uno scarso interesse nella dimensione politica, mentre aumenta molto nel corso dei primi anni 2000 l'importanza della

“sfera della socialità ristretta e della vita privata, a scapito dell'impegno collettivo.” (Galli, 2002 citato da Galli, 2004, pp 130).

Tuttavia, ad essere in crisi non è solo l'interesse verso la questione del bene comune, ma soprattutto la fiducia nei confronti delle istituzioni politiche italiane (Calvi, 2002, citato da Galli, 2004). Non è un caso se negli ultimi anni la percentuale di popolazione che si presenta come votante alle elezioni, si sia abbassata tanto quasi da non raggiungere il 50%, e non è altrettanto casuale se nella maggior parte dei casi anche gli elettori che si presentano non hanno chiara la responsabilità della quale sono investiti. Presentarsi ai seggi non è solo un diritto conquistato negli anni, ma soprattutto un dovere civico, grazie al quale si può affermare la propria volontà di cittadini e, nel corso del tempo, riuscire a modificare, almeno in parte, quegli aspetti del contesto sociale che meno si confanno ai cambiamenti che inevitabilmente avvengono con il passare degli anni.

Per quanto riguarda il contesto culturale, le prospettive sono altrettanto scoraggianti, poiché dalle ricerche fatte emerge che la dimensione etica è diventata sempre meno rilevante e, in particolare, si è esteso un clima di indifferenza all'interno del quale è

“sempre più arduo e oneroso presentare il messaggio educativo, che implica sempre attenzione ai valori, compromissione con essi, coinvolgimento personale.” (Galli, 2004).

Tutto questo deriva da quello che Poulat identifica nel “permissivismo diffuso”, per il quale, in sostanza, vale solo la morale del singolo, la relatività delle opinioni e l'accettazione di qualsiasi punto di vista. La pericolosità sottostante a questo tipo di ideale sta nel non notare che alcune concezioni e alcuni principi sono per antonomasia intollerabili: la discriminazione razziale non è accettabile, la soppressione dei diritti delle minoranze non è accettabile, indipendentemente dal contesto e dalle parole che vengono utilizzate per diffondere queste idee.

In considerazione di questi punti di partenza, la scuola non può porre l'attenzione esclusivamente sugli aspetti didattici, in quanto c'è un collegamento profondo ed indissolubile tra ciò che sono gli apprendimenti e ciò che i ragazzi vivono nel quotidiano, tra apprendimenti impliciti provenienti dalle esperienze del contesto e apprendimenti

mirati che avvengono a scuola o tramite informazioni dirette. Certo è, che la scuola è l'istituzione che più di tutte le altre

“deve aggiornare costantemente le sue attività didattiche per rispondere a richieste individuali e sociali in continuo cambiamento; perché è ad esse che occorre guardare per il futuro professionale degli allievi.” (Arfelli Galli in Corsi & Sani, 2004, pp 170).

È proprio su questo futuro professionale da garantire che è necessario vengano introdotte sempre più pratiche di educazione, istruzione e formazione degli adulti e educazione professionale, per garantire a tutti la possibilità di entrare all'interno di un mondo del lavoro che diventa sempre più distante e difficile da raggiungere per chi non ha terminato un percorso scolastico completo. La possibilità di accesso all'istruzione anche in fase adulta è una delle maggiori conquiste che il sistema istituzionale possa raggiungere, per permettere una reale e matura equità all'interno della società. Poter esercitare una professione permette di sentirsi parte attiva di una comunità e di agire per il bene comune, aumentando così il proprio benessere individuale, ma anche il livello di coesione sociale e di benessere per tutti. Purtroppo, il tasso di abbandono scolastico e quello di analfabetismo funzionale non solo tra i giovani, ma anche tra gli adulti, (Ferrari, 2022) gettano ombre oscure sul futuro del nostro Paese, tanto a livello di raggiungimento degli obiettivi individuali di ognuno, quanto per ciò che concerne la formazione di professionisti seri e preparati ad affrontare le mansioni e i compiti lavorativi di oggi e di domani.

In questo panorama fosco che non promette nulla di buono per il futuro, come si affronta l'educazione dei giovani in termini politici e civici? Andremo di seguito a conoscere le principali norme che hanno segnato il primo decennio degli anni 2000 in termini di educazione civica e alla cittadinanza come insegnamento scolastico, ma anche come riforme della scuola introdotte per riuscire maggiormente a soddisfare i bisogni emergenti. Successivamente andremo a dare una lettura del contesto scolastico del nostro periodo storico, modificato con la riforma del 2015.

### **3.1. Le Leggi n.53/2003 e n.59/2004 sull'educazione alla *Convivenza civile***

Con la Legge n.53/2003 il Presidente della Repubblica definisce le “norme generali sull'istruzione e i livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e formazione professionale.” Tale documento va ad abrogare la Legge n.30/2000 in cui compariva per

la prima volta l'espressione "educazione alla convivenza civile" ed affermava che la scuola aveva, tra le sue priorità, anche quella dell'"educazione ai principi fondamentali della convivenza civile" (Scaglia, 2012, pp1). Precedentemente rispetto alla Legge del 2003 un altro provvedimento va a modificare ed ampliare il concetto di "educazione alla Convivenza civile". Questo documento è denominato *Raccomandazioni per l'attuazione delle indicazioni nazionali per i piani di studio personalizzati nella scuola primaria* (2002) e al suo interno vengono indicate le motivazioni pedagogiche fondamentali che giustificano l'insegnamento di educazione alla convivenza civile. Tra queste ci sono:

"il superamento, come ambito educativamente troppo ristretto dell'educazione alla cittadinanza e, nel contempo, dell'educazione civica; il riferimento a una radice morale profonda che deve innervare l'intero dell'esperienza scolastica di istruzione come anticipo di quella sociale e professionale; infine, il cruciale principio pedagogico dell'unità dell'educazione." (Scaglia, 2012, pp 2).

Con la normativa n.53/2003 vengono trovati una serie di punti su cui lavorare che riguardano, oltre a quelli già definiti precedentemente con le norme sull'autonomia scolastica, l'alfabetizzazione nelle tecnologie informatiche, lo sviluppo di attività motoria e ludico-sportiva degli studenti ed in particolare gli

"interventi di orientamento contro la dispersione scolastica e per assicurare la realizzazione del diritto-dovere di istruzione e formazione;" (L n.53/2003).

La legge presentata si divide in 7 articoli, ognuno dei quali si focalizza su un aspetto di cambiamento. L'articolo 2, riguardante il sistema educativo di istruzione e formazione, è particolarmente rilevante nel presente contesto di studio, in quanto elenca i criteri direttivi tramite i quali orientare l'istruzione professionale, con richiamo forte ai valori costituzionali di parità e sviluppo completo dell'uomo. Nel comma a) viene espresso chiaramente

"è promosso l'apprendimento in tutto l'arco della vita e sono assicurate a tutti pari opportunità di raggiungere elevati livelli culturali e di sviluppare le capacità e le competenze, attraverso conoscenze e abilità, generali e specifiche, coerenti con le attitudini e le scelte personali, adeguate all'inserimento nella vita sociale e nel mondo del lavoro, anche con riguardo alle dimensioni locali, nazionale ed europea;" (L n.53/2003).

Nel comma successivo, inoltre, vengono sottolineati i valori che ispirano la formazione spirituale e morale, in ottica di sviluppare una

"coscienza storica e di appartenenza alla comunità locale, nazionale e alla civiltà europea;" (L n.53/2003).

Le novità che vengono introdotte con questa normativa riguardano prevalentemente l'estensione dell'obbligo scolastico, abbassando l'età d'ingresso dei bambini alla scuola dell'infanzia ed elementare. Viene poi reso obbligatorio l'insegnamento di due lingue straniere nella scuola primaria, proprio in ottica di rendere i giovani, cittadini più competenti nell'affrontare conversazioni con altri provenienti da paesi diversi. Inoltre, si lascia un maggiore spazio per l'insegnamento delle tecnologie informatiche, le quali rappresentano la più grande e veloce innovazione a cui abbiamo assistito negli ultimi 30 anni. I cicli di istruzione rimangono sempre divisi in due: il primo mantiene la distinzione tra scuole elementari e medie, il secondo riguarda le secondarie superiori. In questo secondo ciclo si distinguono licei a formazione quinquennale e istruzione e formazione professionale, che è invece di soli quattro anni. Andando a leggere il testo ufficiale della legge nel comma g) si trova che

“il secondo ciclo, finalizzato alla crescita educativa, culturale e professionale dei giovani attraverso il sapere, il fare e l'agire, e la riflessione critica su di essi, è finalizzato a sviluppare l'autonoma capacità di giudizio e l'esercizio della responsabilità personale e sociale;” (L n.53/2003).

Rientrano dunque nella formazione di secondo livello gli obiettivi tipici dell'educazione civica, proposti in termini generici e trasversali, non come insegnamento vero e proprio. Importante è l'accento all'istruzione professionale, non perché prima di questo momento non vi fosse, ma perché se ne dà rilievo in un contesto di cambiamento sociale e politico esponenziale, nel quale imparare a fare, apprendere delle competenze utili nel mondo del lavoro è sicuramente uno degli aspetti fondamentali attribuiti all'istituzione formativa.

L'anno successivo, con riferimento alla norma del 2003, viene pubblicato sulla Gazzetta ufficiale un ulteriore decreto legislativo, nel quale si definiscono le

“norme generali relative alla scuola dell'infanzia e al primo ciclo di istruzione” (DL n.59/2004).

In questo contesto vengono definite le finalità, le modalità d'accesso, le attività educative e l'articolazione dei periodi della scuola dell'infanzia, della scuola primaria e della scuola secondaria di primo grado. In tal modo viene data una panoramica abbastanza precisa, almeno a livello teorico, di quale scansioni i bambini dai 3 ai 14 anni abbiano in termini di frequenza e finalità nell'istituzione scolastica. Per quanto riguarda l'interesse del presente lavoro, l'attenzione ricade sul primo e sul quinto articolo del decreto legislativo, che indicano le finalità dei primi due gradi di scuola: infanzia e primaria.

Nell'articolo 1 comma 1 si può riscontrare che già dai primissimi anni di scuola i bambini vengono sottoposti a stimolazioni continue riguardo l'educazione civile. Si sottolinea in questo contesto anche il ruolo che i genitori hanno in termini di educazione alla cittadinanza tramite l'affermazione:

“nel rispetto della primaria responsabilità educativa dei genitori, [la scuola dell'infanzia] contribuisce alla formazione integrale delle bambine e dei bambini e, nella sua autonomia e unitarietà didattica e pedagogica, realizza il profilo educativo e la continuità educativa con il complesso dei servizi all'infanzia e con la scuola primaria.” (DL n.59/2004).

Di fatto, già i bambini di tre anni, hanno la possibilità di respirare un clima di attenzione particolare al loro sviluppo morale, in un contesto che prevede l'apprendimento e l'applicazione di precise regole di convivenza e relazione con gli altri.

Anche per l'articolo 5 comma 1 resta in primo piano l'impegno per l'insegnamento delle regole di relazione con gli altri, in particolare nel rispetto della diversità sia intesa come disabilità, sia come cultura. Si legge:

“La scuola primaria, accogliendo e valorizzando le diversità individuali, ivi comprese quelle derivanti dalle disabilità, promuove, nel rispetto delle diversità individuali, lo sviluppo della personalità, ed ha il fine di far acquisire e sviluppare le conoscenze e le abilità di base, [...] di valorizzare le capacità relazionali e di orientamento nello spazio e nel tempo, di educare ai principi fondamentali della convivenza civile.” (DL n.59/2004).

Nel contesto di scuola primaria quindi, ancora una volta non si esprime l'inserimento di una materia precisa all'interno della quale collocare l'educazione civica, ma rimane tra le finalità di base del contesto scolastico.

Se questi due articoli parlano di gettare le basi per la convivenza civile, all'articolo 9, che riguarda le finalità della scuola secondaria di primo grado, viene descritto come aspetto principale il “rafforzamento delle abitudini di interazione sociale” oltre ad organizzare ed accrescere

“le conoscenze e le abilità anche in relazione alla tradizione culturale e alla evoluzione sociale, culturale e scientifica della realtà contemporanea;” (DL n.59/2004).

Alla scuola media viene quindi affidato il compito di approfondire gli argomenti che riguardano i cambiamenti che i giovani devono affrontare, non solo in termini identitari, ma soprattutto per quanto riguarda il contesto culturale e sociale all'interno del quale si trovano a vivere e ad operare attivamente in virtù anche di una maggiore possibilità e capacità di comprensione.

Come allegati a questo articolo troviamo le *Indicazioni Nazionali per i Piani di Studio Personalizzati* di tutti e tre gli ordini di scuola descritti. In particolare, l'esame dell'allegato B rivela le cinque ragioni principali che portano a chiamare la scuola successiva a quella dell'infanzia come scuola Primaria. Oltre alle ragioni culturale, gnoseologica, sociale e psicologica emerge in particolare la ragione etica, che si basa sull'articolo 4 della Costituzione e sostiene sia necessario

“superare le forme di egocentrismo e praticare, invece, i valori del reciproco rispetto, della partecipazione, della collaborazione, dell'impegno competente e responsabile, della cooperazione e della solidarietà. La Scuola Primaria, in quanto prima occasione obbligatoria per tutti di esercizio costante, sistematico di questi valori, in stretto collegamento con la famiglia, crea le basi per la loro successiva adozione come costume comunitario a livello locale, nazionale e internazionale.” (allegato B, DL n.59/2004).

Oltre ai valori fondamentali proposti con la *Costituzione*, si cerca di costruire con i bambini e soprattutto con le loro famiglie, un rapporto di reciproca collaborazione, tramite il quale costruire una comunità attenta e rispettosa delle esigenze reciproche. Inoltre, all'interno di questo allegato si trovano le tabelle con gli obiettivi specifici di apprendimento sia disciplinari, ma anche per l'educazione alla Convivenza civile che, pur mantenendo le proprie caratteristiche di didattica integrata con altri insegnamenti, vede una serie di distinzioni interne ai propri ambiti di studio per aiutare gli alunni a trasformare le competenze in abilità. I sei ambiti in cui si distinguono le attività didattiche unitarie che la scuola organizza in termini di educazione alla Convivenza civile sono: educazione alla cittadinanza, educazione stradale, educazione ambientale, educazione alla salute, educazione alimentare, educazione dell'affettività. (allegato B, DL n.59/2004). Tali aree sono le stesse sia per la scuola primaria che per la secondaria di primo grado, mentre mutano gli obiettivi che vengono proposti ai ragazzi. È bene specificare che

“gli obiettivi specifici di apprendimento indicati per le diverse discipline e per l'educazione alla *Convivenza civile*, [...], obbediscono, in realtà, ciascuno al principio della sintesi e dell'ologramma: gli uni rimandano agli altri; non sono mai, per quanto possano esser autoreferenziali, richiusi su sé stessi, ma sono sempre un complesso e continuo rimando al tutto. Un obiettivo specifico di apprendimento di una delle dimensioni della *Convivenza civile*, quindi, è e deve essere sempre anche disciplinare e viceversa; [...] E dentro, o dietro, le educazioni che scandiscono l'educazione alla *Convivenza civile* vanno sempre riconosciute le discipline, così come attraverso le discipline non si fa altro che promuovere l'educazione alla *Convivenza civile* e, attraverso questa, nient'altro che l'unica educazione integrale di ciascuno a cui tutta l'attività scolastica è indirizzata.” (allegato B, DL n.59/2004).

### **3.2. La Legge 169 del 2008 su *Cittadinanza e Costituzione* e il Documento d'indirizzo del 2009 che fornisce le linee guida dell'insegnamento.**

Negli anni successivi alla riforma del 2004, i cambiamenti a livello scolastico e, soprattutto, sociale sono stati molti e di varia natura. La possibilità di fare fronte a questi cambiamenti grazie ad un'istruzione professionale più efficace e ad una formazione anche per gli adulti, hanno aperto un nuovo scenario di opportunità, che non sempre però sono state colte dai lavoratori come positive. È necessaria quindi una nuova Legge "recante disposizioni urgenti in materia di istruzione e università". Ecco perché si arriva a ottobre del 2008, a convertire il Decreto-Legge n.137 del 2008, in Legge vera e propria. Le modifiche apportate nella Legge n.169/2008, sono per lo più riguardanti specifiche che, al fine del presente lavoro, non sono di vitale importanza. È comunque interessante osservare nel dettaglio il primo articolo denominato proprio "Cittadinanza e Costituzione":

"A decorrere dall'inizio dell'anno scolastico 2008/2009, oltre ad una sperimentazione nazionale, ai sensi dell'articolo 11 del regolamento di cui al decreto del Presidente della Repubblica 8 marzo 1999, n. 275, sono attivate azioni di sensibilizzazione e di formazione del personale finalizzate all'acquisizione nel primo e nel secondo ciclo di istruzione delle conoscenze e delle competenze relative a «Cittadinanza e Costituzione», nell'ambito delle aree storico-geografica e storico-sociale e del monte ore complessivo previsto per le stesse. Iniziative analoghe sono avviate nella scuola dell'infanzia." (L n.169/2008).

Con il presente testo viene affrontata una prospettiva inedita dell'insegnamento di Cittadinanza e Costituzione: gli insegnanti devono essere preparati su tali argomenti ed è quindi necessario che loro stessi seguano un percorso di formazione. Viene specificato che l'insegnamento è incluso all'interno delle materie di ambito umanistico e che il monte ore a disposizione rimane quello delle discipline stesse. L'aggiornamento proposto con la legge di conversione inserisce nel programma le

"iniziative per lo studio degli statuti regionali delle regioni ad autonomia ordinaria e speciale" in ottica di promozione della conoscenza del pluralismo istituzionale (L n.169/2008).

Un'altra novità introdotta riguarda la valutazione prevista per il comportamento, che, con l'articolo 2 della Legge citata, viene

"effettuata mediante l'attribuzione di un voto numerico espresso in decimi." (L n.169/2008).

Ciò vuol dire che il comportamento degli alunni sarà associato ad una valutazione numerica in base alla loro capacità di relazione ed interazione con gli altri, che siano essi pari o adulti, e alla loro capacità di saper rispettare le regole del contesto scolastico,



facendo valere i propri diritti in considerazione di quelli altrui e nella piena consapevolezza dei propri doveri. Nonostante questo aspetto non venga inserito nell'insegnamento di Cittadinanza e Costituzione, il fatto di inserire un voto per il comportamento richiama l'attenzione su un elemento importante: le nozioni che vengono proposte a scuola in modo trasversale riguardanti, per esempio, il rispetto per gli altri e la consapevolezza dei propri diritti, vengono poi valutate dagli insegnanti nella loro applicazione pratica.

È l'anno successivo che, con il "Documento d'indirizzo per la sperimentazione dell'insegnamento di Cittadinanza e Costituzione", vengono effettivamente date agli insegnanti le direzioni da seguire per proporre ai ragazzi le attività riguardanti l'ambito dell'educazione civica. È grazie alla Legge n.169/2008 precedentemente citata, che entra nella scuola l'insegnamento di educazione civica con il nome di "Cittadinanza e Costituzione". Con questo documento il ministro dell'istruzione Mariastella Gelmini vuole dare un assetto più chiaro ed ordinato alla materia, rispetto allo spazio curricolare limitato che le era stato affidato negli anni precedenti relegandola al buon senso e alla sensibilità degli insegnanti per questi argomenti. Nonostante questo nobile intento, l'insegnamento, nel contesto della presente proposta rimane una disciplina trasversale, che dà rilevanza oltre che al curricolo esplicito, anche al curricolo nascosto o implicito che tiene in considerazione le esperienze vissute da docenti e studenti per le quali "è indispensabile un adeguato sostegno formativo". (Gelmini, 2009).

Risulta particolarmente interessante notare la struttura del documento presentato, che, dopo una prima premessa, passa a definire tutte le tappe storiche che l'insegnamento di educazione civica ha compiuto dalla nascita della Repubblica fino a questo momento, passando poi ad evidenziare il ruolo delle raccomandazioni redatte dall'Unione Europea e quello dei valori presenti nella nostra Costituzione. Vengono inseriti nell'ultima parte i nuclei tematici e gli obiettivi che l'insegnamento di Cittadinanza e Costituzione deve raggiungere nei diversi ordini di scuola.

L'accento posto dal documento del 2009 sul ruolo dei docenti nell'insegnamento dell'educazione civica riprende, come già scritto sopra, l'importanza di avere personale formato anche sugli argomenti più inerenti agli aspetti etici e di comportamento, non solo su quelli legati alle discipline. È essenziale che all'interno dei consigli di classe tutti i docenti siano concordi "sugli obiettivi di apprendimento relativi a questa area di concetti

e di competenze” (Gelmini, 2009). Si sottolinea inoltre l’importanza data alla valutazione del comportamento, su cui incidono diverse componenti e motivazioni sia a livello psicologico intrinseco dell’individuo, sia a livello sociale comprendente le “interazioni socio affettive e cooperative che l’allievo instaura con i compagni.” (Gelmini, 2009). Da Dewey in poi, i molti pedagogisti che si sono confrontati sull’importanza del contesto scolastico, hanno concordato sul fatto che la scuola sia “palestra di vita” sia per quanto riguarda le esperienze che al suo interno possono essere sperimentate, sia per la parte delle acquisizioni dei processi relazionali

“finalizzati alla crescita globale, nella convinzione che le ragazze e i ragazzi, attraverso l’assunzione di responsabilità partecipative, si educino al confronto ed imparino le regole fondamentali del vivere sociale.” (Gelmini, 2009).

Particolarmente interessante risulta in questo documento il punto 4 “Educare alla cittadinanza secondo Costituzione, in contesti multiculturali”. È il primo documento ufficiale in cui si trova specifico riferimento alla multiculturalità del contesto di vita e di quotidianità scolastica. È quindi ancora più importante l’educazione alla cittadinanza in una società in cui l’altro è molto diverso da me, non solo in termini di identità personale, ma anche culturale. Creare una

“vera comunità di vita e di lavoro significa maturare la capacità di cercare e di dare un senso all’esistenza e alla convivenza e di elaborare dialetticamente i costrutti dell’identità personale e della solidarietà, della libertà e della responsabilità, della competizione e della cooperazione.” (Gelmini, 2009).

Da qui la considerazione per cui l’insegnamento di educazione civica non può seguire uno schema rigido e preconstituito, ma deve adattarsi ai cambiamenti e agli ostacoli che il contesto sociale odierno richiede ai ragazzi di superare. In tal senso si potranno quindi crescere generazioni maggiormente in grado di apportare trasformazioni alla realtà, affrontando le sfide quotidiane con modalità più consone e indirizzate all’orientamento democratico. Certamente, il mondo globalizzato ha amplificato i problemi a cui dare risposte, non solo perché la grande interconnessione mondiale ha portato ad uno scambio sempre maggiore di informazioni e di concetti non in tutti i casi positivi, ma anche perché la presenza di più culture

“richiede un notevole sforzo di conoscenza, di comprensione, di impegno critico, e anche di sopportazione del peso di una convivenza che appare per più aspetti problematica, dal livello locale al livello mondiale.” (Gelmini, 2009).

Gli studenti, di qualsiasi grado e ordine di scuola devono acquisire abilità sia sul piano culturale e didattico, sia per quanto riguarda la dimensione umana, in ottica di diventare cittadini responsabili e aperti a tutte le culture, capaci di confrontarsi con il diverso in modo pacifico e produttivo, condividendo regole di convivenza decise all'interno della comunità cercando di soddisfare le necessità di tutti.

È chiaro che non è solo la scuola l'unica istituzione a dover lavorare su questi temi. Prima di tutte viene la famiglia, la quale ha il compito cruciale di instillare nei bambini il rispetto per i diritti propri e altrui, l'accettazione e la comprensione delle diversità sia culturali che personali. Va stabilito un patto tra l'istituzione famiglia e l'istituzione scuola, al fine di orientare gli sforzi degli insegnamenti di cittadinanza nella stessa direzione per promuovere una buona "crescita umana e sociale dei ragazzi." La consapevolezza che gli insegnamenti non possono rimanere solo su un piano teorico, porta il ministro Gelmini a definire "indispensabile" l'apprendimento attraverso l'esperienza e l'applicazione pratica delle competenze civiche e sociali. Ecco perché le metodologie di insegnamento portano a parlare di cittadinanza attiva: il legame con la vita quotidiana e la riproduzione di casi concreti da analizzare lascia ai ragazzi lo spazio per agire effettivamente sul contesto, incidendo, grazie al proprio comportamento, sulle dinamiche relazionali e sociali che vivono nel corso della loro giornata a scuola e fuori. Fondamentali a questo scopo risultano le collaborazioni con gli enti del territorio, che rappresentano esempi di impegno civile.

Nella sezione riguardanti i nuclei tematici e gli obiettivi di apprendimento relativi a Cittadinanza e Costituzione, vorrei soffermarmi sull'analisi di quelli elencati per la scuola primaria. Pur avendo a che fare con bambini relativamente piccoli, gli obiettivi che il Ministero pone per questo grado di scuola sono pregni di significato umano e sociale, ambiziosi per l'età a cui si riferiscono. Alcuni di questi sono:

“concetto di pieno «sviluppo della persona umana» e compiti della Repubblica a questo riguardo”; “significato e azioni della pari dignità sociale, della libertà e dell'uguaglianza di tutti i cittadini”; “la distinzione tra «comunità» e «società»”; “i principi fondamentali della Dichiarazione dei Diritti del Fanciullo e della Convenzione Internazionale dei Diritti dell'Infanzia” (Gelmini, 2009).

Vengono inoltre delineate, le “situazioni di compito per la certificazione delle competenze personali alla fine della scuola primaria” (Gelmini, 2009), proprio in considerazione del principio sopra delineato per cui è necessario che i bambini imparino ad agire nel contesto in prima persona, inizialmente in situazioni controllate, per poi

essere in grado di applicare il comportamento anche di fronte al problema generale. Questa parte di documento viene divisa in nuclei tra cui troviamo: “dignità umana”; “identità e appartenenza”; “alterità e relazione” e “partecipazione” (Gelmini, 2009). Per ogni dimensione vengono specificati i comportamenti che i bambini dovranno aver interiorizzato alla fine del loro primo ciclo di istruzione e che permetteranno loro di passare al grado successivo con una maggiore e migliore consapevolezza di sé stessi e della realtà che li circonda.

Dopo questa breve esplicazione delle norme del 2008 e del 2009 passiamo ora ad analizzare la riforma che più recentemente ha modificato il panorama scolastico italiano introducendo una serie di novità anche per quanto riguarda l’insegnamento di Cittadinanza e Costituzione.

### **3.3. La Legge del 2019 e le linee guida per l’insegnamento dell’ECC**

Il panorama legislativo italiano in termini di Educazione civica e alla cittadinanza cambia radicalmente con la Legge numero 92 del 20 agosto 2019. Promulgato da Camera e Senato e sottoscritto dal Presidente della Repubblica, questo atto normativo introduce un mutamento importante nel contesto dell’insegnamento di questa materia che diventa a tutti gli effetti una disciplina di studio a sé, con un monte ore precisamente quantificato ed una valutazione finale. La Legge si divide in 13 articoli nei quali sono precisati i principi da cui il Parlamento ha preso spunto per promuovere questo cambiamento, i contenuti e i metodi di insegnamento della disciplina, la formazione dei docenti in questo ambito, la collaborazione che deve instaurarsi tra scuola e famiglia e scuola e territorio e la modalità di valutazione degli apprendimenti, facendo particolare attenzione alle esperienze dirette degli studenti. Partendo dall’inizio andiamo ad indagare su quali principi poggia questa nuova normativa per poi analizzare, punto per punto gli aspetti contenuti anche nelle linee guida fornite alle scuole per l’applicazione della norma sopra citata.

“L’educazione civica contribuisce a formare cittadini responsabili e attivi e a promuovere la partecipazione piena e consapevole alla vita civica, culturale e sociale delle comunità, nel rispetto delle regole, dei diritti e dei doveri.” (L n. 92/2019).

Possiamo trovare in questo primo articolo molti degli elementi che abbiamo fino ad ora individuato anche nel resto del contesto legislativo italiano in questo ambito.

Responsabilità, partecipazione, regole, diritti e doveri sono molte delle parole che ricorrono in tutte le norme affrontate fino ad ora. La differenza sostanziale che si identifica in questo atto è il fatto che per la prima volta si stabilisce un orientamento ben delineato per l'insegnamento di questi concetti predisponendo un vero e proprio percorso da seguire nel corso del progressivo avanzamento degli studi. È con il secondo comma dell'articolo 1 che si definisce meglio questa demarcazione per cui all'interno del contesto scolastico vanno apprese le basi della *Costituzione italiana* e dei documenti varati dalle principali istituzioni europee per creare un sentimento di appartenenza condivisa e promuovere i principi di legalità, cittadinanza attiva e digitale, sostenibilità ambientale e diritto alla salute e al benessere della persona di cui tutti, cittadini e non, devono godere.

È nell'articolo 2 che vengono delineate le caratteristiche dell'insegnamento di educazione civica, istituito come trasversale e presente nella scuola già a partire dai primissimi gradi della scuola dell'infanzia. Per ciascun anno di corso il monte ore dedicato a questa disciplina non può essere inferiore alle 33 ore annue e gli istituti possono modificare il curriculum in base alla loro disponibilità e alla quota di autonomia che possiedono per legge. Per quanto riguarda le scuole primarie

“l'insegnamento trasversale dell'educazione civica è affidato, in contitolarità, a docenti sulla base del curriculum” (L.n.92/2019),

mentre per le scuole superiori si occupa di questa disciplina l'insegnante che già affronta materie giuridiche ed economiche. Inoltre, viene istituita la figura di coordinatore tra gli insegnanti che hanno il compito di proporre l'educazione civica come materia, che è colui che formula una proposta di voto per la valutazione di questo insegnamento.

Entrando nello specifico, l'articolo 3, propone una serie di obiettivi di apprendimenti e per lo sviluppo delle competenze in riferimento a otto aree tematiche: a) Costituzione, istituzioni dello Stato italiano, dell'Unione europea e degli organismi internazionali; storia della bandiera e dell'inno nazionale; b) Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile, adottata dall'Assemblea generale delle Nazioni Unite il 25 settembre 2015; c) educazione alla cittadinanza digitale; d) elementi fondamentali di diritto, con particolare riguardo al diritto del lavoro; e) educazione ambientale, sviluppo eco-sostenibile e tutela del patrimonio ambientale, delle identità, delle produzioni e delle eccellenze territoriali e agroalimentari; f) educazione alla legalità e al contrasto delle mafie; g) educazione al rispetto e alla valorizzazione del patrimonio culturale e dei beni pubblici comuni; h)

formazione di base in materia di protezione civile. Oltre a queste aree tematiche rimangono presenti negli insegnamenti trasversali quegli argomenti di interesse che già spiccavano all'interno della legislazione del 2003, del 2008 e del 2009 riguardanti l'educazione stradale, alla salute e al benessere, al volontariato e alla cittadinanza attiva. Di base il principio su cui tutte queste proposte si fondano è la promozione per il rispetto sia delle persone ma anche dell'ambiente naturale che ci circonda e nel quale dobbiamo saperci muovere senza apportare ulteriori danni rispetto a quelli che abbiamo fatto e continuiamo a fare da decenni a questa parte.

I contenuti dell'insegnamento vengono inoltre esplicitati negli articoli 4 e 5 all'interno dei quali si centra il focus sui temi di Costituzione e cittadinanza ed educazione alla cittadinanza digitale. L'insegnamento di educazione civica poggia le basi sull'apprendimento da parte degli alunni dei diversi modelli istituzionali ed, in particolar modo, sull'apprendimento dei valori della *Costituzione italiana*, per imparare a rispettare i principi di responsabilità, legalità, partecipazione e solidarietà. (L n.92/2019, art. 4). Importanti in questo ambito sono anche le iniziative che portano a conoscere le realtà territoriali proprie delle province autonome, in ottica di apprendere più elementi anche per quanto riguarda le istituzioni non solo nazionali ma anche regionali e locali. Il comma 4 dell'articolo 4, inoltre, richiama l'attenzione sull'aspetto lavorativo che, come ricorda la *Costituzione* stessa, è ciò che dà dignità e identità alla nostra Repubblica. L'articolo 5 invece focalizza l'interesse sull'aspetto riguardante la cittadinanza digitale, puntando sullo sviluppo da parte degli studenti alcune conoscenze essenziali tra cui:

“a) analizzare, confrontare e valutare criticamente la credibilità e l'affidabilità delle fonti di dati, informazioni e contenuti digitali; b) interagire attraverso varie tecnologie digitali e individuare i mezzi e le forme di comunicazione digitali appropriati per un determinato contesto; c) informarsi e partecipare al dibattito pubblico attraverso l'utilizzo di servizi digitali pubblici e privati; ricercare opportunità di crescita personale e di cittadinanza partecipativa attraverso adeguate tecnologie digitali; d) conoscere le norme comportamentali da osservare nell'ambito dell'utilizzo delle tecnologie digitali e dell'interazione in ambienti digitali; e) creare e gestire l'identità digitale, essere in grado di proteggere la propria reputazione, gestire e tutelare i dati che si producono attraverso diversi strumenti digitali, ambienti e servizi, rispettare i dati e le identità altrui; utilizzare e condividere informazioni personali identificabili proteggendo se stessi e gli altri; f) conoscere le politiche sulla tutela della riservatezza applicate dai servizi digitali relativamente all'uso dei dati personali; g) essere in grado di evitare, usando tecnologie digitali, rischi per la salute e minacce al proprio benessere fisico e psicologico; essere consapevoli di come le tecnologie digitali possono influire sul benessere psicofisico e sull'inclusione sociale, con particolare attenzione ai comportamenti riconducibili al bullismo e al cyberbullismo.” (L n.92/2019, art. 5).

Con questo articolo viene introdotta una novità importante. Oltre a definire in modo preciso e specifico i contenuti che l'insegnamento di Educazione Civica e alla

Cittadinanza deve proporre ai ragazzi, pone l'importanza sul rispetto e l'attuazione di questi temi convocando ogni due anni una "Consulta dei diritti e dei doveri del bambino e dell'adolescente digitale", assicurando così la rappresentazione di tutte le parti in causa rispetto ai temi sopra elencati. Non solo: quest'organo ha il compito di relazionare sull'effettiva attuazione dell'articolo 5 ed indicare le modifiche da apportare in caso opportuno.

Nel presente contesto di studio, è molto interessante notare che viene lasciato spazio, all'interno della Legge che si sta analizzando, ad una sezione denominata "Formazione dei docenti" (L n.92/2019. Art. 6). Già nella precedente legislazione del 2015 (L n. 107, 2015) erano stati destinati una quota di 4 milioni di euro per la formazione dei docenti riguardo le tematiche dell'insegnamento trasversale di educazione civica. In questa sede, viene aggiunto che

"Al fine di ottimizzare l'impiego delle risorse e di armonizzare gli adempimenti relativi alla formazione dei docenti di cui al comma 1, le istituzioni scolastiche effettuano una ricognizione dei loro bisogni formativi e possono promuovere accordi di rete nonché, in conformità al principio di sussidiarietà orizzontale, specifici accordi in ambito territoriale." (L n.92/2019).

Ecco l'introduzione di un'ulteriore novità: il territorio non è visto solo come interlocutore in termini finanziari o per progetti in ambito di discipline didattiche in senso stretto, ma viene coinvolto per una progettualità più ampia che comprende la trasversalità dell'insegnamento di educazione civica anche in termini di formazione per i docenti. In tal senso, viene rafforzato il legame non solo con le istituzioni pubbliche, ma anche con l'istituzione primaria all'interno della quale i ragazzi vivono la maggior parte delle loro esperienze: la famiglia. La collaborazione dei genitori viene chiesta grazie al Patto educativo di corresponsabilità e viene esteso fino alla scuola primaria.

Per quanto riguarda le linee guida, inviate in allegato alla Legge n.92/2019 solo nel 2020 con il Decreto ministeriale n.35, possiamo riscontrare un'attenzione particolare anche per quanto riguarda il tema dello sviluppo sostenibile, che non emerge in modo così evidente negli articoli della Legge. Rimane di base che

"i nuclei tematici dell'insegnamento [...], sono già impliciti negli epistemi delle discipline" (DM n.35/2020),

e si tratta sostanzialmente di portare in primo piano quei contenuti che rimangono un po' nascosti all'interno delle varie materie e che sono strettamente interconnessi tra di loro. Nonostante venga definito con un orario ed una valutazione a sé stante, l'insegnamento

di educazione civica ha carattere trasversale, riuscendo così a concentrare in sé i valori da trasmettere coniugandoli con le discipline, scendendo in profondità rispetto ai contenuti e favorendo lo sviluppo di interconnessioni tra saperi. Viene posto l'accento in questo documento anche per quanto riguarda la valutazione dell'insegnamento di educazione civica, che deve essere in linea con i criteri adottati per tutte le discipline ed inseriti nel PTOF. Possono essere usati strumenti condivisi come le griglie di osservazione da applicare ai percorsi interdisciplinari per riscontrare il raggiungimento o meno degli obiettivi/risultati di apprendimento e delle competenze inserite nel curriculum. È da sottolineare il fatto che, il comportamento dell'alunno possa essere valutato anche in luce alle competenze che sono state raggiunte in termini di educazione civica, proprio in ottica di mettere sempre più in evidenza la trasversalità di questo insegnamento in tutti gli ambiti della vita degli individui. Il fatto poi, che si sia esteso l'obbligo di sensibilizzare a questi argomenti fin dalla scuola dell'infanzia, è significativo di un cambiamento di mentalità che vede anche bambini molto piccoli, futuri cittadini impegnati in contesti di vita civile e pubblica, che necessitano di avere un orientamento già dai primi anni di vita per imparare a muoversi all'interno della complessità della nostra società. Ovviamente questa tipologia di apprendimenti avverrà attraverso modalità consone all'età dei bambini: si predilige il gioco e le attività concrete, che sono vettori molto efficaci di valori di rispetto, solidarietà e attenzione per il benessere proprio e altrui.

### **Conclusioni**

Al termine di questo percorso nella storia dell'insegnamento di educazione civica dai primi anni 2000 fino a tempi più recenti, abbiamo assistito ad una serie di mutamenti più concettuali che effettivi, tanto che, nonostante alcune riforme avessero l'intento di formulare tale insegnamento come disciplina vera e propria, nessuna di esse è riuscita a dare l'importanza sufficiente ai principi di convivenza civile e di conoscenza delle Istituzioni, che avrebbe portato ad un'indipendenza effettiva della materia. L'insegnamento trasversale e sotteso a tutte le discipline è stato, per la maggior parte, soggiogato dagli aspetti più didattici delle materie, e l'educazione civica è rimasta relegata ad alcune ore mensili attraverso le quali proporre ai bambini qualche contenuto più legato al contesto storico di vita quotidiana. Fino al 2019 le normative sull'insegnamento dell'educazione civica hanno mantenuto un basso profilo e sono



sempre state inserite all'interno di altri provvedimenti che avevano altro come obiettivo principale. Con la Legge n.92/2019 finalmente l'educazione civica trova una sua dimensione, che seppur mantiene una logica di trasversalità, almeno acquisisce un monte ore proprio. Le 33 ore annuali di attività in questo senso, a cui tutti i docenti devono contribuire, indicano un primo passo verso la sensibilizzazione dei bambini e dei ragazzi per l'apprendimento di valori che stanno sempre più passando in secondo piano nel contesto di complessità e rapidità che ci troviamo a vivere oggi, ma che sono sempre più importanti per affrontare le sfide di accettazione della multiculturalità e del diverso a cui ogni giorno saremo maggiormente esposti.

È stato evidente fin dai primi anni del nuovo millennio quanto la condizione umana fosse fragile e corruttibile, in balia dei cambiamenti del mondo circostante ed in particolare del panorama economico. Già nel 2000, E. Morin con il suo testo "I sette saperi necessari all'educazione del futuro" sosteneva che sia proprio l'educazione a dover mostrare il Destino dell'umano che racchiude sia quello dell'intera specie, che quello individuale, il destino sociale ed il destino storico. Da qui poi, l'uomo dovrebbe arrivare a prendere coscienza della propria condizione in quanto uomo ed in particolare dell'inevitabile ed impareggiabile diversità degli individui, dei popoli, delle culture che è fonte di ricchezza per ognuno. (Morin, 2000). È proprio sulla base di questa riflessione che ho preso spunto per analizzare come nel panorama delle attività della scuola primaria, l'educazione alla cittadinanza possa offrire una nuova chiave di lettura della realtà ai ragazzi. Nel prossimo capitolo si affronterà come viene effettivamente applicata l'ultima normativa in termini di insegnamento dell'Educazione civica all'interno di una scuola del Trentino, in ottica di osservare nell'esperienza quotidiana, quali sono gli elementi innovativi introdotti dalla Legge del 2019.



### **CAP 3: APPLICAZIONE della NUOVA NORMATIVA sull'EDUCAZIONE ALLA CITTADINANZA in TRENINO**

#### **1. La legislazione nella scuola primaria trentina.**

Nel presente lavoro sono fino ad ora stati illustrati i riferimenti normativi a cui tutte le istituzioni scolastiche devono fare fronte per proporre un curriculum educativo in linea con le legislazioni emanate. Essendo normative promulgate a livello nazionale, anche le provincie autonome di Trento e Bolzano sono tenute a osservare e rispettare gli obblighi di legge previsti. Nel caso specifico dell'insegnamento di Educazione civica e alla cittadinanza, l'ultimo dispositivo normativo a cui fare riferimento è la Legge n.92 del 2019, descritta ed analizzata nell'ultimo paragrafo del capitolo precedente, e le successive Linee guida emanate con il decreto ministeriale n.35/2020. Di seguito si vogliono precisare alcuni aspetti della norma, che interessano per andare ad osservare poi l'applicazione pratica del provvedimento durante le ore di attività scolastica.

Una prima precisazione necessaria: con il decreto ministeriale n.35 del 22 giugno 2020 viene affidata la responsabilità alle istituzioni scolastiche di individuare

“traguardi di competenza, i risultati di apprendimento e gli obiettivi specifici di apprendimento, in coerenza ed eventuale integrazione con le Indicazioni nazionali per il curriculum delle scuole dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione” (dm n.35, 2020, art 2).

In particolare, i traguardi di competenza vanno indicati alla fine del ciclo di scuola primaria e secondaria, mentre gli obiettivi specifici di apprendimento sono da definire al termine della classe terza di scuola primaria, della classe quinta di scuola primaria e della classe terza di scuola secondaria di primo grado. Tali traguardi e obiettivi vanno individuati dalle scuole tenendo in considerazione le *Linee guida per l'insegnamento dell'educazione civica* e le *Indicazioni nazionali* per la scuola dell'infanzia, per la scuola primaria e per la scuola secondaria di primo e secondo grado. In tale ambito la Regione Trentino si allinea in toto alla normativa nazionale, osservando e rispettando i momenti entro cui vengono richieste le definizioni dei traguardi e degli obiettivi.

È necessario richiamare in questo contesto altri due provvedimenti che fanno da sfondo alla regolamentazione dell'insegnamento di educazione civica nelle scuole del Trentino Alto-Adige: la Legge provinciale n.5/2006, riguardante la regolazione del sistema educativo d'istruzione e formazione del Trentino, riferita per gran parte ai valori della Costituzione; e la Deliberazione della Giunta Provinciale n.1233/2020, la quale promulga

*le Linee guida provinciali in materia di Educazione civica e alla cittadinanza.* Andando con ordine, ho letto e sintetizzato l'articolo 2 della Legge n.5/2006 che racchiude gli elementi più significativi per i concetti di cui sto scrivendo, e dove ancora una volta si può trovare ribadita la connessione tra le finalità dell'educazione e i principi fondamentali della convivenza civile, dell'interazione sociale e dell'esercizio della cittadinanza attiva. Viene più volte esplicitato il collegamento con i Regolamenti europei e nazionali, sottolineando però l'importanza dell'apprendimento da parte degli alunni delle normative principali e della storia del territorio, con particolare riferimento al carattere di trasversalità che questi contenuti hanno intrinsecamente. Per quanto riguarda la Deliberazione della Giunta Provinciale ho posto maggiore attenzione all'allegato a tale provvedimento. In particolare, all'interno di questo documento, è il secondo paragrafo denominato *Educazione civica e alla cittadinanza in Trentino* che sottolinea il ruolo della nuova normativa riguardo

“integrazione, potenziamento e consolidamento dei valori e delle esperienze scolastiche già diffusi nel nostro territorio” (DGP n.1233/2020).

Oltre ai vari elementi di continuità con il regolamento nazionale che la Provincia di Trento propone all'interno delle linee guida allegate alla Deliberazione, si pone l'accento anche sul rinnovamento che l'insegnamento di educazione civica e alla cittadinanza richiede, sia per quanto riguarda il monte ore definito di 33 ore annue, sia per quanto concerne il principio di trasversalità che è da mantenere come base di partenza per qualsiasi tipo di progetto.

Di fatto analizzando i provvedimenti descritti sopra, si può notare in che misura e tramite quali modalità vengono accolte le istanze della Legge n.92/2019 e delle *Linee guida per l'insegnamento dell'educazione civica* nella normativa trentina: la norma nazionale viene integrata con il precedente quadro provinciale ed, oltre ad essere ribadita l'importanza della promozione di competenze grazie all'apprendimento in azione e relazione con le varie comunità in cui i soggetti interagiscono, si promuovono anche interventi che possano potenziare l'efficacia dei percorsi finora attuati. L'attenzione viene inoltre posta sulla formazione di bambini e giovani adulti, che sono in primo luogo persone che devono imparare a vivere e convivere gli uni con gli altri, e solo successivamente studenti da rendere competenti, termine inteso come combinazione di conoscenze, abilità e atteggiamenti. Gli apprendimenti da proporre in ottica di far

raggiungere ad ognuno un buon livello di competenze, necessitano di modalità e forme adeguate ai diversi target a cui fanno riferimento ed in tal senso è di vitale importanza soffermarsi sull'adeguatezza delle metodologie didattiche, che devono porre gli alunni al centro del processo di apprendimento, rendendoli così attivi nella creazione delle proprie conoscenze e abilità.

All' interno del monte orario di 33 ore, distribuite sulle diverse discipline, gli insegnanti devono affrontare trasversalmente e verticalmente una serie di ambiti tematici, che per la Provincia di Trento sono contenuti nei *Piani di Studio Provinciali per il primo ciclo di istruzione* con le relative *Linee Guida* e si distinguono in:

- Costituzione, diritto (nazionale e internazionale), legalità e solidarietà.

- Autonomia speciale del Trentino e dell'Alto Adige/Sudtirolo: conoscenza delle istituzioni autonomistiche, delle specialità principali del territorio (simboli, minoranze linguistiche, ambiente, ecc.) e delle relazioni con l'Europa.

- Sviluppo sostenibile, educazione ambientale, conoscenza e tutela del patrimonio del territorio.

- Cittadinanza digitale.

- Alfabetizzazione finanziaria.

Per quanto concerne gli aspetti organizzativi viene evidenziato in modo chiaro all'interno della normativa provinciale che

“La complessità dei richiami tematici porta a non individuare in un unico docente il depositario dell'insegnamento di Educazione civica e alla cittadinanza, pur restando ferma la necessità di coordinamento: è dunque necessaria una progettazione integrata, che coinvolga tutte le discipline e individui una finalizzazione civica e di cittadinanza di contenuti e competenze. Il contributo organico di tutti i saperi costituisce il riferimento che contrasta il rischio della frammentazione nelle educazioni.” (DGP n 1233/2020).

Nonostante sia presente la figura del coordinatore che crea un filo conduttore tra i diversi interventi, questi devono essere proposti all'interno di discipline diverse, nelle quali ogni docente può e deve apportare il proprio contributo in relazione al proprio ambito di studi, in ottica di ampliare il bagaglio culturale e di competenze degli alunni.

La metodologia a cui gli insegnanti devono fare appello nel momento della proposta delle attività riguardanti l'insegnamento di educazione civica è legata all'apprendimento attivo. È necessario quindi che le esperienze proposte coinvolgano in prima persona i ragazzi sia in termini di decisioni, sia per quanto riguarda l'auto-valutazione. Una delle

tecniche indicate anche all'interno della normativa proposta è legata all'uso di situazioni reali, a cui gli alunni devono trovare risoluzione tramite il lavoro di gruppo.

“Si citano, quali esempi di metodologie che valorizzano l'apprendimento attivo, il service learning, l'approccio sperimentale e l'Inquiry Based Learning, specie nell'ambito STEM (scienze, tecnologia, matematica), la flipped classroom, la Philosophy for Children e il dibattito specie nella formula multimodale, curricolare e socratica che caratterizza il modello Trentino.” (DPG n 1233/2020 pp 13).

Tali metodologie vengono utilizzate per formare persone competenti in materia di cittadinanza, responsabilizzate ed autonome nella presa di ogni tipo di decisione che spetta ai singoli come cittadini parte di una comunità. Perché l'educazione alla cittadinanza possa portare ad un risultato positivo e concreto, è necessario che venga formulato a monte un progetto che dia agli alunni la possibilità di assumersi la propria responsabilità ogni giorno, di esplorare attivamente e conoscere il proprio territorio anche tramite la memoria storica del luogo in cui si vive ed essere parte attiva all'interno della comunità sia scolastica che extrascolastica.

Un ulteriore punto su cui soffermare l'attenzione è dato dai criteri di valutazione che, così come per la normativa nazionale, anche secondo la Deliberazione della Giunta provinciale, per la scuola primaria deve essere espressa in modo descrittivo. In sede di scrutinio, il docente coordinatore dell'insegnamento di Educazione civica formula la proposta di valutazione, dopo aver acquisito elementi conoscitivi dai docenti di classe, che hanno fatto uso sistematico, durante il percorso affrontato con gli alunni, di rubriche valutative che prevedano gli stessi indicatori e descrittori per ogni docente. Particolare accento è posto sul rischio di confondere le competenze sociali e civiche con la valutazione comportamentale dell'alunno.

Come nella Legge n. 92/2019, anche nella Deliberazione della Giunta provinciale n.1233/2020 viene sottolineato il fatto che è necessaria

“un'apposita formazione dei docenti in quanto il nuovo insegnamento richiede un'ottica di lavoro differente, sia rispetto ai curricoli sia rispetto alla valutazione.” (DGP n. 1233/2020 pp 15).

In particolare, nella Provincia di Trento è l'Istituto provinciale per la ricerca e la sperimentazione educativa (IPRASE) che si occupa di proporre ai docenti i corsi di aggiornamento necessari a trasmettere l'aspetto concettuale e di senso dei cambiamenti apportati dalla nuova normativa ed a proporre nuove modalità di affrontare i temi da trattare durante le ore di insegnamento di educazione civica e alla cittadinanza. Vale la pena in questo contesto definire meglio qual è la missione e il valore che IPRASE porta

sul territorio Trentino, non solo perché è fonte di innovazione per le scuole e per gli enti educativi, ma proprio per i principi che animano le azioni di ricerca di questo istituto. Tramite lo studio e l'approfondimento di tematiche educative e formative, i ricercatori che lavorano in IPRASE promuovono iniziative a sostegno dell'innovazione didattica e dell'autonomia scolastica.

“Le linee di lavoro dell'Istituto, impegnato a costruire l'educazione per il futuro nella prospettiva di contribuire, a fianco delle scuole, a preparare oggi le generazioni del domani, nascono e si sviluppano attraverso modelli di condivisione e di cooperazione con le professioni educative, con le comunità locali, con il mondo delle imprese e delle professioni.” (IPRASE)

Emerge in modo molto evidente quanto sia valorizzato il territorio e la condivisione di obiettivi tra enti diversi che si orientano tutti verso uno scopo comune: crescere bambini e adulti nella consapevolezza del valore dell'educazione e della formazione. A questo scopo la fondazione punta moltissimo sulla formazione dei docenti, in quanto sono proprio loro a dover trasmettere l'amore per la cultura e per la conoscenza, oltre a fare da esempio per una maggiore e migliore capacità di cooperazione e collaborazione in ottica di un futuro più accessibile per tutti.

“Attraverso specifici progetti di ricerca, di base e applicata, IPRASE esplora nuove tematiche emergenti, affronta l'osservazione e l'analisi delle pratiche didattiche, predispone percorsi di valutazione sulla qualità degli apprendimenti degli studenti.” (IPRASE).

Nell'ambito sino ad ora analizzato quindi è proprio a questo istituto che è stata affidata la formazione dei docenti riguardo le normative promulgate nel 2019 e nel 2020 in relazione all'insegnamento di educazione civica e alla cittadinanza.

Sulla base di questa premessa teorica, andiamo ora ad analizzare un caso specifico: l'Istituto Comprensivo Val Rendena ed in particolare il plesso della scuola primaria di Darè.

### **1.1. L'educazione alla cittadinanza nella scuola primaria di Darè - Istituto Comprensivo Val Rendena**

Successivamente all'introduzione della norma nazionale Legge n.92 del 2019, delle Linee guida per l'educazione civica del 2020 e per la Deliberazione della Giunta provinciale n.1233/2020, tutte le scuole del territorio Trentino si sono dovute adeguare ed hanno dovuto apportare le modifiche necessarie a rendere l'insegnamento dell'Educazione civica più trasversale ed applicativo rispetto al periodo precedente.

Anche l'Istituto Comprensivo Val Rendena non fa eccezione: gli insegnanti sono stati invitati all'inizio del 2020 a seguire un apposito corso d'aggiornamento in relazione a tale tematica formulato dall'istituto provinciale per la ricerca e la sperimentazione educativa (IPRASE). Successivamente, per l'adeguamento dell'insegnamento alla dimensione della trasversalità, è stato redatto per tutto l'istituto un Curricolo verticale dell'educazione civica, che dividendo il piano in bienni ha permesso di identificare gli argomenti e le modalità per proporre le attività più adeguate ad ogni fascia d'età. Se gli argomenti dell'insegnamento vengono ripresi dai *Piani di studio Provinciali* e dalle relative linee guida, per i vari progetti promossi a livello d'istituto in collaborazione con gli enti del territorio (quali il parco Naturale Adamello-Brenta, i corpi dei Vigili del Fuoco, e così via), si lascia maggiore spazio di lavoro. Queste attività devono comunque essere approvate dal collegio docenti in cui si valuta non solo se sono adeguate al target di riferimento, ma anche se rispettano il criterio di vicinanza alla storia e all'autonomia della regione.

Il curriculum verticale già precedentemente citato copre quattro bienni: prima e seconda scuola primaria è indicato come primo biennio, terza e quarta scuola primaria è il secondo biennio, quinta scuola primaria e prima scuola secondaria di primo grado è il terzo biennio, l'ultimo biennio comprende gli ultimi due anni di scuola secondaria di primo grado. Per un'analisi più scorrevole di quelli che sono i programmi attuati all'interno dell'Istituto preso in considerazione, si esamineranno il primo ed il secondo biennio che riguardano i primi quattro anni di scuola primaria. Per ogni biennio vengono definiti sei nuclei tematici che si dividono per tutti gli ordini di scuola in: la persona, le istituzioni, la legalità e la solidarietà, l'ambiente e il territorio, la cittadinanza digitale, l'alfabetizzazione finanziaria. Di seguito propongo un estratto dei primi due bienni del curriculum verticale di educazione civica e alla cittadinanza adottati dall'Istituto Comprensivo Val Rendena.

Per quanto riguarda il primo biennio all'interno del nucleo tematico "la persona", le competenze che si prevede di raggiungere riguardano la presa di coscienza di sé come persona in grado di agire sulla realtà apportandone un contributo significativo, comprendendo il proprio ruolo all'interno della comunità e responsabilizzando ognuno alla presa di decisioni che rispettino gli altri e il contesto di vita. Le principali abilità che gli studenti dovrebbero aver acquisito alla fine del primo biennio sono quelle di usare



adeguati comportamenti per dimostrare di aver preso coscienza del significato di sé e dell'appartenenza ad un gruppo, e di saper riconoscere il significato della partecipazione alle attività di un gruppo. Inoltre, gli studenti devono essere capaci di esprimere e confrontare con altri le proprie opinioni, oltre a saper essere consapevoli delle regole per vivere in comune a scuola e nei contesti di vita quotidiana. Nel nucleo tematico relativo a "le istituzioni", le competenze da raggiungere riguardano il riconoscimento delle organizzazioni che regolano le interazioni tra cittadini, anche secondo i principi della *Costituzione* e di altri documenti internazionali come la *Dichiarazione Universale dei Diritti Umani*. Per quanto concerne le abilità, l'attenzione è posta sul raggiungimento da parte degli studenti dello sviluppo della consapevolezza di appartenere ad una comunità secondo determinate "formazioni sociali", oltre ad essere cosciente dei propri diritti e doveri di cittadini. "La legalità e la solidarietà" è il terzo nucleo tematico di riferimento ed in tale ambito le competenze che gli alunni dovrebbero raggiungere al termine del primo biennio riguardano il riconoscimento dei principi di solidarietà e uguaglianza, libertà e rispetto della diversità costituenti il fondamento della convivenza civile, non solo per poter vivere serenamente nell'ambito scolastico, ma anche per sapersi confrontare in modo costruttivo nei contesti di vita reale. Per le abilità da raggiungere al termine del primo biennio gli studenti dovrebbero interiorizzare i concetti di diritto/dovere, libertà responsabile, identità, pace, sviluppo umano e cooperazione. Il quinto nucleo tematico riguarda l'ambiente ed il territorio e si caratterizza per proporre l'acquisizione di competenze legate al riconoscimento dell'importanza del patrimonio culturale, artistico ed ambientale e le abilità ad esso riferite si identificano con l'assunzione di comportamenti rispettosi verso l'ambiente e migliorativi dello stesso. Gli ultimi due ambiti considerano la cittadinanza digitale e l'alfabetizzazione finanziaria. Se per il primo l'accento è posto sul rischio emotivo, psicologico e nel peggiore dei casi anche fisico, che il soggetto deve riconoscere nell'uso delle tecnologie digitali e le abilità da raggiungere riguardano l'utilizzo dei dispositivi e della rete, il secondo comprende tra le competenze da acquisire il riconoscimento delle relazioni tra l'economia, l'ambiente e la società, e la comprensione dei meccanismi economici e finanziari di base; in questo caso le abilità comprendono la conoscenza dell'euro e l'interiorizzazione del concetto di risparmio.

Ripropongo i contenuti del primo biennio, riportati in maniera più schematica nelle tabelle sottostanti.

NUCLEI TEMATICI	COMPETENZE	ABILITÀ
<b>LA PERSONA</b>	Si avvia a prendere coscienza di sé come persona in grado di agire sulla realtà apportando un proprio originale e positivo contributo, comprende il proprio ruolo all'interno della comunità e compie scelte responsabili nel rispetto degli altri e dei diversi contesti.	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Manifestare attraverso adeguati comportamenti di aver preso coscienza del significato di sé e dell'appartenenza ad un gruppo.</li> <li>✓ Individuare, a partire dalla propria esperienza, il significato di partecipazione all'attività di gruppo.</li> <li>✓ Essere in grado di esprimere il proprio punto di vista, confrontandolo con i compagni.</li> <li>✓ Essere consapevole delle regole che permettono il vivere in comune a scuola e rispettarle.</li> <li>✓ Mettere in atto comportamenti appropriati.</li> <li>✓ Assumere incarichi, comportandosi secondo le regole condivise.</li> <li>✓ Comportarsi secondo i criteri stabiliti non solo nella scuola ma anche nelle visite guidate, nelle uscite programmate, ecc.</li> </ul>
<b>LE ISTITUZIONI</b>	Riconosce i sistemi e le organizzazioni che regolano i rapporti tra i cittadini a livello locale e nazionale, i principi fondamentali della Costituzione Italiana e delle Carte Internazionali e gli elementi essenziali della forma di Stato e di Governo.	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Sviluppare consapevolezza di appartenere a "formazioni sociali" come la famiglia, la scuola, il paese, i gruppi o le associazioni sportive...</li> <li>✓ Sviluppare consapevolezza di appartenere ad una comunità locale e conoscerne l'organizzazione</li> <li>✓ Prendere coscienza dei diritti e dei doveri attraverso i documenti che tutelano i diritti dei minori (Dichiarazione dei Diritti del Fanciullo - Convenzione Internazionale dei Diritti dell'Infanzia – Giornata dei diritti dell'infanzia)</li> </ul>
<b>LA LEGALITÀ E LA SOLIDARIETÀ</b>	Riconosce i principi di solidarietà, uguaglianza, libertà e rispetto della diversità che costituiscono il fondamento della convivenza civile e favoriscono la costruzione di un futuro equo e sostenibile; a partire dall'ambito scolastico comprende il significato delle regole per la convivenza sociale e le rispetta; si sa confrontare con gli altri in modo costruttivo.	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Conoscere le principali associazioni di volontariato e di protezione civile operanti sul territorio locale e nazionale.</li> <li>✓ Interiorizzare i concetti di diritto/dovere, libertà responsabile, identità, pace, sviluppo umano e cooperazione.</li> <li>✓ Essere consapevole delle regole che permettono il vivere nella comunità e rispettarle.</li> <li>✓ Individuare, a partire dalla propria esperienza, il significato di partecipazione all'attività di gruppo.</li> </ul>
<b>L'AMBIENTE E IL TERRITORIO</b>	Riconosce l'importanza del patrimonio culturale, artistico e ambientale del territorio e manifesta sensibilità verso i problemi della sua tutela e conservazione in un'ottica di sviluppo eco-sostenibile.	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Assumere comportamenti di cittadini rispettosi del proprio ambiente</li> <li>✓ Essere in grado di apprezzare il valore e la tipicità di oggetti e forme del patrimonio artistico ed artigianale locale.</li> <li>✓ Applicare regole per migliorare l'igiene alimentare, ambientale e personale.</li> <li>✓ Riconoscere ed illustrare i vantaggi della raccolta differenziata per l'ambiente e le persone.</li> <li>✓ Riconoscere se un comportamento è positivo o dannoso in relazione a se stesso, agli altri, all'ambiente di vita.</li> <li>✓ Conoscere le procedure e le principali norme di comportamento in caso di evacuazione per incendio, alluvione o terremoto.</li> </ul>
<b>LA CITTADINANZA DIGITALE</b>	È consapevole delle proprie potenzialità e dei rischi dell'uso delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione con particolare riferimento al contesto culturale e sociale in cui vengono applicate.	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Utilizzare le più comuni tecnologie.</li> <li>✓ Riconoscere le caratteristiche dei dispositivi automatici di uso più comune.</li> <li>✓ Conoscere le procedure di login e logout - password sicure</li> <li>✓ Usare la rete sotto la guida dell'adulto per condividere materiali ed interagire con altri.</li> <li>✓ Riconoscere i rischi connessi all'uso delle tecnologie più comuni, in particolare di quelle informatiche e della comunicazione.</li> <li>✓ Prendersi cura dei dispositivi</li> <li>✓ Conoscere e utilizzare la piattaforma scolastica.</li> </ul>
<b>L'ALFABETIZZAZIONE FINANZIARIA</b>	Riconosce la relazione tra economia, ambiente e società e comprende i meccanismi economici e finanziari di base.	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Conoscere la moneta Euro.</li> <li>✓ Interiorizzare il concetto di risparmio.</li> <li>✓ Facilitare la comprensione del "risparmio" avvicinando gli studenti a situazioni concrete di vita quotidiana.</li> </ul>

Tabella 1: Nuclei tematici, competenze e abilità da raggiungere a termine del primo biennio

Il secondo biennio riprende nella quasi totalità le competenze e le abilità che vengono espresse come da acquisire al termine del secondo anno di scuola primaria. Per la terza e la quarta elementare però, l'accento viene posto non soltanto sulla comprensione e l'acquisizione delle regole nel contesto scolastico, ma anche l'applicazione delle stesse al di fuori della scuola, durante le uscite didattiche e nel più ampio contesto di vita. Per quanto riguarda l'ambito delle istituzioni, inoltre, gli alunni dovranno avere ben chiari i concetti di diritto e dovere, per poi riuscire ad orientarsi nella propria comunità d'appartenenza in relazione a ciò che possono richiedere e a ciò che invece sono tenuti a dare agli altri, intesi sia come individui che come istituzioni. Viene posta la lente, in particolare sull'avvicinamento all'organizzazione del Consiglio comunale e del Comune o ad altre realtà presenti sul territorio. Il nucleo tematico "la legalità e la solidarietà" si concentra con i bambini tra gli otto e i nove anni, sulla preparazione nel contesto collettivo del confronto, del bisogno di regole condivise e sullo sviluppo di atteggiamenti positivi, di accoglienza ed inclusione delle diversità. È proprio su questo punto che ho voluto lavorare con il progetto "DIRITTI-A-MENTE" proposto nella classe IV della scuola di Darè, una piccola realtà che presenta alunni con caratteri estremamente diversi tra loro, che spesso non riescono ad entrare in relazione positiva a causa di una scarsa capacità di ascolto, dialogo ed accoglienza da parte dei singoli. Per quanto riguarda l'ambiente e il territorio, in questo come in tutti gli altri bienni dell'Istituto Comprensivo Val Rendena si presta particolare attenzione alla possibilità dei bambini di sperimentare attivamente sul proprio territorio di appartenenza. Vengono infatti progettati moltissimi interventi da parte di vari enti esterni come il percorso con il Parco Naturale Adamello Brenta che fa educazione ambientale andando a porsi in maniera trasversale sul percorso di scuola primaria e secondaria di primo grado. Questi progetti propongono attività volte ad aumentare la conoscenza riguardo allo scopo dei Parchi e delle Aree protette, o all'uso delle risorse del proprio territorio in maniera sostenibile ed attenta al benessere umano come a quello ambientale. I temi relativi alla cittadinanza digitale e all'alfabetizzazione finanziaria ricalcano a grandi linee quelli del biennio precedente, fatto salvo per alcuni concetti che si propongono ai ragazzi soprattutto in termini di valorizzazione del "processo necessario per perseguire gli obiettivi inerenti al risparmio ambientale (risorse),

etico (scelte consapevoli), economico (valore).” (Istituto comprensivo Val Rendena, Piani di studio Educazione civica e alla cittadinanza).

Sono a riproporre anche in questo caso una rappresentazione schematica dei contenuti del secondo biennio nelle tabelle che seguono.

NUCLEI TEMATICI	COMPETENZE	ABILITÀ
LA PERSONA	Si avvia a prendere coscienza di sé come persona in grado di agire sulla realtà apportando un proprio originale e positivo contributo; comprende il proprio ruolo all'interno della comunità e compie scelte responsabili nel rispetto degli altri e dei diversi contesti.	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Mettere in atto comportamenti appropriati.</li> <li>✓ Esprimere il proprio punto di vista, confrontandolo con i compagni.</li> <li>✓ Assumere incarichi, comportandosi secondo le regole condivise.</li> <li>✓ Essere consapevole delle regole che permettono il vivere in comune a scuola e rispettarle.</li> <li>✓ Comportarsi secondo i criteri stabiliti non solo nella scuola ma anche nelle visite guidate, nelle uscite programmate ecc.</li> <li>✓ Essere in grado di esprimere il proprio punto di vista, confrontandolo con i compagni.</li> </ul>
LE ISTITUZIONI	Riconosce i sistemi e le organizzazioni che regolano i rapporti tra i cittadini a livello locale e nazionale, i principi fondamentali della Costituzione Italiana e delle Carte Internazionali e gli elementi essenziali della forma di Stato e di Governo.	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Manifestare attraverso adeguati comportamenti di aver preso coscienza del significato di appartenenza ad una comunità. Avvicinarsi e fare proprio il concetto di diritto e di dovere.</li> <li>✓ Essere consapevole delle regole che permettono il vivere in comunità e rispettarle.</li> <li>✓ Individuare, a partire dalla propria esperienza, l'importanza di partecipare all'attività di gruppi e associazioni.</li> <li>✓ Sviluppare consapevolezza di appartenere a "formazioni sociali" come la famiglia, la scuola, il paese, i gruppi o le associazioni sportive...</li> <li>✓ Sviluppare consapevolezza di appartenere ad una comunità locale e conoscerne l'organizzazione, nello specifico il Comune.</li> <li>✓ Avvicinare gli alunni all'organizzazione/composizione del Consiglio Comunale e ad eventuali proposte di attività del Comune e/o di altre realtà presenti sul territorio.</li> </ul>
LA LEGALITÀ E LA SOLIDARIETÀ	Riconosce i principi di solidarietà, uguaglianza, libertà e rispetto della diversità che costituiscono il fondamento della convivenza civile e favoriscono la costruzione di un futuro equo e sostenibile; a partire dall'ambito scolastico comprende il significato delle regole per la convivenza sociale e le rispetta; si sa confrontare con gli altri in modo costruttivo.	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Mettere in atto comportamenti appropriati nel rispetto dei principi di solidarietà, uguaglianza, libertà e diversità.</li> <li>✓ Esprimere il proprio punto di vista, confrontandolo con i compagni.</li> <li>✓ Comprendere il bisogno di darsi delle regole condivise attraverso esperienze di partecipazione democratica all'interno della classe.</li> <li>✓ Conoscere la storia di alcune figure importanti (anche territoriali) che si sono distinte nel sostegno e nella difesa dei valori sociali.</li> <li>✓ Sviluppare atteggiamenti di accoglienza e di inclusione nei confronti delle diversità.</li> <li>✓ Interiorizzare i concetti di diritto/dovere, libertà responsabile, identità, pace, sviluppo umano e cooperazione.</li> <li>✓ Conoscere le principali associazioni di volontariato e di protezione civile operanti sul territorio locale e nazionale.</li> </ul>
L'AMBIENTE E IL TERRITORIO	Riconosce l'importanza del patrimonio culturale, artistico e ambientale del territorio e manifesta sensibilità verso i problemi della sua tutela e conservazione in un'ottica di sviluppo eco-sostenibile.	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Iniziare a porsi domande sul rapporto uomo ambiente.</li> <li>✓ Mettere in relazione l'ambiente, le sue risorse e le condizioni di vita dell'uomo, rilevando comportamenti che possano avere una ricaduta sul territorio.</li> <li>✓ Riconoscere l'importanza e lo scopo dei Parchi e delle aree protette.</li> <li>✓ Riflettere, a partire dalle proprie esperienze, sull'impatto positivo o negativo, che le trasformazioni operate dall'uomo hanno avuto e possono avere sull'ambiente.</li> <li>✓ Adottare comportamenti di rispetto e risparmio delle risorse naturali: acqua, energia e calore.</li> <li>✓ Riflettere sulle conseguenze dello sfruttamento delle risorse ambientali.</li> </ul>

		<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Conoscere le diverse modalità di riciclaggio e adottare adeguate pratiche di raccolta e smaltimento.</li> <li>✓ Iniziare a comprendere il valore delle testimonianze storico-artistiche a partire da quelli presenti sul territorio di appartenenza.</li> <li>✓ Comprendere il concetto di risorse rinnovabili e non rinnovabili.</li> <li>✓ Conoscere le procedure e le principali norme di comportamento in caso di evacuazione per incendio, alluvione o terremoto.</li> <li>✓ Conoscere alcuni stili di vita sani: educazione allo sport - educazione alimentare - norme di igiene personale.</li> </ul>
<b>LA CITTADINANZA DIGITALE</b>	È consapevole delle proprie potenzialità e dei rischi dell'uso delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione con particolare riferimento al contesto culturale e sociale in cui vengono applicate.	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Conoscere le varie norme comportamentali da osservare nell'ambito dell'utilizzo delle tecnologie (Netiquette).</li> <li>✓ Scegliere lo strumento più idoneo alla ricerca di informazioni e/o immagini da utilizzare anche attraverso strumenti digitali.</li> <li>✓ Riconoscere le principali fonti di pericolo in casa, a scuola e nei luoghi frequentati nel tempo libero.</li> <li>✓ Riconoscere i rischi connessi all'uso delle tecnologie più comuni, in particolare di quelle informatiche e della comunicazione.</li> <li>✓ Conoscere e utilizzare la piattaforma scolastica.</li> <li>✓ Conoscere e utilizzare alcune web apps, indicate dagli insegnanti, per creare e condividere semplici elaborati didattici.</li> </ul>
<b>L'ALFABETIZZAZIONE FINANZIARIA</b>	Riconosce la relazione tra economia, ambiente e società e comprende i meccanismi economici e finanziari di base.	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Sensibilizzare i bambini alla scelta e all'uso consapevole delle risorse e al valore del risparmio.</li> <li>✓ Valorizzare il processo necessario per perseguire gli obiettivi inerenti al risparmio ambientale (risorse), etico (scelte consapevoli), economico (valore).</li> <li>✓ Potenziare il livello delle conoscenze degli alunni partendo dalle loro preconcoscenze.</li> <li>✓ Facilitare la comprensione del "risparmio" avvicinando gli studenti a situazioni concrete di vita quotidiana.</li> <li>✓ Approfondire le tematiche sull'uso consapevole del denaro e sul risparmio.</li> <li>✓ Promuovere simulazioni di compravendita.</li> <li>✓ Conoscere l'esistenza di valute differenti.</li> <li>✓ Acquisire, consolidare e fruire il lessico di base in LS relativo alle tematiche trattate.</li> </ul>

Tabella 2: Nuclei tematici, competenze e abilità da raggiungere alla fine del secondo biennio

L'importanza del Curricolo verticale all'interno dell'istituto risulta evidente per allineare i diversi plessi (10 scuole tra primaria e secondaria distribuite su 30 chilometri di territorio) a cui appartengono esigenze molto disparate, lungo una dimensione comune almeno in relazione ai principali nuclei tematici da trattare. Di base, al di là degli argomenti che possono essere più o meno comuni, ciò che ogni scuola deve rispettare è il principio della trasversalità tra le discipline, mettendo al centro i vissuti reali degli alunni e il contesto di vita all'interno del quale sono immersi. La difficoltà delle insegnanti nel rispettare questo principio emerge in modo chiaro anche all'interno delle programmazioni didattiche che si svolgono durante l'anno: la maggior parte decide di stilare un modulo

per ogni unità didattica preparata singolarmente e proposta agli studenti all'interno della propria ora di lezione in relazione unicamente alla singola disciplina. Nessuna si propone per progettare un percorso comune che si svolga nel corso dell'anno coinvolgendo tutti gli argomenti disciplinari ma, al contrario, un'ogni insegnante sceglie un argomento che si impegnerà a svolgere durante le proprie ore. È proprio a partire da questa modalità di svolgimento osservata nei primi mesi di elaborazione del mio progetto di tesi, che ho sentito la necessità di propormi in prima persona e offrire un'opportunità di cambiamento rispetto alla consueta preparazione delle Unità didattiche di apprendimento. Con il progetto DIRITTI-A-MENTE le discipline coinvolte sono molteplici nonostante il filo conduttore mantenuto sia sempre lo stesso: riconoscere e comprendere i diritti propri e degli altri, accettando le diversità presenti sia nel contesto classe che al di fuori. Nel prossimo capitolo verranno presentati il progetto che si vuole proporre alla classe IV del plesso di Darè, con un'attenzione particolare agli autori ed ai principi che lo hanno ispirato.

## **2. Il progetto DIRITTI-A-MENTE come proposta innovativa**

Il lavoro prende spunto dalla mia esperienza diretta in una classe quarta di scuola primaria. Nella prima parte dell'anno scolastico 2021/2022 ho avuto la possibilità di assistere a diversi momenti laboratoriali riguardanti l'insegnamento di Educazione Civica e alla Cittadinanza portati avanti, in particolare, dalla coordinatrice di tale disciplina all'interno delle ore di storia. Avendo approfondito l'argomento inerente l'insegnamento di Educazione Civica e alla Cittadinanza, ho potuto notare quanto la trasversalità che veniva definita come principio fondante di tale insegnamento nella Legge n.92 del 2019 e dalla Deliberazione della Giunta provinciale 1233/2020, non fosse proprio la base da cui le insegnanti partivano per progettare le ore di cittadinanza attiva. Molto spesso si programmavano moduli separati su ogni argomento presente nel piano d'istituto ed ogni insegnante proseguiva poi con la propria attività in quel contesto disciplinare. Un'altra difficoltà significativa che ho riscontrato da parte delle insegnanti è stata la valutazione dell'insegnamento di Educazione civica e alla cittadinanza da assegnare ai bambini alla fine del primo quadrimestre: spesso era faticoso per le docenti scindere il voto di comportamento, rispetto a quello dell'educazione civica, ed in molti casi questo ha

portato a dare valutazioni che poco rispecchiavano il reale apprendimento dei bambini in relazione alle tematiche affrontate durante le ore di ECC.

Iniziando a conoscere sempre meglio gli alunni della classe, non ho potuto evitare di pormi anche alcune domande riguardanti la possibilità dei bambini di apprendere e applicare in modo migliore ciò che veniva loro presentato dalle insegnanti proprio durante le ore dedicate alle proposte di educazione civica. Essendo un gruppo molto vivace e qualche volta poco attento agli aspetti più profondi dei contenuti proposti, non sempre ciò che le docenti volevano trasmettere sembrava essere pienamente compreso, così mi sono domandata se ci fossero modi diversi e pratiche disciplinari più efficaci per creare i setting e le dinamiche di apprendimento di un insegnamento così variabile e pieno di spunti interessanti come quello di Educazione Civica e alla Cittadinanza. Sicuramente, una delle metodologie già adottate e particolarmente apprezzate dalla classe, è il *cooperative learning*, in cui due o più gruppi di bambini si confrontano su tematiche varie come idee innovative per salvaguardare l'ambiente dall'inquinamento, oppure proposte attive per migliorare il proprio Comune di residenza. Nessun momento però permette ai bambini di esprimersi in modo diverso dalla scrittura o dall'oralità. In alcuni casi possono adottare il disegno per dar voce ai loro pensieri, ma, per esempio, i movimenti del corpo o l'utilizzo di materiali naturali non sono mai presi in considerazione. Ecco allora che, andando a sondare l'interesse e le necessità maggiori che emergono dal corpo docente, mi sono proposta alle insegnanti di classe con questo progetto di ricerca azione, in ottica non solo di mettermi in gioco come studentessa e insegnante, ma anche per proporre modalità d'insegnamento diverse e più coerenti con la legislazione di riferimento, aiutare i bambini nel loro percorso scolastico, e approfondire con loro tematiche impegnative e rilevanti per la vita di tutti i giorni. Per quanto riguarda i metodi valutativi, propongo, grazie all'osservazione dei bambini in contesti diversi rispetto a quello dell'aula e relativi all'uso della scrittura o dell'oralità, dei giudizi più complessivi sulle abilità degli alunni tenendo conto sia delle loro capacità manuali, creative ed artistiche, sia delle loro capacità di accoglienza ed inclusione degli altri nei momenti di gioco.

Sulla base della normativa nazionale che regola l'insegnamento di Educazione civica promulgata nel 2019 e alla seguente Deliberazione provinciale del 2020, ho elaborato un progetto di ricerca che cerca di includere i principi di cambiamento di metodo, modalità

di valutazione e attenzione alle esperienze dirette degli alunni, portando così alla luce le riflessioni dei bambini sulle proposte attuate che partono da emozioni autentiche e veritiere. Il filo conduttore di tutto il percorso che propongo ai ragazzi è determinato dalla comprensione e conoscenza dei primi due articoli della *Dichiarazione Universale dei Diritti Umani*, documento internazionale che, insieme alla *Costituzione italiana*, funge da “strumento per orientarsi e navigare nel mare tempestoso della società globale” (Corradini 2019, p XX) e permette di introdurre gli studenti ad una dimensione non esclusivamente centrata sul proprio Stato di appartenenza, ma come componenti essenziali di una grande famiglia, quella umana, in riferimento alla possibilità di ricreare quel sentimento di appartenenza condivisa che è base della Legge 92/2019 sull’insegnamento dell’ECC. Per quanto concerne gli obiettivi che vengono citati dalla legge ai quali mi attengo per proporre le attività formulate, essi riguardano principalmente l’apprendimento degli elementi fondamentali di diritto, in termini di creare per tutti le medesime opportunità, e di educazione alla legalità, nell’accezione di riconoscere i comportamenti che si contrappongono alle norme ufficiali, in questo caso del contesto scolastico, ma che possono essere riconosciuti più genericamente al contesto di vita quotidiana. Di base mantengo all’interno del progetto la caratteristica di trasversalità che viene delineata dalla norma di riferimento, andando a coinvolgere insegnanti di varie materie, proponendo attività in linea con i contenuti disciplinari parte del loro curriculum, prestando attenzione a far emergere quei contenuti che rimarrebbero altrimenti più ai margini durante le normali attività didattiche. In conclusione, le riflessioni che gli studenti portano alla luce durante le ore dedicate al progetto, gli atteggiamenti e i comportamenti da loro attuati nei momenti trascorsi insieme, sono oggetto di valutazione sia attraverso alcuni questionari, sia grazie all’osservazione diretta da parte di tutte le insegnanti che possono così definire un giudizio unico da inserire all’interno della scheda valutativa finale.

### **2.1. Autori e principi ispiratori del progetto**

Nella progettazione del percorso che ho voluto proporre ai ragazzi, oltre alle varie competenze e conoscenze delle insegnanti che mi hanno accompagnata nel lavoro, ho preso spunto dalle riflessioni pedagogiche e dai principi che hanno elaborato autori di elevato calibro quali L. Corradini e prima di lui I. Kant e Don Milani. Non solo: per gli aspetti operativi e più concreti del progetto ho fatto fede ad uno degli approcci più



inclusivi possibili della pedagogia odierna denominato Universal Design for Learning (UDL). Ho voluto inoltre concentrare l'attenzione su uno degli ultimi Rapporti proposti dall'UNESCO sul tema educativo, poiché è proprio all'interno di questo documento redatto nel 2021 che viene legittimata in modo inequivocabile la proposta, all'interno del curriculum scolastico, di argomenti quali il rispetto della diversità e l'accettazione dell'altro, la comprensione dei propri diritti e di quelli altrui e l'attenzione al rispetto dei propri doveri di cittadini. Nei prossimi paragrafi si espliciteranno in modo più approfondito le idee e i principi di ogni autore o corrente pedagogica citata.

## **2.2. L'educazione alla cittadinanza e alla convivenza civile di Luciano**

### **Corradini**

Lo spunto principale per tutto il lavoro di tesi è stato fornito da uno dei maggiori pedagogisti italiani in termini di educazione alla cittadinanza e alla convivenza civile, Luciano Corradini. Il tema di fondo sia del progetto proposto all'interno della classe, sia per quanto riguarda l'aspetto teorico trattato nel contesto del primo e del secondo capitolo, hanno richiesto una lettura approfondita e riguardante molti punti di vista che ho trovato proprio nella riflessione di questo autore. L'attenzione da porre sulla dimensione dell'educazione civica è urgente poiché emerge come punto debole della cultura giovanile che troppo spesso, soprattutto negli ultimi anni, dà per scontati i diritti acquisiti e non se ne prende cura nel modo adeguato, rispettando i propri doveri e richiedendo attenzione maggiore per i propri diritti.

“La civiltà, come l'amore, come l'arte, come il Regno di Dio sono interiori all'uomo. Se una generazione scomparisse, trascurando di suscitare questa ricchezza interiore nella generazione successiva, questa pur trovandosi a vivere in mezzo ad istituzioni ottime, a consuetudini morali buone, ai monumenti delle arti, delle lettere e della religione e ai ritrovati del progresso scientifico, non ne comprenderebbe il valore, li trascurerebbe e magari li distruggerebbe e, in conseguenza di questo, diventerebbe assai peggio incivile e spiritualmente povera.” (Nosengo, citato in Corradini, 2019, pp XV).

Nel momento in cui ci si pone questo genere di problemi, risulta imprescindibile chiamare in causa l'educazione, ed in particolare l'educazione fornita dalla scuola, come se fosse la responsabile della maggior parte delle sventure che la società deve affrontare. Di fronte ad esse risulta veramente complesso riuscire ad intendersi, non solo tra cittadini, ma le stesse istituzioni faticano a trovare una visione ed una soluzione comune con

“progetti credibili e condivisibili. La difficoltà di risolverli [i problemi] non comporta però che sia inutile prendeme coscienza, né giustifica il disinteresse e la rimozione dei problemi.” (Corradini, 2019, pp XIV).

Una delle frasi che mi ha più colpito nello studio del pensiero di Corradini è stata la sua risposta ad una domanda riguardante i bisogni formativi dei giovani rivoltagli da G. Rulli in un'intervista del 2009 che cita:

“I giovani, tutti, hanno bisogno di incontrare adulti credibili e compagni leali. Cioè hanno bisogno di educazione, ma spesso non sanno distinguere fra Lucignoli e Grilli parlanti.” (Corradini, 2009).

In tale affermazione emerge bene ciò in cui l'autore crede fermamente: al di là di ogni tipo di educazione possibile, i giovani hanno necessità di figure di riferimento che facciano credere loro in una società in cui vale ancora la pena spendersi per l'altro, lavorare fianco a fianco per raggiungere uno scopo comune. È, come sostiene anche E. Erikson nelle sue fasi di sviluppo, la fiducia che il soggetto pone nell'adulto di riferimento che costruisce una base più o meno solida nei confronti della realtà, ed è su questo punto che l'educazione prima familiare e poi scolastica devono mirare per formare bambini, ragazzi e poi adulti sempre più consapevoli di sé, della realtà che li circonda e della complessità del mondo in cui si trovano a vivere. L'insegnamento che più si avvicina a tale scopo è sicuramente quello di educazione civica e alla cittadinanza, ma questo non vuol dire che le valenze educative in questa direzione non dormano anche nelle altre discipline. Sempre per citare Corradini nell'intervista del 2009 in cui gli viene esplicitamente chiesto cosa si sarebbe dovuto fare per avvicinare le politiche educative ai reali bisogni, riporto questa affermazione:

“La disciplinizzazione di C&C secondo noi non è un sovraccarico, ma una semplificazione: è l'offerta organica di un mappa, che può svolgere il ruolo di catalizzatore delle valenze citate e liberare la scuola dalla estemporaneità di certe “educazioni”, buone in sé, ma da non affidarsi alla sola circolare transeunte del ministro di turno. Non aut aut, ma et et.” (Corradini, 2009).

È evidente che, nonostante siano passati più di dieci anni da questa lettura della realtà e delle azioni che si sarebbero potute compiere in direzione di una maggiore consapevolezza su questi temi, rimangono ancora validi i suggerimenti dell'autore.

Nel 2014 con il testo “La Costituzione nella scuola” Luciano Corradini affronta di nuovo l'argomento educazione civica, con l'intenzione di proporre delle bussole e degli strumenti nautici precisi per navigare “nel mare tempestoso della società globale” (Corradini, 2014, pp 15), sostenendo che, paradossalmente, non valorizziamo al meglio

gli strumenti che già possediamo ovvero la *Dichiarazione Universale dei diritti Umani* e gli articoli della *Costituzione*. Questi due testi possiedono un'importantissima dimensione pedagogica: sono stati la base di partenza per formare nuovi cittadini, a partire da un mondo radicalmente cambiato a seguito degli orrori vissuti con la Seconda Guerra Mondiale. Hanno

“il dovere di sforzarsi di istruire e di educare intorno ai diritti e alle libertà, rivolgendosi non agli statisti, ai docenti e agli educatori, ma ad ogni individuo e ogni organo della società, compresi quindi i ragazzi.” (Corradini, 2014, pp 23-24)

Dopo il mandato ricevuto dai cittadini con la *Dichiarazione dei Diritti Umani* e con la *Costituzione* si percepisce l'avvio di una nuova stagione in primis sul piano etico e culturale, basato su un “nuovo patto fondativo della convivenza umana” (Corradini, 2014, pp 31). È a partire da questi anni che l'insegnamento di educazione alla cittadinanza ha preso vita ed è stato uno dei pilastri fondamentali della scuola repubblicana. Nel corso del tempo ha perso vigore e, ad oggi, abbiamo urgente necessità di ritrovare il bandolo di una matassa che si è via via andata ad intricare sempre più a causa della velocità di connessione ed interazione delle comunità umane.

In un'intervista più recente Corradini riprende proprio questi temi e ancora una volta, dimostra come, soprattutto nel contesto attuale, sia necessaria una buona preparazione in termini di educazione civica che provenga innanzitutto dalla famiglia e successivamente dalla scuola. È con un'intervista nel giugno del 2021, a seguito di due anni passati tra distanziamento sociale e lock down, che il professore propone la sua lettura del mondo odierno e del valore che l'insegnamento di educazione civica deve ricoprire all'interno della nostra società. Come lui stesso riporta all'interno dell'intervista sopra citata, “l'insegnamento della Costituzione” (Corradini, 2021) deve necessariamente essere affiancato da una più profonda “educazione alla cittadinanza” (Corradini, 2021) che vada a “promuovere nei ragazzi conoscenze, atteggiamenti, comportamenti, abitudini e competenze” (Corradini, 2021), non solo nel contesto protetto e, in parte astratto delle informazioni disciplinari, ma spendibili all'interno del mondo reale in interazione con altri soggetti diversi da sé. È stata sottolineata anche nei paragrafi precedenti l'importanza attribuita alla relazione che si deve instaurare tra le varie discipline, proprio in ottica di proporre ai giovani una visione del futuro più collettiva e comunitaria, impossibile da spezzettare in tanti segmenti, ma da comprendere nella propria complessità generale,

grazie al contributo e allo sguardo di tutti. È la ricerca della reciproca comprensione che pone la necessità agli uomini di interiorizzare valori e atteggiamenti che portino alla costruzione di una civiltà sempre più inclusiva e aperta all'accoglienza di ogni forma culturale.

Un ulteriore punto interessante che vorrei qui sottolineare e che Corradini esprime bene nell'intervista del 2021 è quello relativo al ruolo che ha rivestito la politica nel corso dei decenni in relazione all'insegnamento di educazione civica. Come già ampiamente descritto nel secondo capitolo del presente lavoro le tappe per una definizione concreta di questo insegnamento sono state molte e hanno portato, con la Legge n. 92 del 2019, ad una definizione precisa di orario e nuclei tematici. Tuttavia, poche parole si sono spese per rendere effettivamente competenti e formati i docenti che di questi argomenti si fanno portavoce. Corradini sottolinea infatti quanto sia necessario

“maturare competenze didattiche in merito, sia in sede di curriculum degli studi universitari per la formazione dei futuri docenti, sia nell'ambito dei tirocini formativi attivi.” (Corradini, 2021).

Il rischio in relazione a questa mancanza è quello di presentare agli studenti contenuti molto validi che non vengono però proposti tramite le giuste modalità; oppure argomenti slegati tra loro inseriti in discipline diverse che non rispettano il principio di trasversalità proposto nei dispositivi normativi di riferimento.

La frase a conclusione dell'intervista all'autore credo sia particolarmente significativa:

“Di certo se molte cose sono cambiate nei 70 anni di Repubblica, il bisogno e la domanda di conoscenza e di formazione su quest'area fondativa, anche se difficile da delimitare e da condividere, si sono fatti ancora più urgenti.” (Corradini, 2021).

È proprio a partire da questa conclusione che è cresciuto in me l'interesse e la motivazione nei confronti delle tematiche da trattare nell'insegnamento di educazione civica e che ho intenzione di proporre agli studenti tramite il progetto di ricerca DIRITTI-A-MENTE. Grazie a questo percorso, voglio permettere ai bambini di attingere ai contributi forniti dalle diverse discipline, catalizzandoli in particolari momenti e su particolari tematiche (quella dei diritti umani e dell'accoglienza del diverso) sempre e comunque collegate con i concetti già appresi (le conoscenze riguardanti l'insiemistica, la Seconda Guerra Mondiale, i personaggi contemporanei importanti per la religione ma non solo, ...). A mio parere la possibilità per i bambini di affrontare argomenti di utilità quotidiana, mettendoli in comunicazione con i saperi appresi nelle varie ore di lezione

può essere una scelta vincente in quanto consolida conoscenze precedenti, unendole a consapevolezze nuove riguardanti sé e gli altri. Credo anche che, la possibilità di collegare le ore di Educazione Civica e alla Cittadinanza ad un'insegnante precisa, possa facilitare il lavoro, poiché nonostante i contenuti proposti siano affrontati con la compresenza dell'insegnante della materia in questione, approfondire determinati argomenti sui temi sopra citati sempre con la presenza di una stessa figura, permette, forse, di creare un filo conduttore univoco da riprendere volta per volta.

### **2.3. Il concetto di libertà secondo Kant e Don Milani**

Come base per proporre ai bambini un progetto con solidi principi di fondo sono partita dall'analisi che Kant e Don Lorenzo Milani propongono del concetto di libertà. Successivamente, per prendere uno spunto più progettuale ho seguito il filo conduttore che Gherardo Colombo, magistrato di elevato calibro, propone all'interno dei suoi interventi di sensibilizzazione rispetto alla *Costituzione* e alla legalità con bambini e ragazzi della scuola primaria e secondaria.

Andando con ordine vorrei analizzare, per quanto possibile, la definizione che Immanuel Kant dà di libertà. Kant pone la libertà a fondamento della legge morale. Nella Critica della ragion pratica Kant ha dimostrato che l'uomo a livello morale è libero di agire. Anzi, la libertà è la condizione stessa dell'azione morale. Libertà nell'ambito privato può essere contrapposta al concetto di obbedienza nel contesto della dimensione pubblica: essere liberi significa essere in grado di autogovernarsi seguendo una regola di comportamento che da un lato ci si dà da sé, mentre dall'altro è regola che il ragionamento giudica essere compatibile con una legislazione valida per tutti. Il punto di partenza riguarda quindi la capacità umana di ragionare e di riconoscere che ci sono norme che vanno rispettate in quanto utili per rendere civile la vita di tutti. Siamo inoltre liberi di non seguire le norme della natura che il nostro "io" più istintuale ci impone, ma possiamo diventare autonomi e obbedienti a sé stessi quando diventiamo capaci di produrre ragionamenti pratici che tengano conto non solo della mia condotta, ma anche di ciò che rispetta la volontà degli altri individui.

“La ragione riferisce ogni massima della volontà, in quanto legislatrice universale, a ogni altra volontà e a ogni azione verso se stessa e ciò [...] sul fondamento dell'idea della dignità di un essere ragionevole che obbedisce solo alla legge da lui stesso istituita” (Kant, 1785, pp 68).

Un altro autore che analizza il concetto di obbedienza e lo contrappone a quello di libertà è Don Milani. Nel testo “L’obbedienza non è più una virtù” troviamo proprio esplicitato quanto, in alcuni casi, sia più lodevole chi si contrappone all’obbligo perseguendo una via diversa legata a valori che sente più profondi e più giusti. In quest’opera vengono riportati i cinque documenti che testimoniano il contrasto tra Don Milani e i padri Cappellani toscani in relazione all’obbligatorietà o meno del servizio militare. Senza andare troppo nel dettaglio del libro, vorrei qui sottolineare un aspetto particolarmente importante del contenuto che emerge leggendo le diverse lettere che Don Milani scrive prima ai Cappellani e successivamente ai giudici che devono condannarlo o assolverlo. Oltre a porre particolare enfasi sulla coerenza che la sua opinione ha nei confronti della *Costituzione*, l’autore, sostenuto poi anche dalla sentenza che gli viene rivolta nella quinta lettera, pone l’accento sulla sua possibilità di cittadino di poter esprimere la sua opinione in totale libertà, nei confronti di una legge che ritiene ingiusta. Si legge a pagina 81-82 del testo sopra citato

“tutti i cittadini italiani hanno diritto di contestare a parole una legge che ritengono ingiusta e che vorrebbero riformulare secondo i propri ideali e valori, che non sono affatto in contraddizione con la Costituzione.” (Don Milani; pp 81-82).

E ancora

“un ordinamento autenticamente democratico, non deve temere la libera espressione delle idee per quanto libere e spregiudicate esse possano sembrare.” (Don Milani, pp 81-82).

Altra lezione importante che Don Milani ci fornisce, questa volta in “Lettere ad una professoressa” riguarda la possibilità di scelta da parte dei più poveri di essere padroni della propria vita, solo attraverso una buona istruzione, che permette di ottenere gli strumenti per esprimere al meglio le proprie potenzialità, ma anche le proprie opinioni e non sottomettersi alle decisioni di altri, ma essere in grado di dire la propria. Il senso di inferiorità che affligge le fasce più basse della popolazione è dato proprio dal fatto di non possedere la parola diventando così semplici ospiti tolleranti senza controllo e possibilità di decidere della propria vita. L’importanza di una scuola che renda liberi emerge in modo chiaro dal pensiero di questo autore che mi ha ispirata per proporre ai bambini proprio una serie di attività riguardanti il significato della parola libertà.

A partire dal pensiero di questi due autori, pilastri del concetto di libertà, ho poi considerato anche l’esperienza del magistrato Gherardo Colombo che, nella sua idea di

educazione alla libertà, sostiene sia in primis la scuola a rendere liberi. Da questo presupposto sono partita per far conoscere ai ragazzi, non solo gli articoli di una *Dichiarazione* (quella dei Diritti Umani) che ha reso di per sé l'uomo più libero, ma anche per far vedere loro le differenze tra il prima e il dopo questa *Dichiarazione*, in ottica di renderli consapevoli dei passi compiuti dal secondo dopo guerra in poi in direzione di una sempre maggiore possibilità di scelta del proprio Destino da parte del singolo e della comunità. È necessario partire dalla “quotidianità della vita” (Colombo, 2020, pp 81), per riuscire a coinvolgere gli studenti in apprendimenti significativi che possano renderli sempre maggiormente responsabili delle loro scelte e del loro futuro.

“Chi è libero sceglie ciò che ritiene più opportuno, più utile, più piacevole. Chi non è libero deve eseguire ciò che gli viene detto di fare, deve ubbidire.” (Colombo, 2020, pp 81).

La possibilità di poter scegliere è alla base della libertà, ma come è possibile scegliere nel modo migliore per sé stessi e per gli altri se non si hanno le conoscenze e le competenze necessarie? Ecco allora che entra in campo l'utilità della scuola, non solo per riconoscere e comprendere al meglio le alternative che si possono presentare ad ognuno nel corso della propria vita, ma anche per insegnare la capacità di distinguere

“quel che è giusto da ciò che è sbagliato, ciò che serve da ciò che è inutile, o per usare parole impegnative, il bene dal male.” (Colombo, 2020, pp 81).

Il punto di partenza per il progetto proposto ricalca, quindi, la dimensione della libertà che la scuola fornisce ad ognuno in termini di possibilità decisionale. Nonostante le regole all'interno della classe siano già stabilite, grazie alle attività sperimentate, i bambini hanno la possibilità di toccare con mano l'importanza della presenza di queste norme, osservando nel contesto reale e di gioco la difficoltà di stare insieme nel momento in cui le stesse vengono eliminate o modificate radicalmente. Per esempio, l'imposizione arbitraria da parte dell'insegnante che alcuni studenti non possano giocare insieme ai compagni, fa sperimentare la possibilità di contestare la regola e di opporsi attivamente per fare in modo che questa venga cambiata. L'esperienza può rendere tutti un po' più consapevoli della responsabilità che si ha nel creare e condividere le regole perché queste siano paritarie ed eguali per ognuno, al di là delle singole differenze.

Altro aspetto che ho voluto portare nelle attività in classe, basato sul concetto di libertà, è la limitazione di episodi in cui prevale la “legge del più forte”. A scuola, così come nel contesto societario, capita spesso che il prepotente sia colui che detta legge. Nel contesto

scolastico il pensiero si riferisce al bullismo, mentre nel contesto della società più allargata può essere considerato l'esempio dell'evasore fiscale. Di base il principio è che se ho più risorse, sono meglio dell'altro e di conseguenza posso sopraelevarmi da determinate necessità comuni. Questo tipo di pensiero è ciò che sottostà al concetto di discriminazione, e che permette lo scatenarsi di situazioni in cui uno prevale sull'altro, privando sé stesso della possibilità di relazioni autentiche e reciproche e privando l'altro della propria dignità. A proposito del concetto di dignità, viene speso molto spazio nel progetto per far conoscere ai bambini i termini che sono necessari per parlare dei temi inseriti nella *Dichiarazione dei Diritti umani*, tra cui proprio quello di dignità. A questa parola ne fa capo un'altra che è quella di giustizia e che può essere analizzata profondamente sia nel contesto dei focus group a cui prendono parte gli studenti in una delle ultime attività del percorso, sia all'interno del gioco proposto in palestra in cui l'insegnante indica una regola ingiusta a cui i bambini hanno la possibilità di opporsi per tutelare i propri compagni.

In conclusione, il contenuto delle attività programmate è stato basato sul concetto di libertà inteso in termini di possibilità di scelta consapevole in relazione alle diverse alternative che vengono proposte ed anche in relazione alle regole giuste o ingiuste che sta ai bambini provare a modificare. Kant, Don Milani e Colombo, sono solo alcuni tra gli autori a cui mi è stato indispensabile ispirarsi per promuovere tra i ragazzi la conoscenza della Costituzione e delle principali norme che regolano la vita sociale dell'uomo.

#### **2.4. Una didattica inclusiva tramite l'*Universal Design for Learning***

Per quanto riguarda l'aspetto più applicativo dei contenuti proposti, ha fatto da sfondo nella progettazione la corrente pedagogica dell'*Universal Design for Learning*, tra i cui autori principali troviamo Tomlinson, Rose e Grawel. Tale approccio prende spunto, in primo luogo, da una metodologia architettonica che prevede la fruizione degli ambienti da parte di tutti. Applicata all'ambito educativo questa modalità, definisce come base un quadro di riferimento per la progettazione di percorsi scolastici che garantiscono la massima flessibilità degli obiettivi didattici, dei metodi, dei materiali e delle valutazioni, permettendo così di ottimizzare le opportunità di apprendimento per tutti gli individui. Unitamente a tale prospettiva ho analizzato altri due concetti che sono stati la base per



una delle metodologie più funzionali nel contesto dell'apprendimento scolastico: il *cooperative learning*. Il primo concetto riprende il contributo di uno dei maggiori esponenti della scuola storico culturale, il pedagogista e psicologo sovietico L. S. Vygotskij, ed è quello di zona di sviluppo prossimale. Il secondo invece prende vita dalla corrente pedagogica del costruttivismo sociale e riguarda la dimensione dell'apprendimento come apprendistato cognitivo (Collins et al., 1989).

Per comprendere fino in fondo il concetto di zona di sviluppo prossimale è necessario partire dalla considerazione che, originariamente, le funzioni psichiche sono costituite come risultato di processi che si attivano all'interno di un contesto di gruppo, e solo successivamente si esprimono come attività interiorizzata dall'individuo. La base è quindi una zona di sviluppo attuale che può essere ampliata nel momento in cui vengono fornite alcune forme di aiuto, fino a raggiungere pienamente la zona di sviluppo prossimale. L'aiuto può provenire sia dall'insegnante che dal gruppo, poiché entrambe fanno da "impalcatura" per la costruzione della conoscenza del singolo. L'idea di fondo è legata alla possibilità da parte del soggetto di raggiungere una versione migliore di sé grazie all'apprendimento e alla forza motivante data dall'altro identificabile, in particolare, nell'adulto di riferimento, ma anche nel gruppo d'appartenenza.

Per quanto riguarda il concetto di apprendistato cognitivo, l'accento viene posto principalmente sui processi di modeling, cioè di imitazione intenzionale, e di peer tutoring, favorendo la collaborazione tra pari. Il gruppo, quindi, viene definito come una comunità di pratica, all'interno della quale i processi di insegnamento-apprendimento sono distribuiti e l'asimmetria delle competenze e delle conoscenze viene vissuta come una grande fonte di arricchimento per tutti. L'aspetto fondamentale di questo approccio è che parte da una pratica concreta che porta solo successivamente all'astrazione dei concetti e alle strategie di autoregolazione, che avvengono sul piano cognitivo. Anche l'insegnante o l'educatore è coinvolto in questo processo, come in quello di zona di sviluppo prossimale, con la funzione di scaffolding, in particolare per l'aspetto dialogico, fornendo ai ragazzi un orientamento delle energie verso la pratica del dialogo, che si identifica come la metodologia principale per l'apprendimento di nuove conoscenze e per la sperimentazione delle competenze sociali più utili e costruttive nella società odierna.

Ecco perché all'interno del progetto DIRITTI-A-MENTE vengono proposte per la maggior parte attività di gruppo, ottenendo così un triplice vantaggio: i bambini ampliano

in modo significativo le loro capacità sociali; possono porsi a servizio degli altri come supporto per il raggiungimento di apprendimenti sia individuali che comuni, e possono a loro volta usufruire del sostegno dei compagni per imparare qualcosa di nuovo. Il *cooperative learning* poggia le basi proprio sulle teorie di Vygotskij, Collins e molti altri, e rappresenta un contributo fondamentale per l'apprendimento in classe e nella vita quotidiana dei ragazzi. Si presta particolarmente bene per tutte quelle attività che mirano a far raggiungere e sviluppare abilità, conoscenze e competenze complesse e condivise, e viene quindi ripreso all'interno delle attività riproposte ai ragazzi durante le ore di Educazione civica e alla cittadinanza.

Partendo dai due assunti citati che fondano la base per il *cooperative learning*, andiamo ora ad analizzare più nello specifico l'approccio di riferimento per la progettazione delle attività del progetto DIRITTI-A-MENTE. I contributi apportati da Tomlinson all'Universal Design for Learning ci pongono di fronte ad una didattica differenziata non solo per quegli studenti che hanno bisogni educativi speciali, ma per ogni singolo studente, nella convinzione che ciascuno sia unico ed inimitabile in primis come essere umano, e solo successivamente come alunno che apprende. È il fondamento della didattica a subire una variazione significativa: le differenze sono normali, ed ognuno ha diritto a vedere potenziato il miglior lato di sé grazie ad una progettazione didattica che prevede l'attenzione e l'individualizzazione di ogni curriculum educativo sulla base delle caratteristiche personali. Per fare ciò è necessario un monitoraggio costante del processo di apprendimento ed una revisione continua della progettazione e delle proposte. La possibilità di differenziazione riguarda il contenuto della proposta, il processo attraverso cui questa viene espressa, o il prodotto finale che dalla proposta deve risultare. Tutto ciò va differenziato in relazione alla prontezza dello studente, ai suoi interessi e allo specifico profilo di apprendimento di ognuno (Tomlinson, 1999).

Successivamente a Tomlinson, i progressi scientifici compiuti in termini di neuroscienze hanno portato ad individuare contributi interessanti che sono stati applicati anche in relazione alle modalità di apprendimento degli individui. In particolare, sono emerse delle rilevanti differenze rispetto al modo che hanno gli individui di sviluppare contenuti apprenditivi ed inoltre è stato messo in evidenza che i processi di apprendimento variano anche all'interno dello stesso individuo (Fischer e Immordino-Yang, 2008). Tre sono le principali reti di apprendimento che ogni individuo attiva in relazione al contesto

e al contenuto da immagazzinare: la rete di riconoscimento, che riguarda la modalità di acquisizione delle informazioni e della loro classificazione; la rete strategica, relativa alla pianificazione e all'esecuzione dei compiti ed emerge nell'organizzazione ed espressione delle proprie idee; la rete affettiva, inerente la modalità di coinvolgimento, impegno e motivazione che l'individuo mostra nei confronti del contenuto e del contesto d'apprendimento. Se nel primo caso l'attenzione va posta sulla presentazione dei contenuti in modi diversi per permettere a tutti la corretta acquisizione delle informazioni, nel secondo caso è necessario andare a differenziare la modalità con cui gli studenti possono esprimere ciò che sanno o che hanno appreso con le diverse proposte. Alla base di ogni processo però sta l'attivazione della terza rete: è compito dell'insegnante stimolare l'interesse e la motivazione per l'apprendimento, senza i quali è difficile che venga trattenuto alcunché. I tre principi base dell'UDL si possono quindi identificare nel fornire molteplici mezzi di rappresentazione, permettendo così agli alunni di collegare i nuovi apprendimenti con le esperienze pregresse; fornire molteplici mezzi di azione ed espressione in modo da attivare sia meccanismi fisici legati al movimento, ma anche alle funzioni esecutive tramite l'orientamento alla scelta di obiettivi adeguati o alla sequenzialità delle azioni da svolgere all'interno del processo. Il terzo principio riguarda la possibilità di ogni studente di sentirsi coinvolto nel processo di apprendimento, tramite la partecipazione alla progettazione delle attività da proporre che possono essere di vario genere, tra cui anche quelle che favoriscono l'uso dell'immaginazione o che permettano di utilizzare strumenti differenti in base alle abilità di ognuno.

Il contesto di classe in cui viene attuato il progetto DIRITTI-A-MENTE presenta bambini con caratteri individuali molto variegati. Il numero elevato di partecipanti garantisce una moltitudine di bisogni diversi a cui va data importanza per la loro particolarità e ai quali è necessario rispondere tramite modalità differenziate. I tre principi base dell'UDL sono fondamentali per proporre attività che possano essere comprese e svolte da ognuno, facendo leva sulle capacità specifiche di ogni bambino. La presentazione delle consegne e dei contenuti è accompagnata volta per volta o da qualche esempio pratico o da qualche slide contenente immagini significative del concetto che si vuole trasmettere. L'uso di video e di corti animati è inoltre molto utile per far comprendere ai ragazzi gli aspetti più nascosti dell'argomento di riferimento (il rispetto dell'altro e della diversità dell'altro che può essere fisica e quindi ben visibile, ma anche

mentale e quindi più difficile da identificare), e per proporre loro gli elementi maggiormente complessi tramite una modalità più vicina alle loro capacità di comprensione. Purtroppo, a causa del poco tempo a disposizione, non sono state previste attività in cui i ragazzi possano partecipare alla programmazione effettiva degli interventi. Nonostante questo, il coinvolgimento e la motivazione degli studenti passano attraverso la possibilità di scelta e di utilizzo di vari materiali per la produzione degli artefatti che dovranno portare a conclusione alla fine del progetto.

## **2.5. Il Rapporto UNESCO 2021 sull'educazione alla cooperazione e alla solidarietà**

Nel periodo post-pandemico, il mondo dell'educazione e della scuola in particolare, ha dovuto trovare una nuova pedagogia di base per riproporre a bambini e ragazzi metodologie diverse per stare insieme. Nel *Rapporto UNESCO 2021*, denominato “*Remagining our futures together. A new social contract for education*”, viene dedicata un'intera parte al rinnovamento dell'educazione, ed in particolare alla modificazione dei curricula e alla trasformazione del lavoro degli insegnanti in previsione di questo nuovo futuro da costruire insieme, tenendo sempre presente che l'educazione spesso avviene in diversi contesti di spazio e tempo. Dopo un'analisi accurata delle migliori correnti pedagogiche ed educative tradizionali, l'obiettivo del *Rapporto* è quello di

“rinnovarne l'eredità e aggiungere nuovi elementi che possano aiutarci a dare forma ad un futuro interconnesso dell'umanità e della vita del pianeta” (UNESCO, 2021, pp 46).

Per formare gli studenti affinché diventino sempre più pensatori ed operatori autonomi ed etici è necessario ripartire dai bisogni reali dei giovani, dare loro voce e cogliere i sentimenti che percorrono le loro vite in un contesto di incertezza e cambiamento profondo come quello che stiamo vivendo. Ecco perché per progettare il lavoro proposto in classe, sono partita con un'analisi della situazione presente in quella specifica circostanza relazionale, composta da determinati bambini e da determinate insegnanti. Facendo partire la progettazione da un bisogno reale e specifico rilevato, spero di riuscire a raggiungere risultati concreti attraverso una modalità più adatta al clima e alle relazioni di quel contesto classe. Lo scopo principale del lavoro è quello di fornire ad ognuno la capacità di confrontarsi con gli altri, saper agire con cognizione di causa nelle diverse circostanze e sapersi assumere le proprie responsabilità nel momento opportuno. Ciò che

mi ha spinto a proporre questo tipo di lavoro è stata la possibilità di dare forma a persone dotate di pensiero critico e creativo, che hanno la possibilità di scegliere tra una vasta gamma di skills a cui attingere per affrontare le sfide che la vita pone loro di fronte. Per fare questo però ho dovuto necessariamente

“stabilire un nuovo modo di organizzare l’apprendimento” (UNESCO, 2021, pp 47)

facendo leva sulla motivazione di raggiungere un obiettivo ambizioso che potesse fungere da stimolo sia per le insegnanti che per gli alunni.

La prospettiva generale che il mondo odierno pone al cospetto delle teorie pedagogiche ed educative è quella di riuscire a ricostruire le capacità di insegnanti e di studenti di saper lavorare insieme, in ottica di ricostruire il mondo all’interno del quale vivono. Di base si potrebbe parlare di educazione alla cooperazione ed alla solidarietà che parte dall’assunto fondamentale del rispetto della dignità di ognuno, insegnando agli studenti a pensare con la loro testa, senza imporre loro un tipo specifico di ragionamento. Il *Rapporto UNESCO 2021* riprende con forza anche il concetto, già espresso da Don Milani nel secolo scorso, di “I care” che nella traduzione italiana può corrispondere a “mi importa”. Mi interessa dell’altro, del benessere comune, di rispettare il diverso in quanto forma di ricchezza che può migliorare anche la conoscenza di me stesso oltre che quella del mondo circostante. Per questo è importantissimo sviluppare negli adulti di domani l’idea che non può funzionare un mondo analizzato a frammenti, ma che la complessità del cosmo e delle sue forme di vita è comprensibile solo se letta tramite una visione interdisciplinare, intergenerazionale e interculturale. Esattamente lo scopo che dovrebbe porsi non solo l’insegnamento di educazione civica e alla cittadinanza, ma qualsiasi tipo di apprendimento più in generale.

Con il progetto DIRITTI-A-MENTE vorrei riuscire a far comprendere agli studenti come interfacciarsi tra loro e con le insegnanti delle diverse discipline per riuscire a trovare una lettura comune rispetto a temi di importanza rilevante come quello dei diritti o del riconoscimento della dignità di tutti. Alla base della motivazione che dovrebbe portare ad agire all’interno del contesto scolastico si trova “l’interesse” verso il bene comune e verso il benessere proprio ed altrui. Con le attività proposte nel progetto, le riflessioni dei ragazzi possono concentrarsi sull’importanza “dell’imparare ad essere” e “dell’imparare a vivere insieme”, proprio in considerazione del fatto che la società odierna, soprattutto nel contesto post-pandemia con una serie di nuove sfide e difficoltà

da affrontare, sta lasciando sempre meno spazio alla possibilità di vivere davvero insieme, favorendo in molti casi le relazioni virtuali composte da emoticon, GIF e altri elementi sostitutivi degli sguardi, dei gesti gentili e delle parole dette con toni diversi a seconda della situazione. L'educazione civica e alla cittadinanza, ma più semplicemente, l'educazione in generale deve fornire ai ragazzi la possibilità di ricreare quei contesti di relazione faccia a faccia all'interno dei quali si apprende molto meglio come funzionano le dinamiche comunicative ed espressive. Non solo attraverso la modalità di svolgimento delle ore dedicate al progetto, ma anche tramite i temi proposti, il percorso affrontato dai bambini porta ognuno a riflettere sulla propria capacità di porsi davanti all'altro in modo cooperativo e solidale. Anche le insegnanti coinvolte possono porre l'attenzione sulla loro capacità di dialogare con gli alunni in modo più accogliente rispetto alle loro proposte o alla loro modalità espressiva, cercando di cogliere, anche attraverso metodi non usuali di verifica, le abilità più nascoste di ogni studente.

Nel prossimo capitolo verrà esposto passo per passo il progetto di ricerca DIRITTI-AMENTE al quale hanno partecipato tutti gli alunni e le insegnanti della classe IV della scuola di Darè - Istituto Comprensivo Val Rendena. Ad ognuno di loro va il mio più sentito ringraziamento, non solo perché sono stati i protagonisti di questo lavoro, ma anche perché mi hanno fatta crescere personalmente e professionalmente, dandomi moltissimi spunti di riflessione sia riguardo i temi analizzati, ma anche per quanto concerne il mio futuro formativo e lavorativo.

## **CAP 4: PROGETTO DI RICERCA E INTERVENTO**

### **1. Ricognizione e analisi della situazione**

La classe è composta da 25 alunni (13 maschi e 12 femmine). Il gruppo classe non si è costituito fin dal primo anno di scuola in questa maniera: ci sono stati infatti studenti che sono arrivati durante il secondo anno scolastico, altri ancora che si sono aggiunti in terza e un bambino che è stato inserito nella classe all'inizio del quarto anno d'istruzione. Per questo si presenta come una classe disomogenea per diversi aspetti: autonomia operativa, gestione del materiale, livello di attenzione, tempi di esecuzione. Sono presenti, inoltre, molte diversità culturali che incidono notevolmente sul clima interno al gruppo. Dei 25 alunni infatti tre sono macedoni, due hanno un genitore originario dell'America del Sud e uno proviene da una famiglia di origini marocchine.

Dal punto di vista del comportamento la classe è vivace, esuberante, chiacchierona, a volte impegnativa. Nei momenti di dialogo e discussione, questa vivacità è indice di una classe interessata, partecipe e attiva. Tuttavia, all'interno del gruppo, c'è chi fatica a rispettare le regole della comunicazione e chi manifesta poca disponibilità ad ascoltare gli altri e a farsi coinvolgere nel lavoro proposto. A un gruppo diligente e rispettoso delle regole si contrappone un altro gruppo che assume spesso atteggiamenti egocentrici, che non favoriscono un clima collaborativo e sereno in classe. Tali atteggiamenti, infatti, interferiscono talvolta con il buon proseguimento della lezione e non permettono ai docenti di dare l'attenzione necessaria a chi ne avrebbe bisogno. Anche nei momenti meno strutturati alcuni alunni hanno atteggiamenti ancora poco controllati e rispettosi delle regole di convivenza.

L'obiettivo primario che mi sono posta con il progetto di ricerca è rendere evidente uno dei principali nodi problematici: la difficoltà di inclusione, da parte del gruppo classe, di alcuni bambini che sono stati inseriti successivamente nel contesto scolastico e che, a causa anche della diversità culturale e di una certa difficoltà nell'apprendimento e nell'aspetto relazionale, non sono facilmente accettati e coinvolti positivamente dai compagni. Due sono i principali scogli che i bambini devono affrontare: il primo è quello di accettare il diverso in termini di cultura, difficoltà accompagnata dall'atavico senso di dentro-fuori rispetto al proprio gruppo di appartenenza, per cui

“si tende ad attribuire al proprio gruppo aspetti positivi e ad assumere atteggiamenti di diffidenza o timore nei confronti di appartenenze altre o diverse dalla propria” (Claris, 2019, in Corradini e Mari 2019 p. 95);

il secondo è relativo alla fatica di entrare in relazione positiva con i bambini che dimostrano qualche difficoltà a incontrare l'altro a causa di una certificata disabilità ai sensi della Legge 104. In questa seconda dimensione risulta fondamentale l'intervento delle insegnanti, che devono farsi portavoce della necessità di far prendere coscienza a tutti gli alunni in ottica di una sempre migliore costituzione di sé la quale

“è fatta di movimenti riflessivi che partono dall'io verso gli altri e l'esterno e viceversa” (Claris, 2019, Corradini e Mari 2019, p.96).

Conoscersi meglio e conoscere meglio l'altro permette di trovare maggiori punti d'incontro nel rispetto delle caratteristiche peculiari e uniche di ognuno.

Le conseguenze della situazione che bambini e insegnanti si trovano a vivere quotidianamente sono: le insegnanti si sentono frustrate nel non riuscire a favorire un clima sereno per tutti gli studenti all'interno della classe, devono gestire situazioni relativamente rischiose, e rapportarsi con le famiglie degli studenti coinvolti; gli studenti esclusi risentono di questa situazione sia a livello relazionale ed emotivo, sia a livello di rendimento scolastico. Il progetto di ricerca azione viene attivato sull'intera classe in quanto anche bambini che sono consapevoli di quale sia il miglior modo di comunicare e di interagire con gli altri possono apportare il loro contributo e discutere, insieme agli altri, di quello che succede nelle situazioni problema. In tal senso mi sono riproposta di portare avanti un percorso da svolgere in tappe, per rendere ognuno più consapevole delle modalità di convivenza civile che si devono instaurare, non solo all'interno di un contesto istituzionalizzato, come lo è la scuola, ma più in generale nella vita di tutti i giorni.

## **2. Domanda di ricerca e definizione degli obiettivi**

Il progetto di ricerca si focalizza su una domanda fondamentale: come permettere ai bambini del secondo biennio di scuola primaria di affrontare gli argomenti legati alla legalità e alla solidarietà che vengono inclusi all'interno dei Piani Didattici per l'educazione civica in termini costruttivi e produttivi per la loro crescita ed il loro futuro?



A partire da questo quesito di fondo mi sono mossa, sia con il contributo delle insegnanti di classe, sia in considerazione dai principali punti di interesse dei bambini, per proporre delle attività che si focalizzassero su specifici argomenti, in particolare, i diritti appartenenti ad ogni essere umano e la possibilità di creare relazioni positive e solidali con l'altro diverso da sé.

Prima di iniziare il lavoro mi sono promessa di lavorare su determinati aspetti salienti all'interno del contesto di classe che possono essere sintetizzati in:

- **CONOSCENZA di SÉ e dell'ALTRO:** i bambini stanno costruendo la propria identità in un periodo storico in cui c'è grande influenza da parte di adulti che non sempre attivano comportamenti funzionali all'accettazione di ogni aspetto del bambino. Il contesto di esperienze della maggior parte dei bambini della classe è limitato e definito secondo modelli culturali rigidi tipici dei territori di vallata. In tal senso uno degli elementi di maggior importanza del percorso è quello di permettere ai bambini di raggiungere una buona consapevolezza delle proprie caratteristiche, delle proprie doti e dei propri limiti per imparare ad accettarli e ad apprezzarsi per ciò che sono.
- **RICONOSCERE I TERMINI DELL'INCLUSIONE:** le parole con cui si comunica sono le principali armi per combattere la discriminazione e l'esclusione sociale. Per questo motivo vorrei lavorare con i bambini sull'arricchimento lessicale e sul vocabolario dell'inclusione.
- **DIVERSITÀ E SIMILITUDINI:** nel contesto classe ci sono bambini con caratteristiche simili e altri con grandi diversità. Riconoscerle e formare gruppi che le comprendano entrambe permette ai bambini di dialogare e di confrontarsi su quello che rende simili e cosa rende diversi, senza che la diversità crei una barriera insuperabile.
- **LAVORARE SULLE EMOZIONI:** per permettere ai bambini di mettersi nei panni degli altri, soprattutto nel momento in cui gli altri vengono esclusi, e definire i propri sentimenti e le proprie sensazioni, si propone una situazione simulata di esclusione. In tal modo si può ragionare insieme a loro su cosa voglia dire sentirsi non voluti in un contesto limitato come quello della classe, ma anche nel più ampio agire quotidiano.

### **3. Metodi e tecniche di raccolta dei dati**

La ricerca utilizza dei metodi per la raccolta dati che si basano su attività di colloqui e osservazione. In particolare, i colloqui con le insegnanti si prefiggono di andare a raccogliere delle informazioni che derivano dalla libera espressione delle loro difficoltà e sensazioni nel lavorare costantemente con la classe presentata. Nel dialogo con le docenti emergono diverse criticità condivise da tutte sulla gestione del gruppo classe: soprattutto nei momenti di passaggio da un'attività all'altra o nelle ore dedicate alle educazioni i bambini faticano a rispettare le regole e spesso entrano in interazione in maniera poco positiva e costruttiva di un buon clima. Grazie ai pensieri raccolti in questa prima fase, svoltasi nel corso dei primi tre mesi di scuola, ho potuto definire meglio su quali aspetti lavorare grazie al progetto di tesi.

Inoltre, mi sono immersa in prima persona nel contesto: attraverso la tecnica dell'osservazione partecipante ho potuto redigere un primo diario osservativo condotto nei mesi di novembre e dicembre 2021, tramite il quale ho appreso quali fossero le strategie di intervento da attuare all'interno del contesto classe per raggiungere il miglior risultato possibile con il progetto di ricerca.

Durante il primo periodo osservativo gli elementi che mi sono sicuramente saltati all'occhio sono stati la scarsa trasversalità degli insegnamenti di educazione civica e la difficoltà da parte delle insegnanti di proporre metodologie diverse di espressione rispetto al disegno o alla scrittura. Sulla base di queste considerazioni ho provato a stendere un primo progetto che includesse la possibilità per i bambini di mantenere un filo conduttore tra tutte le attività, nonostante si presentassero in materie diverse e con focus su argomenti specifici, tenendo conto che all'interno della classe le esigenze e le modalità di espressione preferite da ogni alunno sono molto varie e appartengono a sfere sensoriali diverse per ognuno. Proprio per questo motivo ho predisposto la raccolta dei dati tramite quattro modalità distinte: l'osservazione, le risposte scritte ai due questionari, l'espressione verbale all'interno di piccoli focus group partendo dalla riflessione da due video-stimolo, la rielaborazione delle emozioni e dei concetti appresi tramite l'utilizzo di materiali naturali per la creazione dell'elaborato conclusivo.

#### **4. Definizione degli interventi**

- 1) Presentazione del progetto ai bambini e richiesta di collaborazione.
- 2) Il punto di partenza è la definizione di alcuni termini presenti nei primi due articoli della Dichiarazione Universale dei Diritti Umani, spiegandoli e rendendoli accessibili al livello di comprensione della classe. Vengono usati dei bigliettini estratti a gruppi con la definizione semplificate di alcuni termini presenti negli articoli (es: dignità, fratellanza, ...); i bambini devono collegare la parola a cui la definizione si riferisce. Mettendo insieme le parole trovate da tutti i gruppi, si ricostruiscono i due articoli di riferimento che faranno da filo conduttore del progetto. Si inizierà inoltre a comporre il primo pezzo di un'immagine che sarà raffigurata per intera solo a fine percorso unendo tutte le tessere del puzzle consegnate volta per volta.
- 3) La Giornata della Memoria: visionando il filmato "La stella di Tati e Andra" e ascoltando la lettura de "Il volo di Sara" ognuno ha l'occasione di portare la propria riflessione sulla tematica dell'esclusione razziale e religiosa. Successivamente i bambini possono condividere i loro pensieri all'interno del piccolo gruppo grazie alla costruzione di un cartellone. Gli studenti vengono divisi in quattro gruppi all'interno dei quali trovano e rappresentano un simbolo particolarmente esplicativo delle storie visionate e ascoltate. Vengono tenuti come riferimento i due articoli citati sopra per condurre la riflessione su quali elementi vengono violati nelle storie proposte.
- 4) La giornata dei calzini spaiati: i bambini vengono a scuola con due calzini diversi, ci si siede in cerchio e si condividono le similitudini e le diversità tra i propri calzini e quelli degli altri. Ai bambini viene poi richiesto di unirsi in gruppi da 4/5 secondo caratteristiche fisiche uguali (es: tutti con i capelli corti/ marroni). Una volta formati i gruppi si richiede ai componenti di spiegare il perché della propria scelta e di indicare su un cartoncino i caratteri psicologici che differenziano ognuno dagli altri. I pezzi di puzzle completati con tutte le caratteristiche verranno attaccati sul cartellone iniziale con definite le similitudini e le diversità presenti nella classe. Viene poi proposta una riflessione sull'attività.
- 5) I volti dei diritti: dopo un primo ripasso dei principi che vengono sanciti con i due articoli della DUDU, ai bambini vengono presentati cinque personaggi che si sono

distinti per il loro impegno nel farsi promotori dei diritti umani (Malala, Martin Luther King, Papa Francesco, Gino Strada, Madre Teresa di Calcutta). Una volta presentati, i bambini devono scegliere uno dei cinque e scrivere il proprio nome insieme a quello del personaggio scelto su un biglietto. In tal modo si formano cinque gruppi comprendenti bambini che hanno scelto tutti lo stesso personaggio. Ogni gruppo deve poi creare l'abito tipico del soggetto che è stato preferito da tutti e compilarne una sorta di "carta d'identità".

- 6) La giornata contro la discriminazione: viene condotto un esperimento sociale tramite un gioco in palestra. In questa occasione sono esclusi alcuni bambini scelti dall'insegnante. Si osserva la reazione dei bambini a questa scelta e le eventuali proteste (se ci sono). Alla fine del gioco viene fatta una riflessione sul perché nessuno/qualcuno/molti si sono opposti alla decisione dell'insegnante di escludere quei bambini. Successivamente ognuno ha la possibilità di scrivere come si è sentito su un pezzo di puzzle, da attaccare poi insieme a quello dei compagni per far emergere la figura nascosta.
- 7) Il sesto intervento prevede la divisione dei bambini in 4 sottogruppi di 6/7 alunni. Tale divisione in gruppi permette di far emergere più sollecitazioni verbali riguardo i lavori fatti e, a partire dalla visione di due video che fanno da spunto, riprendere il percorso fatto per riuscire a incrementare l'uso di parole adeguate e di pratiche collaborative tra i bambini. Questo intervento ha scopo anche valutativo, poiché grazie agli elementi che emergeranno dal focus group c'è la possibilità di osservare quanto i bambini hanno appreso dagli interventi precedenti.
- 8) Seguendo uno dei principi dell'*Universal design for learning*, è proposto ai bambini di rappresentare con foglie, fiori e colla un simbolo o una figura che ricordi loro i principi appresi dal progetto.

## 5. Costruzione del piano generale d'azione e scansione temporale con Diagramma di Gantt

		20 gennaio	31 gennaio	1 febbraio	4 febbraio	11 febbraio	4 marzo	21 marzo	28 aprile	13 maggio	30 maggio
FASE 0	presentazione del progetto con lettera										
FASE 1	presentazione e intervento su articolo 1 e 2 DUDU										
FASE 2	giornata della memoria e "Il volo di Sara"										
FASE 3	Giornata dei calzini spaiati										
FASE 4	I volti dei diritti										
VALUTAZIONE INTERMEDIA	Somministrazione questionario di gradimento ed efficacia										
FASE 5	giornata contro la discriminazione										
FASE 6	riflessione sugli interventi a finalità valutativa										
VALUTAZIONE FINALE	elaborato finale e somministrazione questionario di gradimento ed efficacia										
VALUTAZIONE da PARTE DELLE INSEGNATI	Somministrazione questionari di gradimento ed efficacia alle insegnati										

Diagramma di Gantt 1: Scansione temporale del progetto

## 6. Applicazione degli interventi

Per quanto riguarda la prima parte del lavoro, una volta inviata la mail in cui ho descritto a grandi linee il progetto, in classe espongo in maniera schematica ciò che saremmo andati a scoprire e poi ci immergiamo subito nel primo intervento. I bambini vengono divisi in gruppi, e ad ogni gruppo vengono affidate due parole scritte in codice che devono decifrare. Una volta scoperti, i termini vanno ricollegati alla definizione corretta. I bambini non hanno conoscenze approfondite su questi temi: diversi di loro non hanno mai sentito parlare di *Dichiarazione Universale dei Diritti Umani*, alcuni non riconoscono le parole che devono decifrare e nonostante trovino le prime lettere, non riescono a completarle automaticamente. Forse proprio per questa non conoscenza del tema di base sono curiosi e si rendono molto disponibili a lavorare. Alcuni sono ancora

molto immaturi e quando gli viene richiesto di riflettere sul significato dei termini proposti faticano a mantenere la serietà che l'argomento richiede.

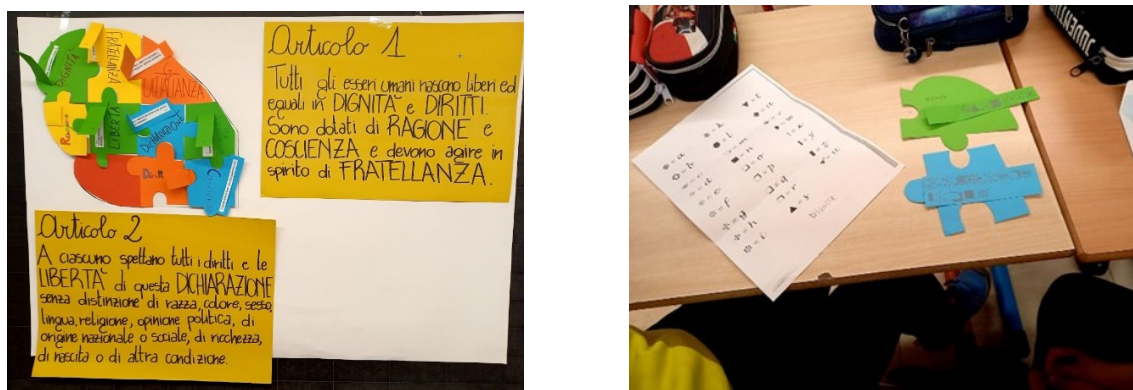


Figura 1-2: Attività didattica 1 sugli aspetti linguistici

Il passaggio al secondo intervento è fluido: il valore dell'attività per conoscere i termini di cui si andrà a parlare e sui quali si lavorerà nel corso degli interventi è legato a diverse tematiche, tra cui anche l'importanza del ricordo della Shoah e dell'olocausto con il richiamo alla Giornata della Memoria. Grazie ad una prima contestualizzazione storica i ragazzi possono interpretare gli eventi e il valore del ricordo e collegare ciò che è successo in un'ottica nuova: non semplicemente relativo a "cosa è successo", ma anche in relazione ai diritti che sono stati violati.

Si prosegue con la visione del corto animato "La stella di Tati e Andra". Sono molto coinvolti e alcuni si commuovono alla fine del filmato. La riflessione viene portata avanti il giorno dopo con la visione dell'intervista svolta da Fabio Fazio alle due sorelle Andra e Tatiana Bucci, la cui vicenda è narrata anche all'interno del corto animato visto precedentemente. I bambini si fanno domande e sono partecipi, curiosi di capire di più. Qualcuno accenna alle vicende di attualità, altri rimangono più legati alla storia raccontata. Tutto ciò che sentono e vedono è recepito dalla loro mente bambina e le parole che escono sono semplici tanto quanto efficaci. Dopo la lettura da parte dell'insegnante de "Il volo di Sara", libro che narra la storia di una bambina all'interno di un campo di concentramento, i bambini sono invitati a sviluppare una riflessione su ciò che hanno appreso durante le ore di attività. Ad ognuno è consegnato un foglietto colorato su cui scrivere qualche breve frase su ciò che li ha colpiti. Una volta finito si dividono in gruppi e disegnano un simbolo di ciò che hanno visto o ascoltato nel cartone animato e nel libro

letto. I disegni e i biglietti vengono poi uniti tra loro e appesi in corridoio dove anche i compagni hanno la possibilità di osservare il lavoro fatto e di riflettere su questi contenuti.



Figura 1-4: Attività didattica 2 sulla Giornata della Memoria

Il terzo proposto è sicuramente un intervento più dinamico e attivo rispetto ai due precedenti che mettevano in gioco una maggiore capacità riflessiva. Essendo la classe numerosa e con all'interno diversi bambini che faticano nella relazione positiva con gli altri, il lavoro non è proseguito in modo lineare. Sono state accolte positivamente le prime due proposte di spiegazione della giornata e l'idea di mettersi in cerchio per fare la foto ai piedi vestiti di calzini diversi. Successivamente i bambini hanno dovuto dividersi in gruppo per caratteristiche fisiche simili, e se inizialmente la spiegazione data della diversità e dell'accettazione dell'altro sembrava essere stata compresa, la messa in pratica è risultata più difficoltosa. Non in tutti i gruppi il lavoro è stato svolto con il contributo di tutti, e in alcuni casi si sono instaurate dinamiche evidenziate da elementi conflittuali che andavano nella direzione opposta rispetto al concetto che volevo trasmettere. Nonostante questo, l'attività nel complesso è riuscita e alla fine dell'ora sono stati appesi tutti i biglietti con tutte le caratteristiche di ogni componente della classe.



Figura 5-6-7: Attività didattica 3 sulla Giornata dei Calzini Spaiati

Il quarto intervento è durato due ore e si è diviso in due momenti: il primo di esposizione, in cui tre bambini si sono prestati per far scorrere le diapositive e leggere le informazioni principali riguardanti cinque personaggi famosi per il loro contributo nella lotta per i diritti umani; il secondo di parte operativa in cui i bambini divisi in gruppi, con stoffa, colla e forbici, devono costruire il vestito tipico del personaggio scelto. La maggior parte di loro non ha mai sentito parlare di alcuni di questi personaggi, per questo sono rimasti affascinati e colpiti positivamente dalle storie di vita di ognuno di essi. Se nella prima parte dell'intervento l'attenzione è rimasta abbastanza alta da parte di tutti, nella seconda, anche a causa del numero elevato di partecipanti qualcuno si è un po' perso e non è riuscito a dare il meglio di sé. Nel complesso sono stati prodotti dei lavori soddisfacenti e anche le carte d'identità dei personaggi sono state compilate in modo corretto, segno che i bambini hanno appreso quanto esplicitato nella presentazione iniziale.



*Figura 8-9: Attività didattica 4 sui Volti dei Diritti Umani*

Nel quinto intervento ho lasciato più spazio alle sensazioni, fisiche ed emotive che ogni alunno ha saputo esporre in modo diverso. Lasciando loro la libertà di movimento come è possibile fare solo in palestra, i ragazzi possono individuare facilmente l'ingiustizia compiuta nei confronti di quei compagni che non si sono potuti divertire insieme a loro. Sebbene inizialmente nessuno si fosse esposto in modo evidente nei confronti di quei bambini che l'insegnante ha escluso dal gioco, nel momento della riflessione la maggior parte dei bambini ha provato a dare un nome alla sensazione provata durante il gioco e nel momento in cui i compagni sono stati esclusi. La maggior



parte di loro è arrivata alla conclusione che spesso si lascia in disparte qualcuno perché lo si ritiene diverso, anche se in realtà, osservando da più vicino, questa diversità non esiste.

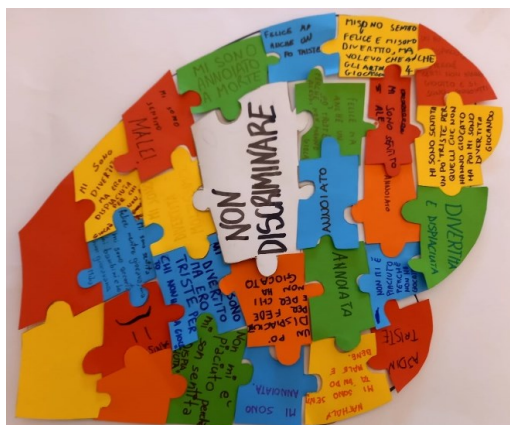


Figura 10: Attività didattica 5 sulla non discriminazione

Nella sesta fase del percorso i bambini sono coinvolti in un momento di riflessione in piccoli gruppi che li ha visti impegnati nella visione di due video-stimolo. Da questa visione abbiamo poi estrapolato gli elementi più interessanti ed inerenti ai contenuti emersi fino ad ora e dal confronto tra loro e con l'insegnante emergono diversi punti interessanti. I bambini hanno messo in evidenza che i contenuti dei filmati possono essere applicabili in toto alla vita di classe di tutti i giorni e nel corso del loro tempo scuola si verificano spesso le stesse condizioni che vivono i bambini all'interno dei vari video. In alcuni casi sono riusciti a fare spontaneamente riferimento ai contenuti appresi fino a questo intervento, in particolare ripensando ai personaggi famosi incontrati precedentemente. Siamo ritornati a riflettere sulle tematiche più centrali del nostro percorso e questo ha permesso di consolidare le parole apprese nel corso dei diversi momenti e a centrare il focus su di sé, sulle proprie sensazioni, ma anche sui vissuti emotivi dei compagni.

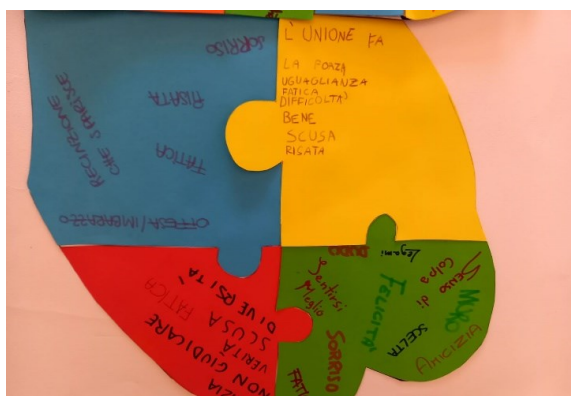


Figura 11: Attività didattica 6 sull'inclusione a partire da due video-stimolo

Come elaborato conclusivo del progetto ho dato la possibilità ad ogni bambino di mettersi in gioco tramite le proprie abilità manuali per esprimere i propri vissuti. Rispettando uno dei principi dell'*Universal Design for Learning*, tutti hanno potuto esprimere in modo personale l'aspetto o il contenuto che più è rimasto impresso durante il progetto. Sono stati tutti partecipi e molto interattivi, si sono messi in gioco chi scrivendo, chi elaborando quadri più figurativi, ma ognuno ha espresso il proprio pensiero grazie al materiale naturale. È stato un lavoro stimolante che ha permesso ad ognuno di dare sfogo alla propria creatività.



Figura 12: Attività didattica 7 elaborato conclusivo

In conclusione, il percorso si è caratterizzato per otto interventi totali che sono andati a toccare i punti salienti dei primi due articoli della *Dichiarazione dei Diritti Umani* e hanno portato i bambini ad acquisire maggiore consapevolezza rispetto alle loro azioni nel quotidiano, nei confronti degli altri e in relazione anche al proprio vissuto emotivo. Uno degli obiettivi che hanno guidato questa parte operativa è stato quello di far apprendere alcune modalità di interazione positiva a partire dal riconoscimento delle proprie emozioni e delle proprie consapevolezze. Non in tutti i casi il lavoro è stato svolto in maniera lineare, e spesso ho dovuto adeguare le richieste alle possibilità della classe. Nonostante questo, il risultato finale e i dati emersi dai diversi momenti valutativi hanno confermato l'importanza di lavorare tramite diverse modalità, coinvolgendo anche e

prevalentemente gli aspetti emotivi per far interiorizzare meglio i contenuti che si intendono proporre.



*Figura 13: Immagine completa degli interventi effettuati*

## **7. Monitoraggio e raccolta dati per la valutazione intermedia dei risultati**

Per quanto riguarda la valutazione intermedia sono somministrati ai bambini dei brevissimi questionari di gradimento del progetto che hanno potuto compilare in classe con la guida dell'insegnante. Alcune domande sono riferite anche a ciò che hanno appreso durante i primi quattro interventi svolti.

Osservando i risultati emersi dai questionari ho sentito la necessità di integrare tali dati con delle misurazioni più qualitative, che ho raccolto andando a proporre durante il sesto intervento due video-stimolo per poi ragionare su tutto ciò che abbiamo appreso dai momenti svolti insieme.

## **8. Valutazioni finali**

Per concludere il progetto, viene distribuito ai bambini un libricino riassuntivo di tutte le attività svolte e l'elaborato finale che hanno prodotto nell'ultimo intervento. Per coerenza metodologica viene somministrato loro un ulteriore breve questionario che permette di far emergere i punti salienti degli ultimi interventi non ancora valutati e la soddisfazione generale per il progetto svolto.

In aggiunta, viene somministrato alle insegnanti un questionario di gradimento ed efficacia del progetto per indagare la soddisfazione delle maestre e gli apprendimenti dei bambini rispetto ai contenuti trattati durante tutti gli interventi proposti.

## **9. Analisi e interpretazione dei dati**

Nel corso dei vari interventi i bambini sono stati sottoposti a stimolazioni di diverso tipo che hanno permesso loro di confrontarsi non solo tra compagni, ma anche con le loro conoscenze e i loro vissuti emotivi. Grazie al monitoraggio costante e alla somministrazione dei due questionari, intermedio e finale, ho potuto raccogliere diverse informazioni che mi hanno portata ad elaborare un giudizio rispetto alla validità e all'efficacia del progetto svolto.

Il questionario intermedio proposto ai bambini (ALLEGATO A) è composto da due parti, la prima per andare ad indagare la soddisfazione relativa ai diversi interventi e alle modalità di svolgimento, mentre la seconda sezione di domande è attinente alle consapevolezze acquisite grazie ai primi quattro interventi svolti. In questa prima fase della misurazione erano presenti in classe solo 21 alunni su 25, mentre nella seconda fase riguardante il quinto e il sesto intervento, il questionario (ALLEGATO B), strutturato come il precedente, viene somministrato a 24 alunni su 25.

Per quanto riguarda la soddisfazione per il primo intervento, focalizzato sull'apprendimento da parte dei ragazzi di nuovi termini riguardanti l'inclusione e inseriti nei primi due articoli della Dichiarazione Universale dei Diritti Umani, la maggior parte ha espresso un giudizio prevalentemente positivo, andando ad indicare con "ABBASTANZA" (39%) il grado di apprezzamento per il lavoro svolto. Osservando il grafico si può rilevare che, nonostante fosse possibile anche inserire l'opzione "PER NIENTE", nessuno dei bambini l'abbia scelta e le risposte sono state tutte inserite dal "POCO" (17%) in su.

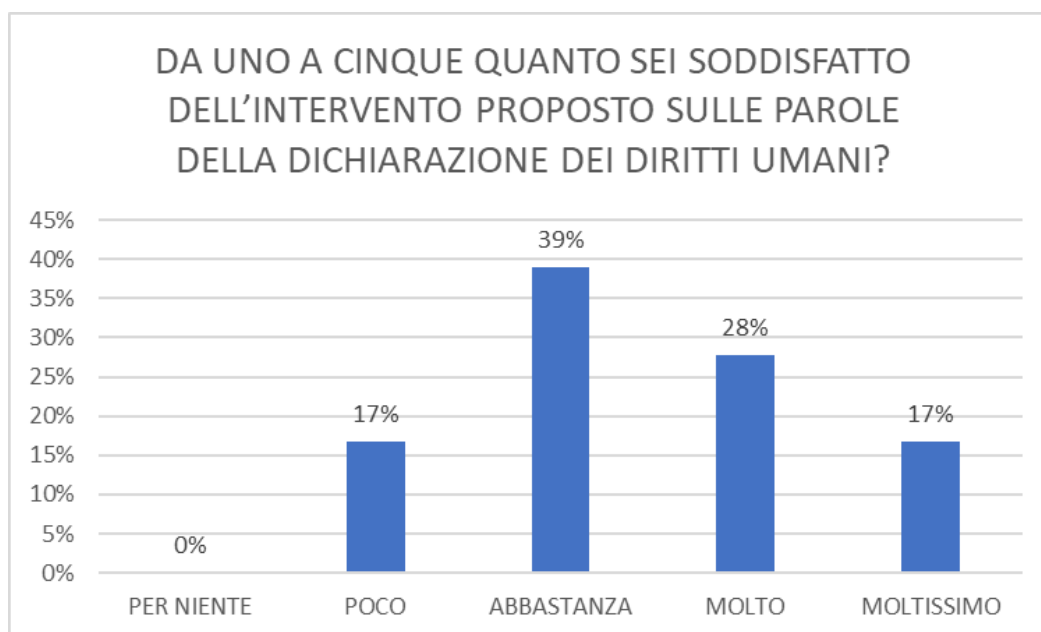


Grafico 1: Soddisfazione primo intervento

I termini proposti all'interno del primo intervento erano in totale otto. Alla domanda "Quali parole nuove hai appreso grazie al primo intervento?" molti bambini hanno inserito tutte le parole presentate, indicando quindi una scarsa padronanza di termini specifici relativi a questi argomenti. Le due parole che sono state maggiormente apprese, come si può notare dal grafico sottostante, sono state "NON DISCRIMINAZIONE" e "DIGNITÀ". A partire da tale risultato ho quindi voluto soffermarmi in particolare sulla parola "NON DISCRIMINAZIONE", riprendendola anche in uno degli interventi successivi durante l'attività svolta in palestra.

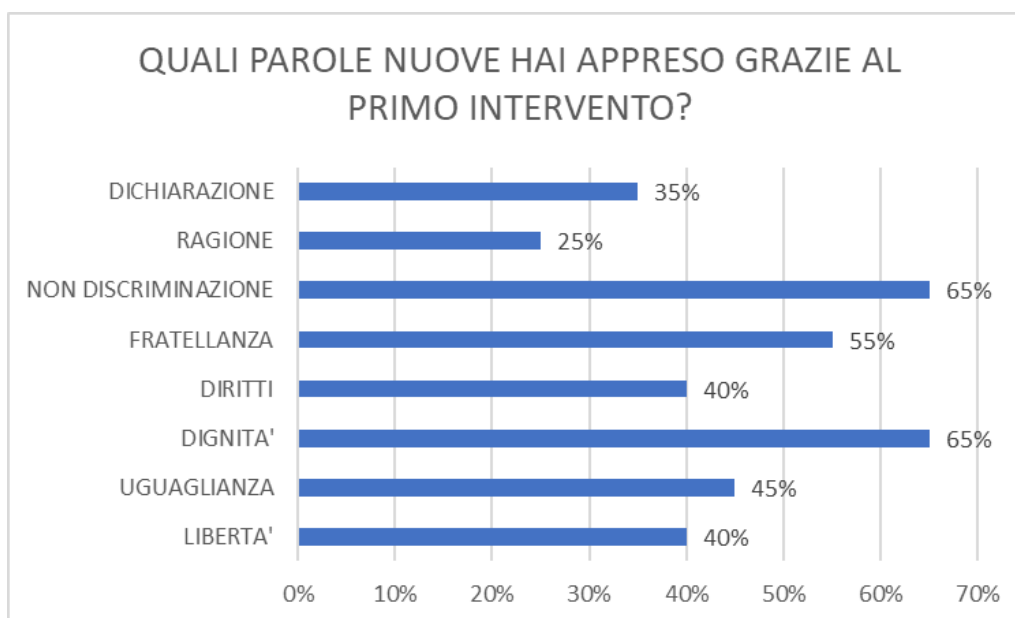


Grafico 2: Apprendimenti primo intervento

Il secondo intervento si è concentrato prevalentemente sulla conoscenza di un capitolo drammatico della storia umana: la Seconda Guerra Mondiale ed in particolare il ricordo per le vittime della Shoa. Nonostante i bambini già avessero svolto qualche attività negli anni precedenti riguardanti questo argomento, grazie alle stimolazioni provenienti non solo da informazioni trasmesse dalle insegnanti, ma anche tramite video e lettura, hanno potuto immergersi ed essere coinvolti appieno, ognuno tramite la modalità per sé più consona, nell'apprendimento di un argomento così delicato. Anche in questo caso la soddisfazione per l'intervento si è collocata dal "POCO" (5%) in su e, come si può osservare dal grafico, la maggior parte delle risposte si concentra sul "MOLTO" (37%) e "MOLTISSIMO" (53%), a conferma dell'interesse dei bambini per l'argomento.

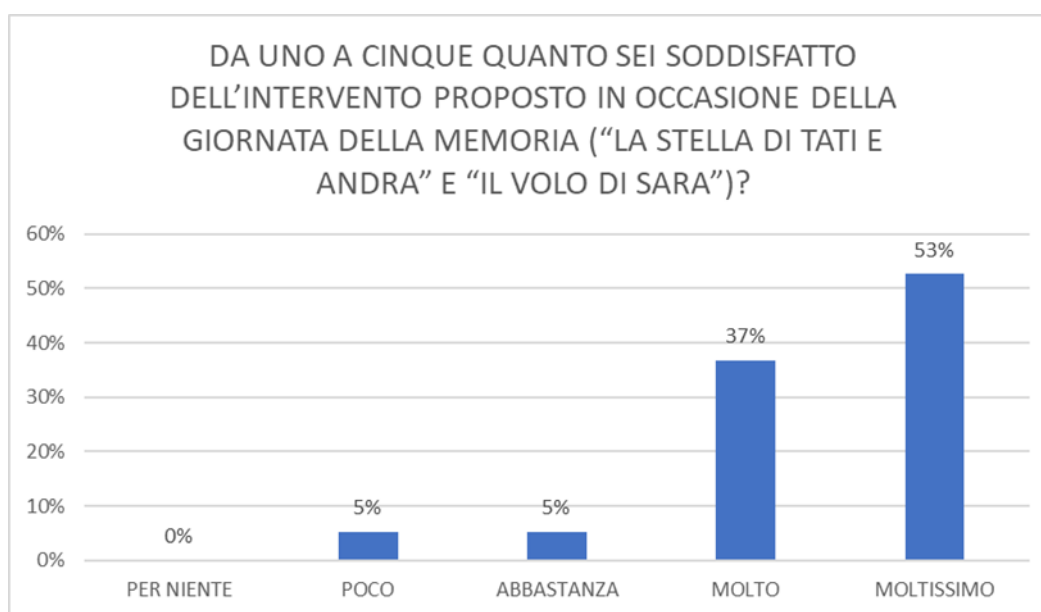


Grafico 3: Soddisfazione secondo intervento

Alla domanda "Quali nuove informazioni hai ricavato dal filmato "La Stella di Tati e Andra" e dal libro "Il volo di Sara"?" le risposte aperte date dai bambini, sono state da me classificate in tre macrocategorie. Per la maggior parte, tali risposte si concentravano sulle CONOSCENZE DEL PASSATO ricavate dall'intervento (60%) e sulla NON RIPETIZIONE DEGLI STESSI ERRORI (55%). Solo in un 20% dei casi i bambini hanno approfondito la riflessione e si sono concentrati sulla percezione della propria condizione di "fortuna" o sulla propria capacità di non agire in modo discriminatorio nei confronti degli altri. Ho sintetizzato quest'ultimo punto sotto la voce "CONSAPEVOLEZZA DI SÉ".

In alcuni casi le risposte dei bambini comprendevano due o addirittura tutte e tre le categorie, di conseguenza molte risposte sono state inserite due o tre volte.



Grafico 4: Apprendimenti secondo intervento

La giornata dei calzini spaiati è stata un'occasione per i bambini, non solo di apprendere grazie ad una modalità un po' diversa rispetto al solito, ma anche di mettersi in relazione con i compagni cercando le similitudini o le differenze che caratterizzano ciascuno di essi e far sì che tali caratteristiche diventino fonte di ricchezza per tutto il gruppo. Anche in questo caso le risposte si sono concentrate dal "POCO" (16 %) in su, e la voce che si caratterizza per un numero più elevato di crocette è quella di "MOLTISSIMO" (42%). Le restanti risposte si dividono equamente tra "ABBASTANZA" (21%) e "MOLTO" (21%).



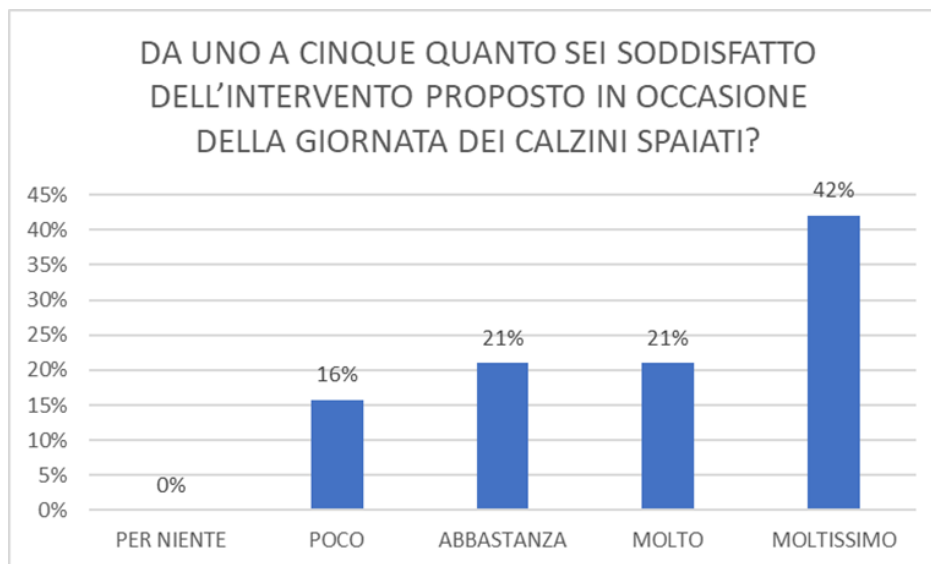


Grafico 5: Soddisfazione terzo intervento

Gli apprendimenti emersi in conclusione di questo intervento sono stati classificati in due categorie principali che hanno ottenuto la stessa percentuale di risposte (60%). Nella categoria “RICAVARE INFORMAZIONI NUOVE SUGLI ALTRI” sono state racchiuse tutte quelle risposte che comprendevano caratteristiche tipiche di qualche compagno (es: *“Ho scoperto che F è fantasioso”*), oppure che indicavano esplicitamente la possibilità di conoscere meglio gli altri a partire dalle caratteristiche ricavate dall’ora dedicata a tale intervento (es: *“Ho ricavato molte informazioni sui miei compagni che mi aiuteranno a conoscerli meglio”*). Nella categoria “DIVERSITÀ COME RICCHEZZA”, ho catalogato tutte le risposte che indicavano una raggiunta consapevolezza rispetto alla possibilità di essere un gruppo classe migliore proprio a partire dalle varie personalità e caratteristiche presenti in ognuno. Alcune risposte inserite in questa categoria sono state *“Secondo me è importante sapere che tutti sono diversi dagli altri e sapere in una cosa è bravo uno e in una cosa è bravo qualcun altro.”*; *“è importante capire che siamo tutti diversi l'uno dall'altro.”*

In alcuni casi le risposte dei bambini comprendevano sia l'una che l'altra categoria, di conseguenza molte risposte sono state inserite due volte. Per questo la somma delle due percentuali non fa 100, ma 120.

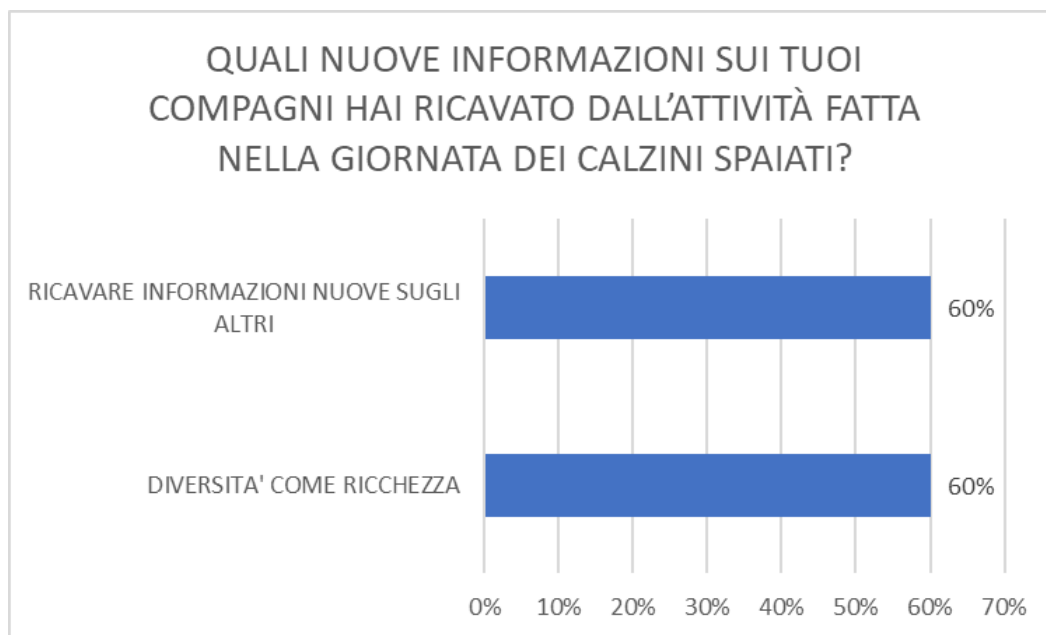


Grafico 6: Apprendimenti terzo intervento

Il quarto intervento proposto ai bambini riguardava la conoscenza di alcuni personaggi che si sono esposti in difesa dei Diritti Umani. La possibilità di apprendere ciò che queste figure hanno fatto per gli altri non si è limitata ad un ascolto e comprensione orale del percorso di vita di ognuna, ma ha coinvolto i bambini in termini manuali, dando loro la possibilità di creare l'abito tipico e completare una "carta d'identità" di ogni personaggio importante. Il connubio tra dimensione teorica e dimensione pratica si è dimostrato molto efficace, e come emerge anche dal grafico l'intervento è stato molto apprezzato. Anche qui la voce "PER NIENTE" non è stata scelta da nessuno, e la maggior parte delle risposte si sono inserite nella categoria "MOLTISSIMO" (38%). Le voci "ABBASTANZA" e "MOLTO" sono state selezionate rispettivamente dal 33% e dal 19% dei partecipanti.

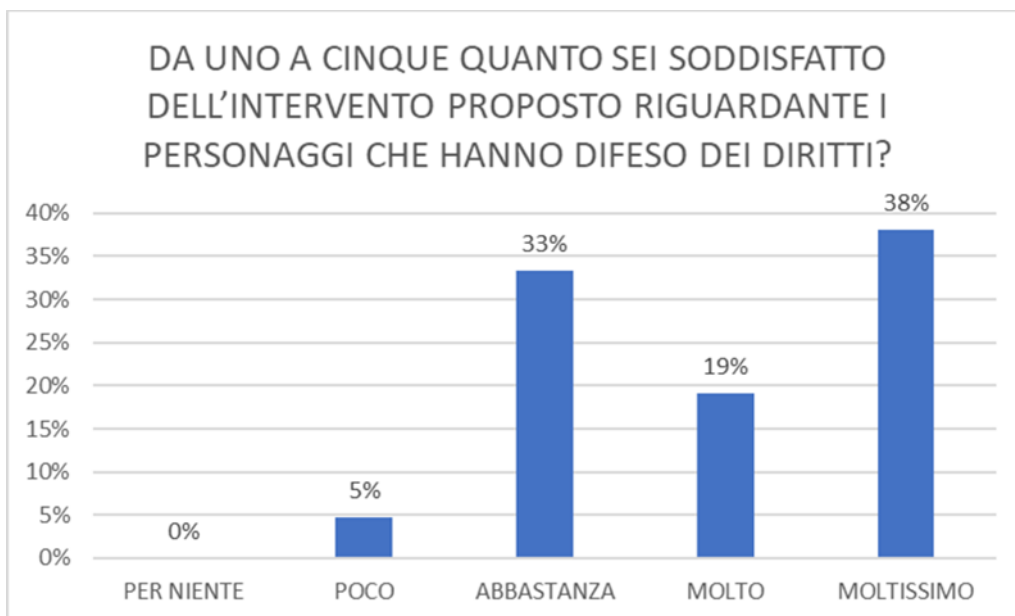


Grafico 7: Soddisfazione quarto intervento

Alla domanda “Quali tra quelli presentati era un personaggio nuovo per te?” le risposte si sono divise tra due personaggi soltanto: Madre Teresa di Calcutta e Gino Strada. Gli altri tre personaggi erano già stati affrontati in modo più approfondito in altre lezioni scolastiche e per questo i bambini hanno saputo apportare contributi aggiuntivi rispetto alle informazioni che ho fornito loro grazie ad una brevissima presentazione esplicativa della vita e delle azioni di ogni personaggio.

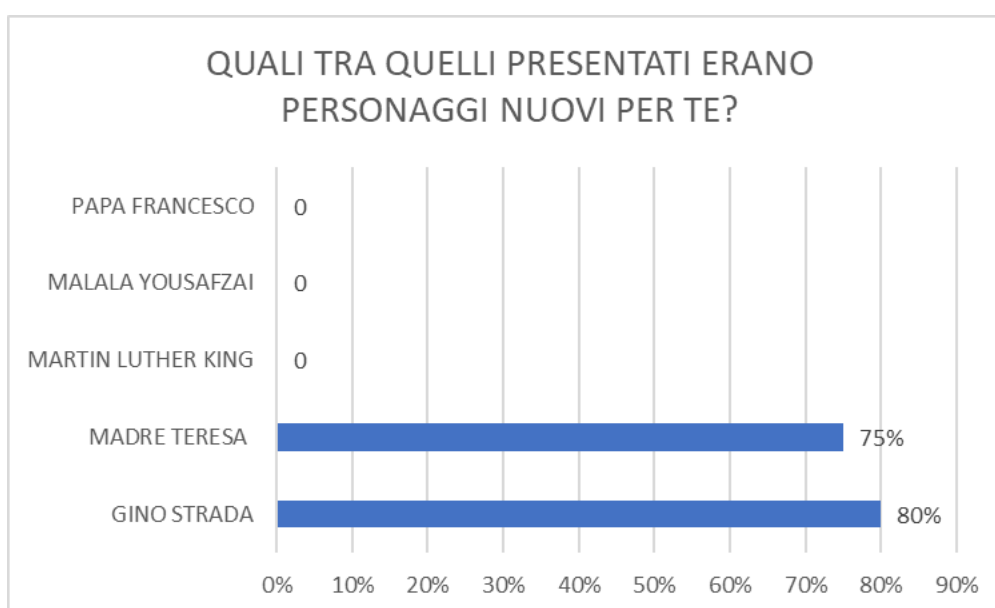


Grafico 8: Apprendimenti nuovi personaggi quanto intervento

Per quanto riguarda le nuove informazioni ricavate grazie all'intervento proposto ho analizzato le risposte inserendole in tre macrocategorie. A partire dalle risposte aperte fornite dai bambini, le tre dimensioni che sono riuscita a definire sono state: "AIUTA I PIÙ POVERI", "CURA IN ZONE DI GUERRA", "CONSAPEVOLEZZA dell'ESEMPIO". Nella prima definizione vengono inserite tutte quelle affermazioni che riguardano l'aiuto nei confronti degli altri che, per la maggior parte dei casi vengono considerati dagli studenti come "poveri" (es: "Gino Strada e Teresa di Calcutta. Tutte due hanno aiutato delle persone povere"). Le risposte della seconda categoria riguardano prevalentemente le azioni di Gino Strada nel contesto delle zone di guerra. Il terzo elemento è comprendente di tutte quelle affermazioni dei bambini che riguardano la consapevolezza di imparare le storie degli altri per fare propri gli insegnamenti e le buone azioni che hanno compiuto e poterle ripetere nel loro piccolo. Rientrano affermazioni come "Non conosco Madre Teresa e Gino Strada. Gino Strada operava in guerra e Madre Teresa viveva in India e aiutava i bambini. È importante conoscere la storia perché dal nostro piccolo possiamo fare qualcosa."

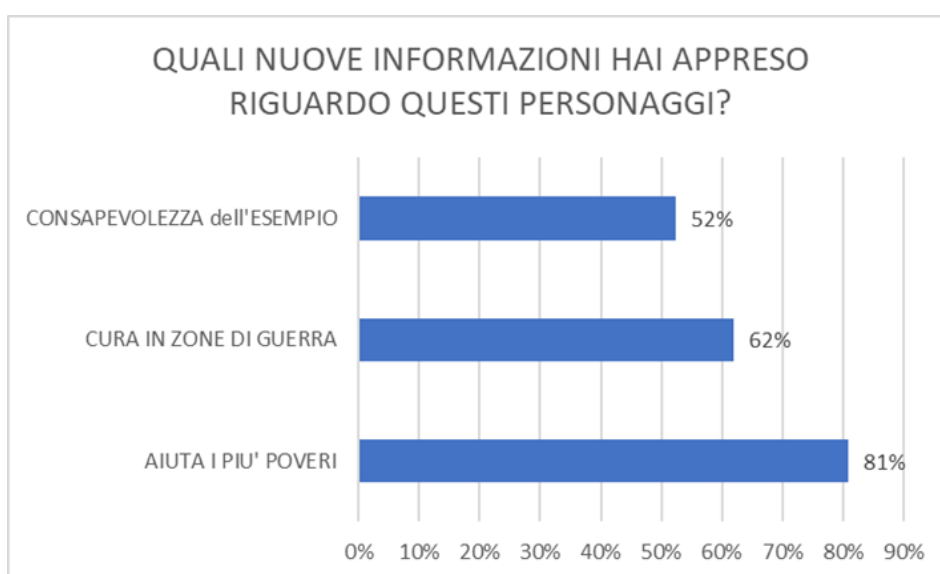


Grafico 9: Apprendimenti nuove consapevolezze quarto intervento

Il quinto intervento ha visto i bambini protagonisti di un gioco in palestra, in cui alcuni compagni sono stati esclusi a partire da una decisione arbitraria da parte dell'insegnate. In questo caso la soddisfazione per l'intervento è stata prevedibilmente inferiore rispetto ai precedenti in quanto i bambini che non hanno potuto giocare hanno tendenzialmente risposto con il valore "PER NIENTE" (13%) o "POCO" (21%) alla domanda "Da uno a cinque quanto sei soddisfatto dell'intervento proposto in palestra sulla NON DISCRIMINAZIONE?". Nel complesso, anche in questo caso la possibilità di apprendere dei contenuti in modo diverso ed esponendosi in prima persona nella riflessione sui contenuti proposti, è stata apprezzata dai bambini e nella maggior parte dei casi le risposte variano tra "ABBASTANZA" (38%), "MOLTO" (17%) e "MOLTISSIMO" (13%).

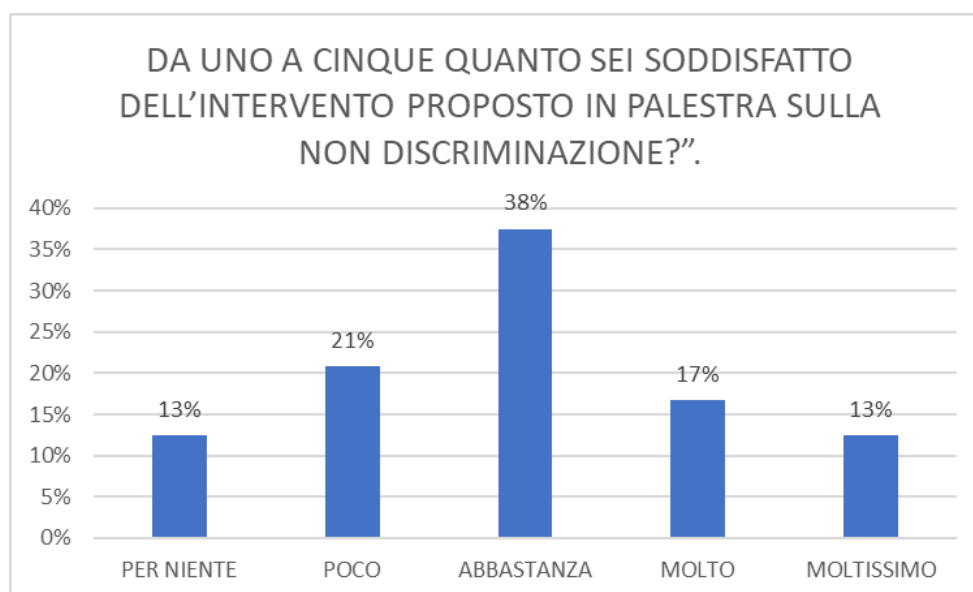


Grafico 10: Soddisfazione quinto intervento

Per quanto riguarda gli apprendimenti ottenuti dall'intervento proposto in palestra, ho ritenuto opportuno suddividere le risposte in quattro macroaree, che rappresentano i contenuti più significativi riportati. Alcuni alunni hanno risposto con più elementi quindi il loro contributo è stato inserito per l'analisi in più di una voce. Nella categoria "NON DISCRIMINAZIONE" ho inserito tutte le affermazioni che contenevano tali parole o che esplicitavano da parte dei bambini l'intenzionalità di non giudicare negativamente il diverso da sé (es: "Se una persona è discriminata non si sta mai e poi mai zitti"; "Discriminare è una cosa negativa e bruttissima perché gli altri non possono stare con noi"). Nell'area "NON ESCLUSIONE" sono state inserite tutte le risposte dei bambini

che hanno riportato la parola esclusione, o che indicavano chiaramente la volontà di non lasciare fuori dal gioco nessuno. (es: *“Ho imparato che non si lascia fuori nessuno dal gioco. Io quel giorno, per esempio, mi sono annoiata e mi sono sentita "sola"”*; *“tanto perché non bisogna escludere nessuno dal gioco”*). Nella categoria “UGUAGLIANZA” sono state inserite le risposte che contenevano tale termine oppure che esprimevano la volontà di ritenere tutti uguali (es: *“perché dobbiamo essere tutti uguali”*). L’area “EMOZIONE” include invece le risposte date dai bambini che esprimono un sentimento proprio. Rientrano in questa categoria le affermazioni come *“Mi è piaciuto solo che ero triste perché alcuni non hanno potuto giocare e quindi erano DISCRIMINATI. Quindi ho imparato che non è per niente bello essere discriminati”*; *“Non bisogna escludere nessuno dal gioco e quei bambini non erano molto contenti di non giocare e ti senti anche male tu perché vedere i tuoi compagni non giocare non è bello”*; *“Ho imparato che non si lascia fuori nessuno dal gioco. Io quel giorno, per esempio, mi sono annoiata e mi sono sentita "sola"”*.

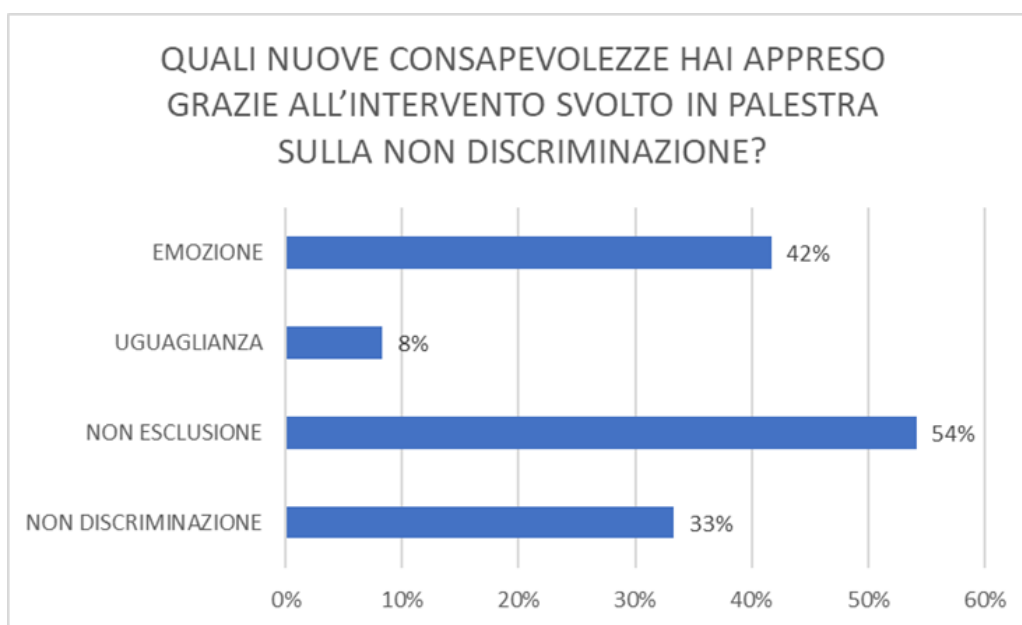


Grafico 11: Apprendimenti quinto intervento

Nel sesto intervento il focus è stato spostato dall'apprendimento tramite modalità pratiche a modalità più teorico-riflessive. A partire dai due video proposti i bambini si sono confrontati tra loro in piccoli gruppi sui temi centrali proposti dal progetto, come il riconoscimento delle emozioni proprie e degli altri, fare spazio a tutti e includere nel gioco anche chi sembra più fragile o diverso da sé. Gli elementi raccolti dai questionari sono stati approfonditi anche grazie alle affermazioni e ai commenti degli stessi bambini raccolti durante i vari focus group.

La soddisfazione per questo momento di riflessione ha raggiunto buoni livelli e, come emerge dal grafico, la maggior parte delle scelte ricade sui valori "ABBASTANZA" (46%) e "MOLTO" (33%). Anche in questo caso nessuno degli alunni ha selezionato la voce "PER NIENTE".

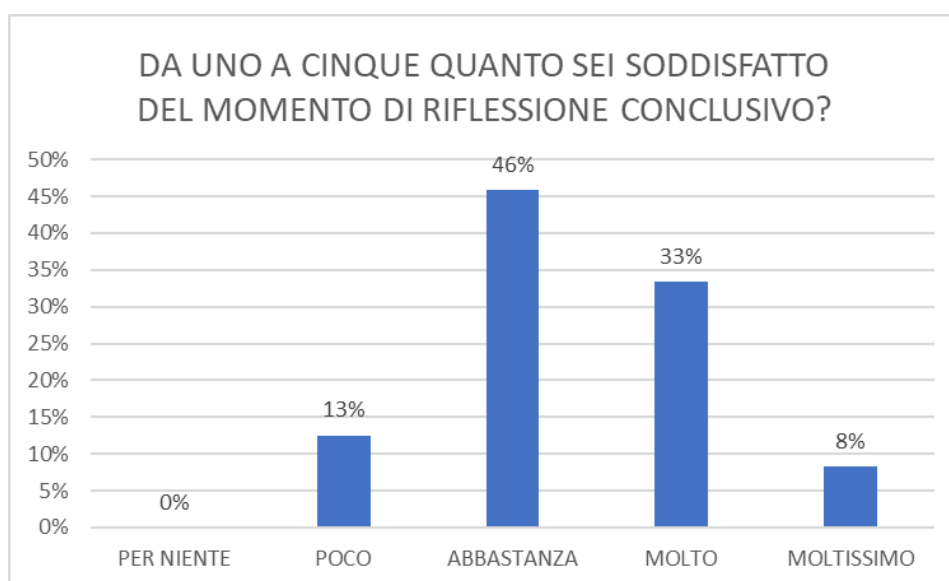


Grafico 12: Soddisfazione sesto intervento

I contenuti proposti tramite i due video hanno portato i bambini a cogliere gli aspetti essenziali del progetto e questo emerge in modo molto evidente non solo dalle risposte date al questionario, ma anche dall'analisi fatta a partire dai commenti definiti nei vari focus group. I dati emersi dalle risposte aperte dei bambini alla domanda "Quali nuove informazioni hai ricavato dai filmati Ian e Lou?" sono stati da me raccolti in quattro categorie. Nell'area "EMPATIA" ho inserito tutte le affermazioni riguardanti l'aspetto della comprensione delle emozioni e la capacità di mettersi nei panni degli altri. Rientrano in tal senso le risposte come "Se incolpi o prendi in giro o dici brutte parole a qualcuno

*prova a metterti nei suoi panni non sarà bello.*”. Sotto la voce “AIUTO” rientrano le risposte che si caratterizzano per una riflessione più centrata sulla dimensione di utilità per gli altri in termini di miglioramento delle loro condizioni. In particolare, le risposte fornite sono come *“Dobbiamo aiutare quelli in difficoltà”*. Nella dimensione chiamata “INCLUSIONE” sono state inserite tutte le risposte che contengono tale parola, insieme a quei commenti che si caratterizzano per una buona profondità di riflessione sui temi di cui i filmati trattano (es: *“Ho capito che prima non bisogna rubare e comunque se lo fai restituire e che nel gioco non si esclude nessuno anche se siamo diversi”*). Nella categoria “EMOZIONE” ho inserito tutte le risposte che fanno emergere il sentimento dei bambini, tra cui per esempio *“che non devi mollare mai anche se ti senti male e che rubare è una cosa brutta.”*; *“Dal filmato Ian ho imparato che bisogna aiutare tutti e dal filmato Lou che se fai una cosa bella per gli altri ti senti bene”*.

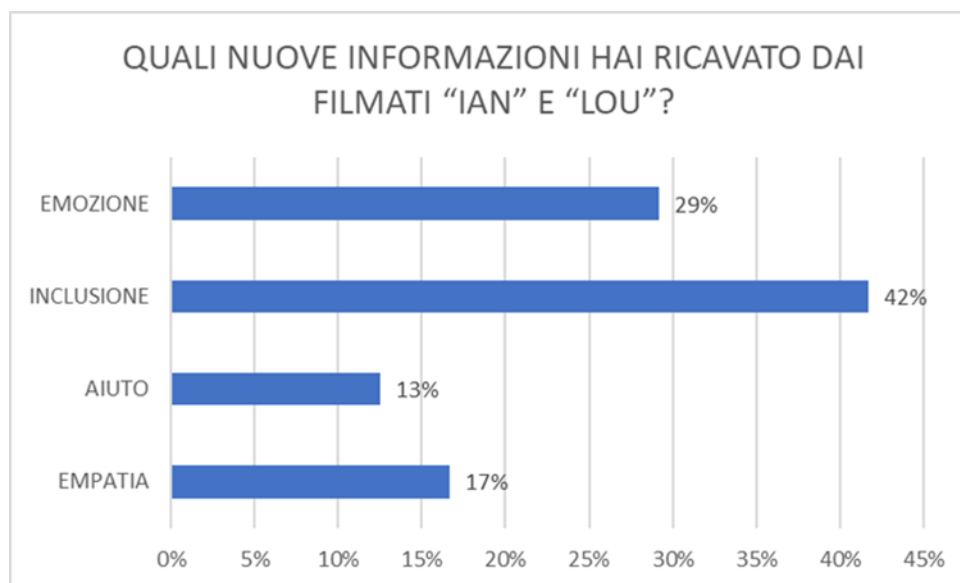


Grafico 13: Apprendimenti sesto intervento

In comparazione con tali dati, si possono osservare anche le discussioni emerse dai piccoli gruppi, all’interno dei quali il focus dialogico si è concentrato su alcuni elementi più che su altri.

Il primo gruppo di bambini è composto da cinque maschi. Il loro dialogo a partire dal primo filmato si concentra prevalentemente sull’aspetto della fatica che i personaggi del video devono fare per riuscire a includere il bambino con una disabilità motoria e sulla fatica fatta dal bambino stesso per riuscire ad entrare e rimanere all’interno del gruppo.



In particolare, questo li porta a riflettere su quanto anche i personaggi che hanno difeso i diritti umani si siano spesi e abbiano fatto fatica nella loro battaglia, sottolineando come qualcuno di loro abbia perso tutto, pure la vita. Una delle frasi che emerge in tal senso dalla discussione nel gruppo è *“anche il medico che lavorava nelle zone di guerra, era sempre in pericolo”*.

Anche il secondo gruppo è composto da cinque bambini, tutti maschi, che si sono invece maggiormente focalizzati sulla difficoltà di includere chi è diverso dalla norma. In questo caso la riflessione verte più sugli aspetti emotivi che si possono cogliere dal video. I bambini esprimono il proprio vissuto rispetto al video con frasi come *“che lui si era accorto che gli altri non lo volevano perché faceva una brutta figura che cadeva per terra.”* *“lui si sente male”*. Nella discussione si è posto l’accento in particolare sulla discriminazione e sulla non inclusione, con qualche accenno anche al gioco avvenuto in palestra a cui, due dei bambini presenti nel gruppo, non avevano partecipato perché scelti dall’insegnante come coloro che dovevano stare fuori.

Il terzo gruppo è invece costituito da sei bambine che riescono a costruire in parte una discussione tra di loro anche senza l’intervento guidato dell’insegnante. Il confronto richiama i contenuti già emersi nei due gruppi precedenti: la fatica che è necessario fare per includere e il malessere che prova chi rimane fuori dal gioco sono due temi a cui viene aggiunta la consapevolezza che non esiste solo la disabilità fisica, ma anche una disabilità che non si vede, quella mentale. Le studentesse riescono a cogliere il fatto che anche all’interno della loro classe ci sono bambini con difficoltà che spesso si trovano esclusi dalle attività e ai quali, come all’interno del video, è necessario dimostrare la propria accoglienza per riuscire ad avvicinarli e farli stare bene all’interno del gruppo. Emerge questa consapevolezza dalla frase *“sì poi però vede che gli stanno sorridendo tutti e allora fa, prova, un sorriso anche lui di amicizia. Diventano amici la rete sparisce come quel muro che allontanava non li divide più.”*.

Anche il quarto gruppo è formato da studentesse femmine che, a causa del poco tempo a disposizione, non riescono a portare alla luce aspetti particolarmente profondi riguardanti gli argomenti trattati. Le alunne riescono comunque a cogliere gli elementi più rilevanti, ponendo l’accento, come i bambini del secondo gruppo, sulla dimensione emotiva dei personaggi e il loro vissuto nell’osservare il video proposto. È interessante notare come, anche in questo caso, le bambine riescano a cogliere l’importanza di riuscire

a restare insieme al di là delle barriere fisiche e non che si possono porre alla relazione (es: *“che vanno fuori e restano tutti insieme liberi e la recinzione si toglie.”*). Nel caso del filmato gli elementi separatori vengono identificati con la sedia a rotelle e la recinzione, nel caso della loro classe possono essere i gesti e le parole poco accoglienti che vengono rivolte ad alcuni compagni in particolare.

Il secondo filmato offre minori possibilità di confronto e di far emergere spunti diversi. In tutti i gruppi viene evidenziata comunque l'importanza di chiedere scusa e di agire ed usare termini gentili anche verso chi ci rivolge dei torti. Nel momento in cui il personaggio del video restituisce gli oggetti rubati, fa stare bene gli altri, ma si sente meglio anche lui, perché *“capisce anche che gli altri sono felici se lui gli restituisce le cose e diventano suoi amici.”*, *“c'è una bambina che lo abbraccia e capisce che aveva fatto la cosa giusta e allora continua perché si sente bene”*.

In ultima analisi il progetto ha ottenuto buoni riscontri. I dati ricavati dalla valutazione intermedia, per quanto riguarda i primi quattro interventi, e da quella finale, in relazione agli ultimi due momenti del progetto, sono stati incrociati in un'ultima domanda riassuntiva che mi ha permesso di individuare 4 punti principali su cui i bambini hanno concentrato i loro apprendimenti. Dal grafico sottostante si possono osservare quali sono stati gli interventi più apprezzati e, grazie al colore, quali sono stati i contenuti principali che i bambini hanno potuto cogliere da ognuno di tali interventi.

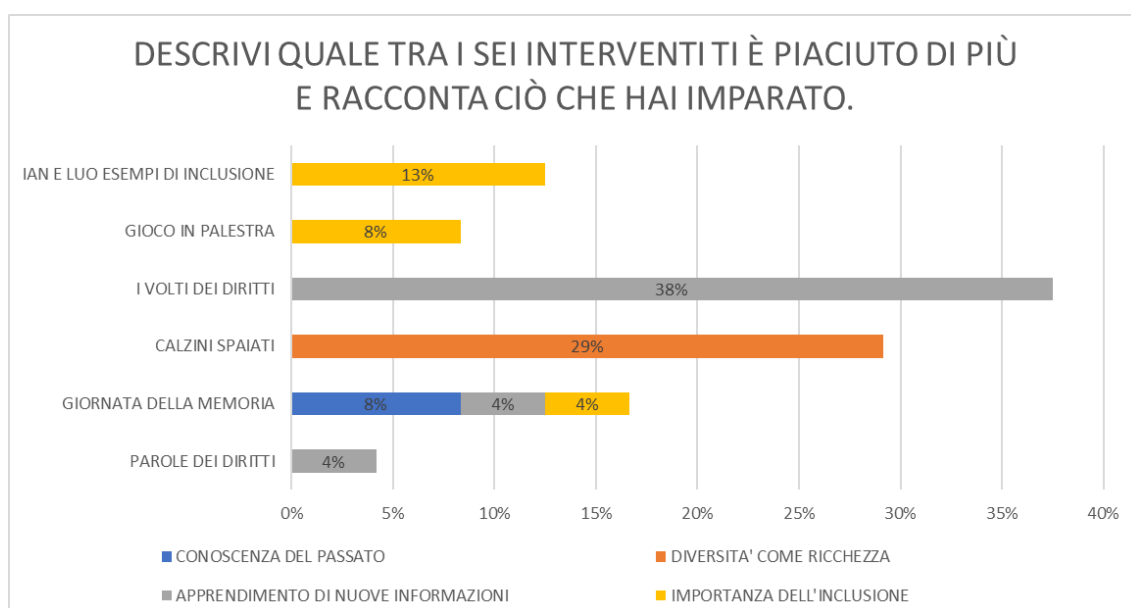


Grafico 14: Lettura incrociata dei dati su soddisfazione e apprendimenti

Il 4% dei bambini ha apprezzato in particolare il primo intervento dal quale si sono potute ricavare nuove informazioni, soprattutto in relazione alle parole dei diritti e ai termini che favoriscono maggiormente l'inclusione. Per quanto riguarda invece l'intervento proposto in occasione della Giornata della Memoria, è stato apprezzato dal 16% degli alunni, di cui l'8% sostiene sia stato importante per conoscere aspetti legati al passato, un 4% ritiene di aver appreso grazie a questo momento alcune nuove informazioni riguardanti i diritti violati e il restante 4% si è arricchito in quanto ha imparato a dare maggior importanza alle dinamiche inclusive. La giornata dei Calzini Spaiati è stata molto apprezzata e la totalità dei bambini (29%) ha dichiarato che grazie a questo momento è riuscito a riconoscere la diversità come ricchezza. Per quanto riguarda invece il quarto intervento relativo ai volti dei diritti, è stato quello che ha riscosso maggior successo (è stato infatti scelto dal 38% degli alunni) e dal quale i bambini hanno potuto ricavare maggiori nuove informazioni in relazione alle storie di vita dei personaggi e all'importanza di compiere gesti positivi, non solo per migliorarsi come persone, ma anche per migliorare la qualità della vita di chi ci sta attorno. Se in questi primi quattro momenti il focus si è concentrato prevalentemente sui diritti, gli ultimi due si sono spostati ad indagare maggiormente la dimensione inclusiva e la possibilità da parte degli studenti di mettere in pratica migliori dinamiche relazionali tra di loro e nella vita di tutti i giorni. In entrambe i casi l'apprendimento si è maggiormente concentrato sul riconoscimento dell'importanza dell'inclusione. Se il quinto intervento è stato scelto come preferito da solo l'8% dei partecipanti, la visione dei video e il successivo momento di riflessione ha raggiunto l'interesse del 13% dei bambini, a segnale del fatto che spesso sono gli alunni stessi a volersi fermare per riflettere su quanto appreso per riuscire a farlo proprio fino in fondo.

Come dimostrato anche nel grafico conclusivo, lavorare sulle similitudini e sulle differenze in modalità più interattiva che non proponendo letture o la stesura di qualche racconto, è stata una scelta molto apprezzata, che ha permesso a tutti di identificarsi all'interno del gruppo come individui unici e indispensabili. Così come le nuove informazioni sui personaggi sono state assimilate molto di più nel momento in cui sono stati gli studenti i protagonisti del lavoro, operando non solo a livello cognitivo andando a identificare le caratteristiche da scrivere sulla Carta d'Identità dei personaggi, ma anche a livello manuale componendo l'abito tipico dei cinque soggetti proposti. La possibilità

di confrontarsi con gli altri, anche se non sempre in modo pacifico, ha permesso ai bambini di riconoscere le proprie capacità, i propri limiti e quelli dei compagni, accrescendo la consapevolezza di sé e dell'altro e imparando a regolare le proprie emozioni e sensazioni in base al contesto e alle persone con cui ci si trova ad entrare in relazione.

Vorrei soffermarmi a questo punto sull'analisi dei dati relativi alle sensazioni dei bambini riguardo all'interesse, all'utilità dei contenuti affrontati e alla soddisfazione delle modalità tramite cui i vari concetti sono stati proposti. A tal proposito sono andata ad analizzare tre domande, che prenderò in considerazione ordinatamente di seguito.

La prima questione interessante ai fini di questa ricerca è stata relativa l'interesse dei bambini. Alla domanda *“Da uno a cinque quanto sei soddisfatto rispetto ai temi che abbiamo trattato in questo progetto?”* le risposte ricevute si collocano tutte tra l'ABBASTANZA e il MOLTISSIMO, con una percentuale di risposte uguali tra i due gradi più alti di gradimento e solo un 8% di bambini che ha segnalato un interesse non troppo elevato. Questo dato è particolarmente rilevante al fine della ricerca attuata, in quanto dimostra che i bambini hanno saputo apprezzare i contenuti, ed esprimono un buon interesse nei confronti delle tematiche riguardanti la conoscenza e la consapevolezza dei diritti che tutti possiedono.

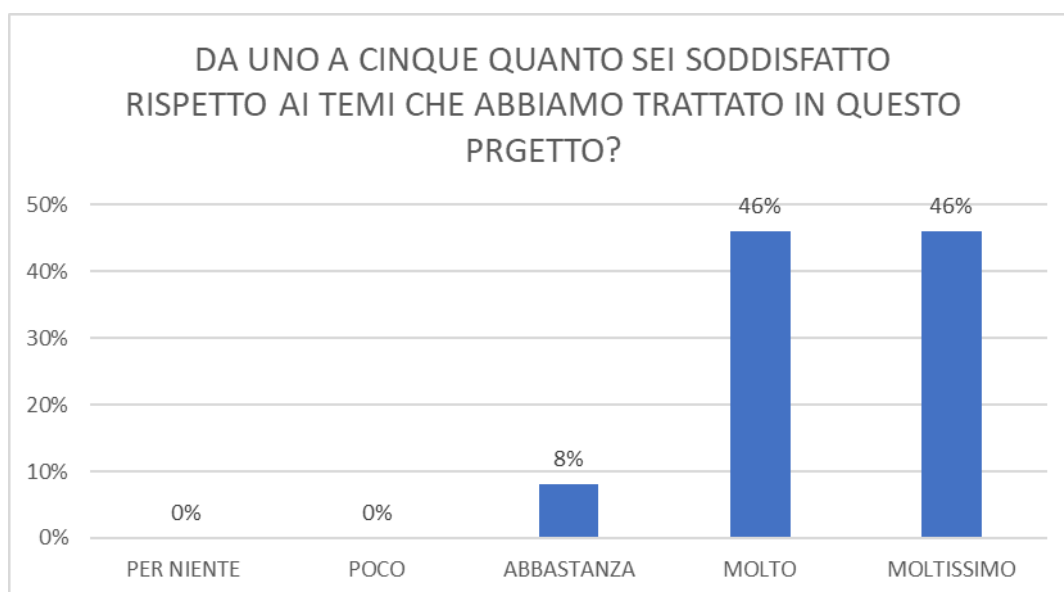


Grafico 15: Soddisfazione generale

La seconda domanda a cui ritengo opportuno prestare particolare attenzione riguarda l'importanza delle informazioni acquisite per la vita di tutti i giorni. Ho chiesto ai bambini quanto pensassero di poter utilizzare le informazioni apprese nella loro vita quotidiana e la risposta ha rispecchiato valori simili rispetto a quelli ottenuti nel quesito precedentemente analizzato. In particolare, in questo caso nessuno dei partecipanti ha risposto "ABBASTANZA", mentre la percentuale maggiore di bambini si è concentrata sulla risposta "MOLTISSIMO". Il restante 42% di risposte è ricaduto sul criterio "MOLTO", dando conferma del fatto che tutti hanno potuto prendere consapevolezza dell'importanza di questi temi, del saper accogliere l'altro con le sue diversità, e dell'unirsi per ottenere un risultato migliore.

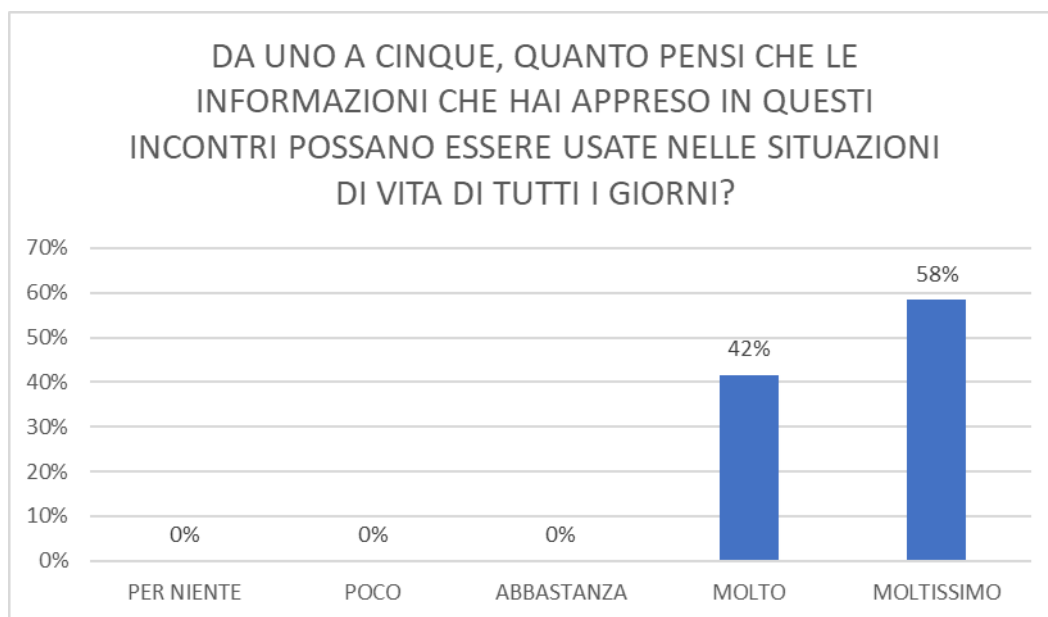


Grafico 16: Consapevolezze acquisite utili per la vita quotidiana

Il terzo quesito su cui mi voglio soffermare riguarda la soddisfazione per le modalità utilizzate. Rispettando i tre principi dell'*Universal Design for Learning*, penso di essere riuscita a proporre agli alunni attività stimolanti e comprensibili per tutti, che hanno permesso loro di raggiungere buoni risultati grazie a molteplici tecniche di espressione. Questa ipotesi è confermata dalle risposte alla domanda "Da uno a cinque quanto sei soddisfatto delle modalità con cui abbiamo trattato gli argomenti?". Nessun bambino si è collocato nei criteri PER NIENTE e POCO, mentre il numero più alto di studenti ha risposto con "MOLTO". Solo un 4% si è collocato nella fascia dell'ABBASTANZA e il restante 29% ha apprezzato MOLTISSIMO le tipologie di attività proposte.

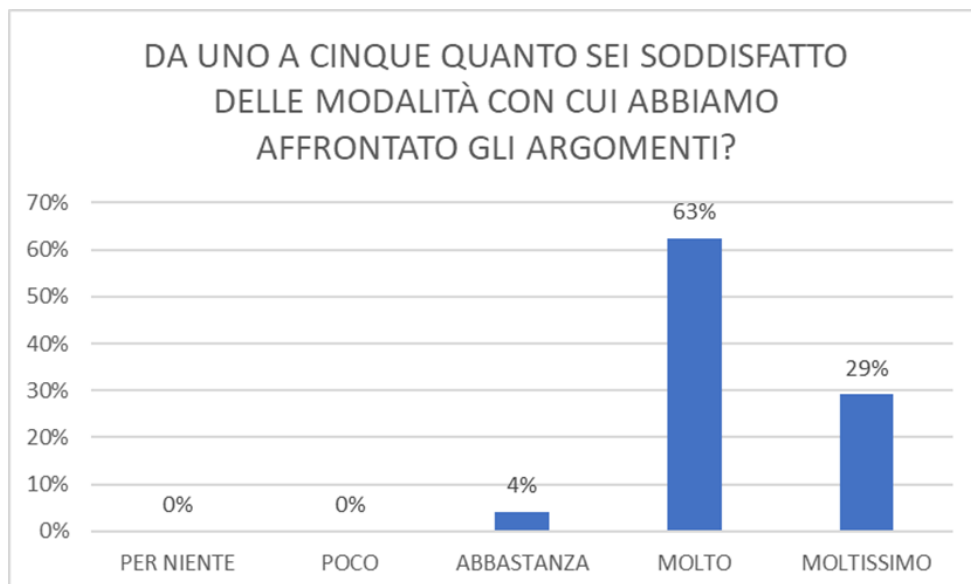


Grafico 17: Soddisfazione per l'uso di modalità UDL

Un ulteriore aspetto che ho ritenuto interessante rilevare è stato l'applicazione effettiva dei contenuti appresi dal progetto all'interno delle dinamiche relazionali che si sono andate ad instaurare tra compagni. I comportamenti attuati, sono stati in linea con ciò che gli studenti hanno riportato nei vari questionari somministrati? Il modo migliore per recuperare questo tipo di dati è stato quello di coinvolgere ulteriormente le insegnanti all'interno della ricerca, proponendo loro una serie di domande che vadano ad indagare proprio questi aspetti di applicazione del comportamento. (ALLEGATO C)

Analizzando le risposte delle insegnanti alla domanda *“In quali occasioni ha riscontrato un utilizzo più frequente di termini e modalità inclusive o informazioni apprese dal progetto?”*, si possono riscontrare due momenti in cui i bambini hanno più messo in atto gli apprendimenti ricavati dal progetto. Per un 75% delle insegnanti le ricreazioni e le ore della giornata scolastica non definite da compiti e lezioni organizzate, si sono rivelate utili per osservare l'applicazione degli aspetti salienti appresi dai bambini. Il 100% delle docenti, ha riscontrato tale applicazione nei lavori di gruppo strutturati in classe nei momenti di lezione. In particolare, molte hanno sottolineato che *“gli alunni, impegnati nel lavoro di gruppo, esprimevano le loro opinioni facendo riferimento anche alle loro esperienze”* oppure *“...vedo una maggiore attenzione verso i più fragili e una maggiore tolleranza anche fra gli alunni solitamente molto impazienti.”*.

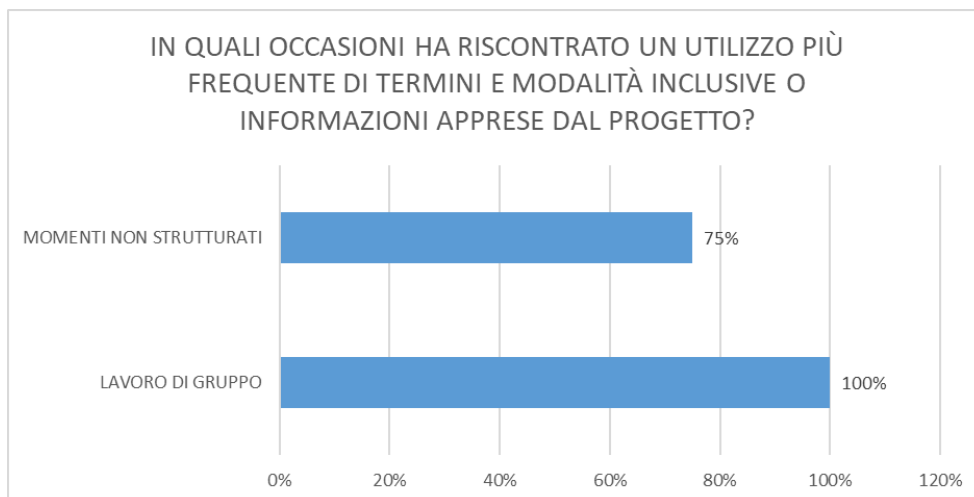


Grafico 19: Situazioni in cui emergono apprendimenti effettivi rilevati dalle insegnanti

Soffermandomi invece sull'analisi di quali comportamenti sono stati effettivamente messi in atto dai bambini, ho potuto classificare le risposte delle insegnanti in quattro categorie principali. La maggior parte afferma di aver visto gli studenti più impegnati nell'attuazione di comportamenti più inclusivi che permettessero a tutti i compagni di partecipare al gioco o alle attività sia durante i momenti non strutturati che nel corso delle ore di lezione. Minore è stata l'incisività degli interventi sulla capacità di gestione dei conflitti che è stata rilevata solo dal 25% delle insegnanti. Sono state di più le docenti che hanno rilevato una maggiore capacità di empatia da parte dei bambini e la messa in atto di comportamenti non discriminatori che spesso si sono tradotti in *“Una delle modalità messe in atto dai bambini è stata quella di lavorare in gruppo cercando di cogliere la diversità come ricchezza”*.

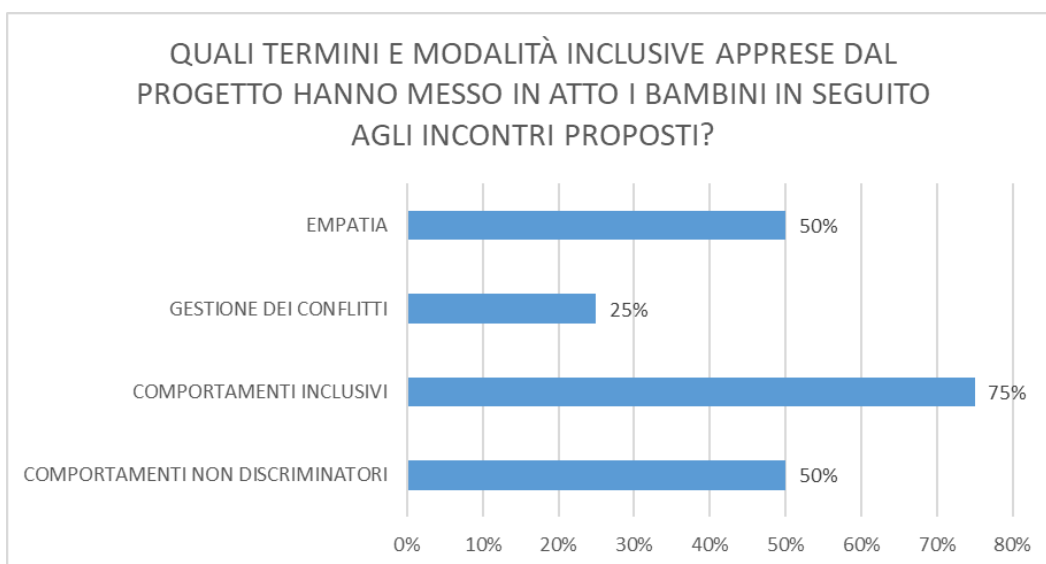


Grafico 18: Termini e modalità da cui emergono apprendimenti effettivi rilevati dalle insegnanti

Per quanto riguarda le consapevolezza acquisite dai bambini dal percorso affrontato le aree prevalenti riscontrate dalle insegnanti sono state cinque, di cui quattro percepite come equivalenti, mentre una è stata scelta con maggior frequenza (75%), ad indicare che gli alunni hanno appreso maggiormente l'IMPORTANZA DELLA DIVERSITÀ COME RICCHEZZA rispetto a tutte le altre possibili consapevolezza che si volevano far passare tramite i diversi interventi. Tale dato è in linea anche con i risultati ricavati dai questionari compilati dai bambini in cui, come indicato già sopra, è emerso che uno degli interventi più apprezzati è stato quello relativo alla Giornata dei Calzini Spaiati, che si focalizzava proprio sulla dimensione del riconoscimento della diversità e dell'unicità di ognuno. In questa categoria le insegnanti hanno inserito frasi come: *“la consapevolezza che la diversità è una ricchezza e che ognuno di loro è originale e irripetibile proprio perché diverso dagli altri”*; *“Consapevolezza del fatto che ogni peculiarità può essere un arricchimento per il gruppo.”*

Nell'area riguardante L'IMPORTANZA DI ESSERE AUTORI DI BUONE PRATICHE, le docenti hanno fatto cenno non solo agli aspetti che i bambini hanno potuto apprendere in prima persona grazie ai momenti di apprendimento attivo, ma anche alle conoscenze teoriche che sono state loro trasmesse con gli interventi riguardanti la Giornata della Memoria o quella relativa ai volti dei diritti (es: *“La consapevolezza dell'esistenza di persone che hanno vissuto e vivono tutt'oggi la loro vita per garantire il rispetto dei diritti umani e che anche loro, nel quotidiano, possono allenarsi ed essere autori garanti della libertà di espressione di ognuno.”*). Gli elementi inseriti nelle categorie di IMPORTANZA del RISPETTO, dell'ACCOGLIENZA e dell'AIUTO RECIPROCO sono stati in tutti e tre i casi descritti dal 50% delle insegnanti che hanno particolarmente sottolineato come gli interventi svolti abbiano permesso ai bambini di maturare una maggiore sensibilità e attenzione ai bisogni e alle necessità di chi sta vicino a loro.



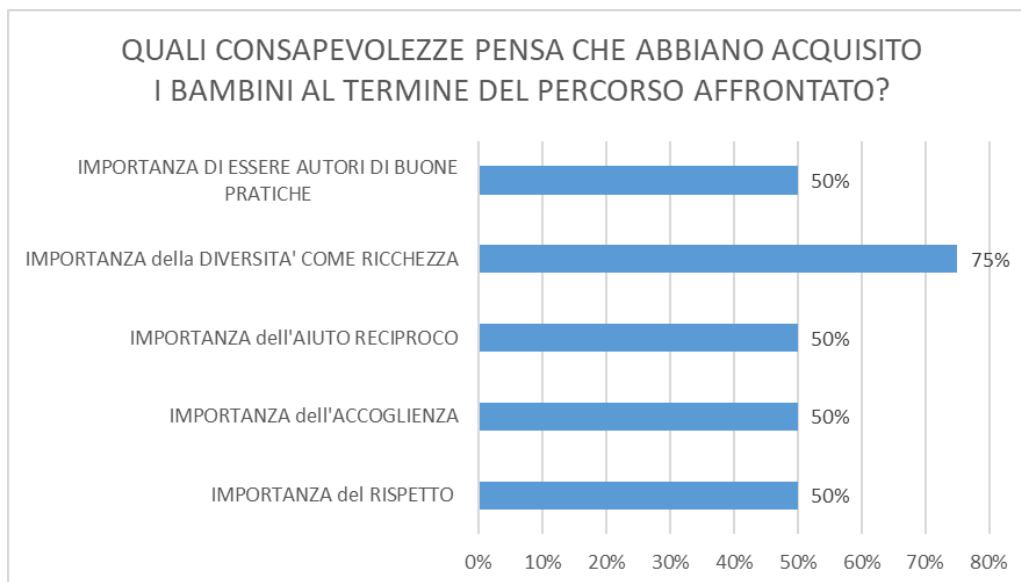


Grafico 20: Tipologie di apprendimenti acquisiti rilevati dalle insegnanti

## 10. Discussione dei risultati e conclusioni

Sono stati posti due obiettivi principali nel presente lavoro: il primo è stato quello di permettere ai bambini di conoscere meglio se stessi e gli altri, lavorando con loro sulle proprie emozioni e cercando di sviluppare maggiori capacità di empatia verso i sentimenti altrui; il secondo riguarda prevalentemente il potenziamento da parte degli alunni di riconoscere il valore della diversità, migliorando la loro capacità di accoglienza e avvicinamento all'altro.

In considerazione delle basi teoriche da cui il lavoro ha preso spunto, le conclusioni che si possono trarre si dividono in tre categorie. La prima riguarda il rispetto o meno delle normative su cui il progetto si basa, in particolare la Legge n.92/2019 e la Deliberazione della Giunta Provinciale 1233/2020; la seconda è inerente gli argomenti di apprendimento che i bambini hanno potuto affrontare in relazione ai contenuti che le norme propongono e che sono stati inseriti anche all'interno del curricolo verticale dei Piani dell'Istituto Comprensivo Val Rendena; il terzo tipo di conclusioni può essere ricavato dall'analisi delle modalità con cui le attività sono state presentate e dalle tipologie di produzione ed espressione da parte dei partecipanti, partendo dai principi dell'*Universal Design for Learning*.

Analizzando il contesto e i riferimenti legislativi da cui la ricerca parte, come è già stato sottolineato più volte nel corso dei capitoli precedenti, il progetto proposto ai bambini riprende il concetto di trasversalità che dovrebbe essere proprio di qualsiasi

iniziativa legata all'ambito tematico dell'educazione civica e alla cittadinanza. Le ore e le insegnate coinvolte sono state in ordine di attività: l'insegnate di italiano, per identificare il significato delle parole scritte all'interno della *Dichiarazione Universale dei Diritti Umani* della quale sono stati analizzati i due articoli iniziali; l'insegnante di storia, che ha proposto ai bambini una breve definizione di ciò che è accaduto durante la Seconda Guerra Mondiale in relazione anche ai diritti che sono stati violati nei confronti delle diverse popolazioni; l'insegnante di matematica per legare i concetti appresi riguardante l'insiemistica alla Giornata dei Calzini Spaiati, durante la quale i bambini hanno dovuto dividersi per gruppi prima con caratteristiche simili e successivamente trovare gli elementi diversi; l'insegnate di religione cattolica, che è stata coinvolta per proporre ai bambini una serie di personaggi che hanno lottato per i diritti umani sia in ambito religioso che non; l'insegnate di motoria, che grazie al gioco come simulazione di vita quotidiana, ha permesso ai bambini di sperimentare la loro capacità di accoglienza nei confronti degli altri e di riconoscere le loro emozioni. Il progetto non ha occupato l'intero monte ore di 33 ore annue, per lasciare spazio anche ad altre iniziative su temi diversi che sono stati però portati avanti da ogni insegnate nella modalità usuale, poco in linea con le norme di riferimento.

Per quanto concerne invece gli argomenti di apprendimento proposti ai bambini, come emerge anche dai dati ricavati analizzando i vari questionari presentati sopra, l'aspetto che più è stato interiorizzato riguarda il collegamento tra ricchezza e diversità, così come è stato arricchente per i bambini aver presentato loro molte informazioni delle quali non erano a conoscenza. In particolare, le attività proposte hanno permesso di raggiungere buoni livelli di consapevolezza delle dinamiche che stanno dietro ai comportamenti discriminatori di alcuni partecipanti, così da rendere tutti più "liberi", inteso nella concezione di Colombo, di operare secondo le proprie scelte senza farsi prevaricare dal compagno più prepotente. Sicuramente qualche episodio poco adeguato alle regole del contesto scolastico si è verificato anche successivamente, ma, grazie alla formazione appresa, sono stati gli stessi bambini a poterlo esaminare in un'ottica diversa e maggiormente responsabile. Possono in qualche modo essere loro stessi, alla luce dei contenuti affrontati, punti di riferimento o esempi per i comportamenti dei compagni meno ricettivi su queste tematiche. Possono, in linea con il concetto di obbedienza analizzato nel capitolo precedente a partire dal contributo di Don Milani, opporsi alla

regola ingiusta, così come all'atteggiamento fuori luogo ponendosi al di sopra di una dinamica negativa che ha spesso caratterizzato la classe nel corso dell'anno. Nel contenuto delle ultime attività, ho puntato a far emergere l'attenzione per quei diritti e doveri che spesso si danno per acquisiti, ma il cui rispetto e adempimento va continuamente sollecitato, in quanto, come ripreso anche da Corradini, è facile perderne il sentimento di importanza. Ecco quindi, che con le attività di focus group e di richiamo delle idee da inserire all'interno dei diversi questionari, i bambini si sono trovati a riflettere su quanto appreso, non solo in termini di importanza per la riuscita nel contesto scolastico, ma soprattutto per la loro qualità di vita nel contesto di vita quotidiana.

Il terzo punto su cui vorrei porre l'attenzione è inerente alle modalità con cui le attività sono state presentate agli alunni. In concordanza con i tre principi dell'Universal Design for Learning sono state proposte molteplici forme di rappresentazione dei contenuti, al fine di far comprendere al meglio a tutti i partecipanti ciò che si vuole trasmettere e la consegna a cui devono prestare attenzione per il lavoro da svolgere. Se per esempio, la presentazione del progetto via lettera, è stata seguita da una spiegazione a voce, nell'attività riguardante i personaggi importanti per i Diritti umani, l'attenzione dei bambini è stata catturata anche dalle immagini proposte loro tramite presentazione Power Point. Sono poi state proposte loro diverse tipologie di produzione ed espressione che, come emerge anche dal grafico relativo alla soddisfazione per le modalità di lavoro, sono state molto apprezzate e hanno portato quasi tutti i bambini ad ottenere dei risultati soddisfacenti a conclusione del lavoro. In particolare la possibilità di utilizzare la stoffa per disegnare l'abito dei personaggi, l'espressione delle proprie emozioni in palestra e la successiva applicazione della propria tessera al puzzle conclusivo, l'uso dei materiali naturali per dare sfogo alla propria creatività e alle proprie conoscenze ha permesso a ciascuno di sperimentarsi in un ambito diverso dall'oralità, dalla scrittura o dal disegno, lasciando a tutti la sensazione di sentirsi capaci e soddisfatti di ciò che hanno prodotto.

Dai dati raccolti si può evidenziare che il progetto nelle sue varie fasi ha riscosso un buon successo tra i bambini che ne hanno apprezzato non solo i contenuti, ma anche le modalità di lavoro proposte. Riguardo gli obiettivi che mi ero prefissata di andare a raggiungere il lavoro da fare è ancora molto, ma dalle risposte ai questionari, gli alunni hanno dimostrato di aver compreso e introiettato qualche nuova informazione. L'aspetto che più vorrei sottolineare con tale progetto è la necessità di proporre agli studenti

contenuti sempre più riguardanti le tematiche dell'inclusione, in quanto, in una scuola multiculturale come quella di oggi, l'apertura al diverso e al nuovo è la base per la convivenza civile. Non solo; grazie a questi interventi i bambini hanno potuto riconoscere una figura di riferimento che tutte le volte che si presentava in classe proponeva loro un momento di riflessione sull'insegnamento di Educazione Civica e questo li ha molto aiutati nel riuscire, soprattutto sugli ultimi interventi, a creare il giusto clima di lavoro per argomenti delicati come quelli che abbiamo trattato.

La presente ricerca si caratterizza per la volontà di andare ad osservare in che misura gli interventi di educazione in relazione alle tematiche riguardanti i diritti umani siano efficaci nel contesto educativo della scuola primaria. In particolare, ci si focalizza su come sia possibile dare a bambini del quarto anno di scuola primaria gli strumenti necessari per affrontare il contesto di vita quotidiana all'interno del quale sono e saranno costantemente immersi. Dai dati ottenuti si evince che le otto unità del progetto portano i bambini a sviluppare una maggiore competenza emotiva, che permette loro di mettere in atto un numero e una varietà più ampia di strategie per far fronte a momenti di difficoltà con cui si scontreranno nelle relazioni con gli altri, ma anche nei momenti in cui sono chiamati ad esercitare le loro capacità di difensori dei diritti.

Tutti gli insegnanti e i genitori, che sono stati coinvolti nel progetto grazie alla prima lettera introduttiva e alla fine degli interventi con un piccolo libretto riassuntivo dei momenti che hanno caratterizzato la ricerca, hanno espresso il loro consenso. La difficoltà maggiore che ho invece riscontrato è stata nella codifica delle risposte date dai bambini: non tutti i dati erano scritti in modo chiaro e leggibile, e questo ha reso più complesso e meno affidabile il lavoro di interpretazione delle risposte. Il limite maggiore di questa ricerca credo che stia nel fatto di non aver considerato la possibile diversa cultura d'appartenenza dei partecipanti. I bambini di altre culture avrebbero potuto interpretare in modo discorde dalla mia cultura d'appartenenza le varie domande dei questionari, e sebbene abbia cercato di renderle il più fruibile possibile per tutti, una maggiore attenzione a questo particolare aspetto avrebbe sicuramente dato maggiore veridicità ai dati ottenuti e rispettato meglio il contesto multiculturale all'interno del quale siamo immersi quotidianamente.

Il progetto DIRITTI-A-MENTE si caratterizza per un importante impatto a livello educativo sia per la formazione di soggetti emotivamente consapevoli, sia per la trasmissione di conoscenze sul contesto sociale e sui comportamenti da adottare nella vita quotidiana. Per quanto riguarda gli spunti per una ricerca futura, l'attenzione delle insegnanti potrebbe vertere maggiormente sugli elementi di richiamo alla normativa provinciale, per proporre attività legate non solo al rispetto dei diritti altrui, ma anche in relazione ai comportamenti in linea con le leggi che i bambini devono imparare a rispettare anche al di fuori del contesto scolastico.



## BIBLIOGRAFIA

- Assemblea Generale delle Nazioni Unite, (1948). *Dichiarazione Universale dei Diritti Umani*. Parigi
- Bauman, Z., (2002). *Modernità liquida*. Roma-Bari: Laterza.
- Bauman, Z., (2018). *Amore liquido*. Roma-Bari: Laterza
- Beck, U., (1999). *L'epoca delle conseguenze secondarie e la politicizzazione della modernità*. In Beck, U., Giddens, A. & Lash, S., (1999), (pp. 29-99).
- Berger-Schmitt, R., (2000). *Social Cohesion as an Aspect of the Quality of Societies: Concept and Measurement*. ZUMA.
- Caligiuri, M., (2020). Aldo Moro e la costruzione della democrazia. Educazione civica per il XXI secolo. *Pedagogia Oggi, anno 18, n. 1* (pp 254-267). Pensa MultiMedia: Brescia-Lecce.
- Calvi, G., (2002). La rappresentazione dei giovani tra mito e realtà. *Social Trends*, 98, (pp 16).
- Carrera, L., (2004). La società flessibile: un percorso di lettura del cambiamento. In *Studi di Sociologia Anno 42, Fasc. 1* (pp. 53-78). Università Cattolica del Sacro Cuore: Vita e Pensiero
- Cattaneo, P., (2003). L'educazione alla cittadinanza nel POF. In L. Corradini, W. Fornasa, & S. Poli (A cura di), *Educazione alla convivenza civile. Educare istruire formare nella scuola italiana* (pp. 343-363). Roma: Armando Editore
- Checcacci, C., (1986). Proposta programmatica dell'UCIIM. *Annali della pubblica istruzione, vol 2*, (pp 194-197).
- Collins, A., Brown, J. S., & Newman, S. E. (1989). Cognitive apprenticeship: Teaching the crafts of reading, writing, and mathematics. In L. B. Resnick (Ed.), *Knowing, learning, and instruction: Essays in honor of Robert Glaser* (pp. 453-494). Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Colombo, G., (2020). *Anche per giocare servono le regole*. Milano: Chiarelettere editore;
- Colucci, F.P., (a cura di) (1998). *Il cambiamento imperfetto. I cittadini, la comunicazione politica, i leader nell'Italia degli anni Novanta*. Milano: Unicopoli.
- Conferenza Generale UNESCO, (1974). *Raccomandazione dell'Unesco sull'educazione per la comprensione, la cooperazione e la pace internazionali e sull'educazione relativa ai diritti umani e alle libertà fondamentali*
- Corradini, L., (1983). *Educare nella scuola cultura- comunità- curricolo*. Brescia: Editrice La Scuola.
- Corradini, L., (2014). *La costituzione nella scuola. Ragioni e proposte*. Trento: Edizioni Centro Studi Erickson.
- Corradini, L., Fornasa, W. & Poli, S., (A cura di) (2003). *Educazione alla convivenza civile. Educare istruire formare nella scuola italiana*. Roma: Armando Editore.

- Corradini, L., Mari, M., (2019). *Educazione alla cittadinanza e insegnamento della costituzione*. Milano: Vita e Pensiero;
- Corsi, M., Sani, R., (2004). *L'educazione alla democrazia tra passato e presente*. Milano: Vita e Pensiero.
- Dahrendorf, R., (1995). *Quadrare il cerchio. Benessere economico, coesione sociale e libertà politica*. Bari: Laterza.
- Deiana, G., (2003). *Insegnare l'etica pubblica. La cultura dell'educazione alla cittadinanza: una sfida per la scuola*. Trento: Edizioni Centro Studi Erickson.
- Delors, J., (1996). *Nell'educazione un tesoro. Rapporto all'UNESCO della Commissione Internazionale sull'educazione per il Ventunesimo Secolo*. Roma: Armando Editore.
- Faure, E., Herrera, F., Kaddoura, A.R., Lopes, H., Petrovsky, A.V., Rahnema, M., Champion Ward, F., (1972). *Learning to be. The world of education today and tomorrow*. Parigi: UNESCO
- Fornasa, W., (2003) Costruzione, cambiamento e processi educativi. In L. Corradini, W. Fornasa, & S. Poli (A cura di), *Educazione alla convivenza civile. Educare istruire formare nella scuola italiana* (pp. 93- 123). Roma: Armando Editore.
- Galli, N., (2002). *Giovani del nuovo secolo*. Bologna: Il Mulino.
- Galli, N., (2004). Educazione alla democrazia nella famiglia e nella scuola: problemi e prospettive. In Corsi & Sani (a cura di), *L'educazione alla democrazia tra passato e presente*. (pp 127-132). Milano: Vita e Pensiero.
- Gasparini, G., (2001). *Tempo e vita quotidiana*. Roma-Bari: Laterza.
- Graziano, P. & Jessoula, M., (2020). Alle radici di un nuovo patto sociale: fisico e finanziamento delle politiche sociali italiane. In *Social Cohesion Papers, n 3. COVID-19 e la sfida della coesione in Italia: imparare dall'emergenza per politiche più eque ed inclusive*. (pp. 79- 84). Reggio Emilia: Osservatorio per la Coesione e l'Inclusione Sociale.
- Immordino-Yang, M. H., & Fischer, K. W. (2009). Neuroscience bases of learning. In V. G. Aukrust (Ed.), *International Encyclopedia of Education*, 3rd Edition, Section on Learning and Cognition. Oxford, England: Elsevier.
- Kant, I., (1785). *Fondazione della metafisica dei costumi*.
- Leccardi, C., (1991). *Orizzonti del tempo*. Milano: Franco Angeli.
- Lorenz, E. N. (1972). Predictability: Does the Flap of a Butterfly's Wings in Brazil Set off a Tornado in Texas. *American Association for the Advancement of Science*.
- Marini, D., (2021). *Lessico del nuovo mondo: una lettura dei mutamenti sociali ed economici*. Venezia: Marsilio.
- Merton, R., (1984). Socially expected durations: a case study of concept formation in sociology. In Powell, W. W. & Robbins, R., (eds.), *Conflict and consensus: a Festschrift for Lewis A. Coser* (pp. 262-283). Glencoe: The Free Press.



- Milani, L., (1965). *L'obbedienza non è più una virtù. Documenti del processo di don Milani*. Firenze: Libreria Editrice Fiorentina
- Milani, L., (1967). *Lettera ad una professoressa*.
- Morin, E., (2000). *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- O'Connor, (1998). Mapping social cohesion. Canadian policy research networks. *CPRN Discussion Paper, N: F/01*.
- Papisca, A., (2003). Bollettino. *Archivio Pace Diritti Umani, n. 25*
- Parlamento italiano, (1947). *Costituzione della Repubblica italiana*. Roma.
- Piana, G., (1998). *Attraverso la memoria. Le radici di un'etica civile*. Assisi: Cittadella.
- Presidenza del Consiglio dei Ministri (2021). *Patto per l'innovazione del lavoro pubblico e la coesione sociale*. Patto firmato dal Presidente del consiglio, dal ministro della Pubblica Amministrazione e dai segretari generali CGIL, CISL, UIL, Roma.
- Roveda, P., (1991). *Una politica per la famiglia e della famiglia. Educazione a scuola e costituzione*. Roma-Lecce: Euroma.
- Sahle-Work Zewde, H.E., Nóvoa, A., Aoyagi, M., Appadurai, A., Awuah, P., Hassen, A. B. B., Buarque, C., Guerra, E., Jafar, B., Kim, D.-Y., Lin, J. Y., Morozov, E., Mundy, K., Reimers, F. M., Rivera Zea, T., Thiam, S. M., Vike-Freiberga, V., Yahya, M., (2021). *REIMAGINING OUR FUTURES TOGETHER. A new social contract for education*. Parigi: UNESCO.
- Scaglia, E., (2012). Il paradigma dell'educazione alla convivenza civile nei documenti della riforma Moratti (2001-2006): ragioni pedagogiche, antropologiche, etiche e di filosofia politica. *Cqia Rivista, Educazione e Costituzione 1948-2008: analisi di quattro paradigmi didattici*.
- Tantucci, A. P., (2003). Saperi e competenze per la formazione del cittadino europeo. In L. Corradini, W. Fornasa, & S. Poli (A cura di), *Educazione alla convivenza civile. Educare istruire formare nella scuola italiana* (pp. 305- 342). Roma: Armando Editore.
- Tomlinson, C. A., Brighton, C., Hertberg, H., Callahan, C. M., Moon, T. R., Brimijoin, K., Conover, L. A., & Reynolds, T., (1999). Differentiating Instruction in Response to Student Readiness, Interest, and Learning Profile in Academically Diverse Classrooms: A Review of Literature. *Journal for the Education of the Gifted*
- UNESCO, (1945). *Costituzione della Organizzazione delle Nazioni Unite per l'Educazione, le Scienze e la Cultura*. Londra
- Venturini, G. & Graziano, P., (2016). Misurare la coesione sociale: Una comparazione tra le regioni italiane. In *Social Cohesion Papers, n 1* (pp. 3- 24). Osservatorio per la Coesione e l'Inclusione Sociale: Reggio Emilia.

- Venturini, G. & Graziano, P., (2022) Terzo rapporto sulla coesione sociale nelle regioni italiane. In *Social Cohesion Papers, n 1* (pp. 3-21). Osservatorio per la Coesione e l’Inclusione Sociale: Reggio Emilia.
- Weber, R., (2000). Dossier ECD. Consiglio dell’Unione Europea.

## SITOGRAFIA

- Bonavita, M., (2008). *Effetto farfalla*. Disponibile in:  
[https://www.treccani.it/enciclopedia/effetto-farfalla\\_\(Enciclopedia-della-Scienza-e-della-Tecnica\)/#:~:text=Il%20termine%20effetto%20farfalla%20%C3%A8%20stato%20introdotta%20dal,che%20conduce%20a%20conseguenze%20su%20scale%20pi%C3%B9%20grandi](https://www.treccani.it/enciclopedia/effetto-farfalla_(Enciclopedia-della-Scienza-e-della-Tecnica)/#:~:text=Il%20termine%20effetto%20farfalla%20%C3%A8%20stato%20introdotta%20dal,che%20conduce%20a%20conseguenze%20su%20scale%20pi%C3%B9%20grandi)
- Coccia, G., Mundo, A., (2012). *Rapporto sulla coesione sociale. Anno 2012*. (I Volume) [Brochure]. Ufficio statistica Ministero del lavoro e delle politiche sociali. Disponibile in:  
[https://www.lavoro.gov.it/archivio-doc-pregressi/Strumenti\\_StudiStatistiche/RCS\\_2012\\_vol\\_1\\_03012012.pdf](https://www.lavoro.gov.it/archivio-doc-pregressi/Strumenti_StudiStatistiche/RCS_2012_vol_1_03012012.pdf)
- Consiglio dell’Unione europea (2018). *Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l’apprendimento permanente*. In Gazzetta ufficiale dell’Unione europea, n 189/01. Disponibile in:  
[https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01))
- Corradini, L., (2009). Intervista a cura del prof. Giuseppe Rulli, direttore di Professione Pedagogista, rivista dell’ANPE, n.33, pp.57-63. Disponibile in:  
<https://www.lucianocorradini.it/wp/?p=46>
- Corradini, L., (2021). *Il valore dell’Educazione civica e la storia dell’insegnamento*. Intervista con Luciano Corradini. Disponibile in:  
<https://www.direfareinsegnare.education/grandi-insegnanti/il-valore-dell-educazione-civica-e-la-storia-dell-insegnamento-intervista-con-luciano-corradini/>
- Decreto del Presidente della Repubblica n.585/1958. *Decreto del Presidente della Repubblica 13 giugno 1958, n. 585. Programmi per l'insegnamento dell'educazione civica negli istituti e scuole di istruzione secondaria e artistica*. Disponibile in:  
<https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/1958/06/17/058U0585/sg>
- Decreto del Presidente della Repubblica n. 104, 1985. *Approvazione dei nuovi programmi didattici per la scuola primaria*. Disponibile in:  
<https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/1985/03/29/085U0104/sg>
- Decreto del Presidente della Repubblica n.503/1995. *Decreto del Presidente della Repubblica 14 giugno 1955, n. 503. Programmi didattici per la scuola primaria*. Disponibile in:

- <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/1955/06/27/055U0503/sg>
- Decreto del presidente della repubblica n. 275, 1999. *Regolamento recante norme in materia di autonomia delle istituzioni scolastiche, ai sensi dell'art. 21 della legge 15 marzo 1997, n. 59.* Disponibile in:  
<https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/1999/08/10/099G0339/sg>
  - Decreto del Presidente della Repubblica n.81/2009. *Decreto del Presidente della Repubblica 20 marzo 2009, n. 81. Norme per la riorganizzazione della rete scolastica e il razionale ed efficace utilizzo delle risorse umane della scuola, ai sensi dell'articolo 64, comma 4, del decreto-legge 25 giugno 2008, n. 112, convertito, con modificazioni, dalla legge 6 agosto 2008, n. 133.* Disponibile in:  
<https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2009/07/02/009G0089/sg>
  - Decreto Legislativo n.59/2004. *Decreto Legislativo 19 febbraio 2004, n. 59. Definizione delle norme generali relative alla scuola dell'infanzia e al primo ciclo dell'istruzione, a norma dell'articolo 1 della legge 28 marzo 2003, n. 53.* Disponibile in:  
<https://www.gazzettaufficiale.it/eli/gu/2004/03/02/51/so/31/sg/pdf>
  - Decreto ministeriale n.35/2020. *Allegato A: Linee guida per l'insegnamento dell'educazione civica.* Disponibile in:  
<https://www.miur.gov.it/documents/20182/2432359/Decreto+Ministeriale+n.+35+del+22+giugno+2020.pdf>
  - Deliberazione Giunta Provinciale n.1233, 2020. *Linee guida per l'elaborazione dell'insegnamento trasversale di educazione civica e alla cittadinanza.* Disponibile in:  
<https://www.vivoscuola.it/content/download/74031/1577956/version/1/file/delibera+1233+del+21+agosto+2020+linee+guida+educazione+civica+cittadinanza.pdf>
  - Direttiva ministeriale n.58/1996. *Direttiva ministeriale n. 58 dell'8 febbraio 1996. Programmi di insegnamento di educazione civica.* Disponibile in:  
<https://questure.poliziadistato.it/statics/14/fonti.pdf?lang=it>
  - Disegno di legge n.2100/1951. *Disegno di legge Camera dei deputati 13 luglio 1951, n. 2100.* Disponibile in:  
[http://legislature.camera.it/\\_dati/leg01/lavori/stampati/pdf/21000001.pdf](http://legislature.camera.it/_dati/leg01/lavori/stampati/pdf/21000001.pdf)
  - Disegno di legge n.2256/2016. *Disegno di Legge 24 febbraio 2016, n. 2256. Disposizioni in materia di insegnamento di Costituzione e cittadinanza europea nelle scuole dell'obbligo.* Disponibile in:  
[https://www.senato.it/japp/bgt/showdoc/17/DDLPRES/0/967640/index.html?part=ddlpres\\_ddlpres1](https://www.senato.it/japp/bgt/showdoc/17/DDLPRES/0/967640/index.html?part=ddlpres_ddlpres1)
  - European Parliament (2000). *Consiglio Europeo Lisbona 23 e 24 marzo 2000. Conclusioni della presidenza.* Disponibile in:  
[https://www.europarl.europa.eu/summits/lis1\\_it.htm](https://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_it.htm)

- Felice, A., (ND). *Coesione sociale*. Centro Nazionale Opere Salesiane. Disponibile in:  
<https://www.cnos-fap.it/taxonomy/term/208>
- Ferrari, G., (2022). *Analfabetismo funzionale, l'Italia è uno dei peggiori paesi in Europa*. Disponibile in:  
<https://www.lindipendente.online/2022/01/31/analfabetismo-funzionale-litalia-e-uno-dei-peggiori-paesi-in-europa/#:~:text=In%20Italia%20circa%20il%2028,quotidiane%2C%20che%20abbiamo%20costantemente%20attorno.>
- Gelmini, M., (2009). *Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca. Documento d'indirizzo per la sperimentazione dell'insegnamento di "Cittadinanza e Costituzione"*. Disponibile in:  
[https://www.arpa.veneto.it/servizi-ambientali/educazione-per-la-sostenibilita/file-e-allegati/documenti/nazionali/documento\\_indirizzo\\_citt\\_cost.pdf/view](https://www.arpa.veneto.it/servizi-ambientali/educazione-per-la-sostenibilita/file-e-allegati/documenti/nazionali/documento_indirizzo_citt_cost.pdf/view)
- Istituto Provinciale Ricerca per la Sperimentazione Educativa (IPRASE); *La mission*. Disponibile in:  
<https://www.iprase.tn.it/mission>
- Istituto Comprensivo Val Rendena, (2021). *Piano d'istituto. Programmazione didattica biennale*. Disponibile in:  
<https://www.icvalrendena.edu.it/pagine/progettazione-didattica>
- Legge n.59/1997. *Legge 15 marzo 1997, n. 59. Delega al Governo per il conferimento di funzioni e compiti alle regioni ed enti locali, per la riforma della pubblica amministrazione e per la semplificazione amministrativa*. Disponibile in:  
<https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/1997/03/17/097G0099/sg>
- Legge n.53/2003. *Legge 28 marzo 2003, n. 53. Delega al Governo per la definizione delle norme generali sull'istruzione e dei livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e formazione professionale*. Disponibile in:  
<https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2003/04/02/003G0065/sg#:~:text=Delega%20al%20Governo%20per%20la,del%2002%2D04%2D2003>
- Legge n.5/2006. *Sistema educativo di istruzione e formazione del Trentino*. Disponibile in:  
<https://www.consiglio.provincia.tn.it/leggi-e-archivi/codice-provinciale/Pages/legge.aspx?uid=15633>
- Legge n.169/2008. *Legge 30 ottobre 2008, n. 169. Conversione in legge, con modificazioni, del decreto-legge 1° settembre 2008, n. 137, recante disposizioni urgenti in materia di istruzione e università*. Disponibile in:  
<https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2008/10/31/008G0198/sg>
- Legge n.92/2019. *Legge 20 agosto 2019, n. 92. Introduzione dell'insegnamento scolastico dell'educazione civica*. Disponibile in:  
<https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2019/08/21/19G00105/sg>

- Marescotti, A. (2014). *Le competenze di cittadinanza attiva e la scuola*. Disponibile in:  
<https://www.peacelink.it/cittadinanza/a/46136.html>
- Meritocrazia Italia, (2021). *“La coesione sociale passa dal lavoro”*. Disponibile in:  
<https://www.meritocrazia.eu/la-coesione-sociale-passa-dal-lavoro/>
- Ministro della pubblica istruzione, (2007). *Decreto ministeriale n. 139. Regolamento recante norme in materia di adempimento dell’obbligo di istruzione*. Disponibile in:  
[https://archivio.pubblica.istruzione.it/normativa/2007/dm139\\_07.shtml#allegati](https://archivio.pubblica.istruzione.it/normativa/2007/dm139_07.shtml#allegati)
- Ministero dell’Istruzione, (2011). *La Scuola italiana. Le riforme*. Disponibile in:  
<http://www.storiadellascuolaitaliana.it/riforme.php?anno=1945>
- Parlamento italiano, (1997). *Legge 15 marzo 1997, n. 59. Delega al Governo per il conferimento di funzioni e compiti alle regioni ed enti locali, per la riforma della pubblica amministrazione e per la semplificazione amministrativa*. Disponibile in:  
[https://www.gazzettaufficiale.it/atto/serie\\_generale/caricaDettaglioAtto/originario?atto.dataPubblicazioneGazzetta=1997-03-17&atto.codiceRedazionale=097G0099](https://www.gazzettaufficiale.it/atto/serie_generale/caricaDettaglioAtto/originario?atto.dataPubblicazioneGazzetta=1997-03-17&atto.codiceRedazionale=097G0099)
- Parlamento italiano, (2015). *LEGGE 13 luglio 2015, n. 107. Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti*. Disponibile in:  
<https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2015/07/15/15G00122/sg>
- Rapisarda, G., (2019). *Il Piano dell’Offerta Formativa compie vent’anni. Com’è cambiata la scuola*. Disponibile in:  
<https://www.orizzontescuola.it/il-piano-dellofferta-formativa-compie-ventanni-come-cambiata-la-scuola/>
- Redazione PeaceLink. (ND). *Le otto competenze chiave di cittadinanza*. Disponibile in:  
<https://www.peacelink.it/ecodidattica/a/45716.html>
- Top & Hot (2021). *Terzo Rapporto CENSIS-Tendercapital*. Disponibile in:  
<https://tendercapital.com/presentato-il-terzo-rapporto-censis-tendercapital/>
- Treccani, (2022). *Solidarietà. Vocabolario on line*. Disponibile in:  
<https://www.treccani.it/vocabolario/solidarieta/>



## QUESTIONARIO DI GRADIMENTO ed EFFICACIA DEL PROGETTO “DIRITT(I)-A-MENTE”

Cara/o .....

Ti propongo questo questionario per chiederti di valutare ciò che abbiamo fatto in questi primi incontri. Troverai una prima serie di domande che indagano quanto ti è piaciuto il progetto a cui potrai rispondere con una scala da 1 a 5.

Ti chiederai di segnare la casellina con il numero 1 se alla domanda vuoi rispondere per niente, 2 se vuoi rispondere poco, 3 se vuoi rispondere abbastanza, 4 se vuoi rispondere molto, 5 se vuoi rispondere moltissimo.

Con la seconda parte di domande (a cui dovrai rispondere sempre con la stessa scala da 1 a 5) vorrei soffermarmi di più su ciò che hai imparato. Le ultime quattro domande di questa parte comprendono anche dei quesiti a cui ti chiederai di dare delle risposte aperte.

Troverai anche lo spazio per scrivere qualche informazione in più se lo ritieni necessario.

Ti chiederai di leggere attentamente le domande e di rispondere nel modo più sincero possibile. Il tuo parere è molto importante per me. Grazie per il tuo tempo e la tua disponibilità.

Maestra Lorenza

### SCALA DI VALUTAZIONE

1	2	3	4	5
PER NIENTE	POCO	ABBASTANZA	MOLTO	MOLTISSIMO

## DOMANDE SULLA SODDISFAZIONE PER IL PROGETTO

Da uno a cinque quanto sei soddisfatto dell'intervento proposto sulle parole della Dichiarazione dei Diritti umani?

1	2	3	4	5
PER NIENTE	POCO	ABBASTANZA	MOLTO	MOLTISSIMO

---

---

---

Da uno a cinque quanto sei soddisfatto dell'intervento proposto in occasione della Giornata della Memoria ("La stella di Tati e Andra" e "Il volo di Sara")?

1	2	3	4	5
PER NIENTE	POCO	ABBASTANZA	MOLTO	MOLTISSIMO

---

---

---

Da uno a cinque quanto sei soddisfatto dell'intervento proposto in occasione della giornata dei calzini spaiati?

1	2	3	4	5
PER NIENTE	POCO	ABBASTANZA	MOLTO	MOLTISSIMO

---

---

---

Da uno a cinque quanto sei soddisfatto dell'intervento proposto riguardante i personaggi che hanno difeso dei diritti?

1	2	3	4	5
PER NIENTE	POCO	ABBASTANZA	MOLTO	MOLTISSIMO

---

---

---



Da uno a cinque quanto sei soddisfatto rispetto ai contenuti che stiamo trattando in questo progetto?

1	2	3	4	5
PER NIENTE	POCO	ABBASTANZA	MOLTO	MOLTISSIMO

---

---

---

---

Da uno a cinque quanto sei soddisfatto dei gruppi con cui hai lavorato fino ad oggi?

1	2	3	4	5
PER NIENTE	POCO	ABBASTANZA	MOLTO	MOLTISSIMO

---

---

---

---

Da uno a cinque quanto sei soddisfatto delle modalità con cui abbiamo affrontato gli argomenti fino ad ora?

1	2	3	4	5
PER NIENTE	POCO	ABBASTANZA	MOLTO	MOLTISSIMO

---

---

---

---

## DOMANDE SULLE INFORMAZIONI APPRESE DAL PROGETTO

Da uno a cinque, quante informazioni nuove hai imparato in questi primi quattro incontri?

1	2	3	4	5
PER NIENTE	POCO	ABBASTANZA	MOLTO	MOLTISSIMO

Da uno a cinque, quanto ti interessano i contenuti proposti in questi primi quattro incontri?

1	2	3	4	5
PER NIENTE	POCO	ABBASTANZA	MOLTO	MOLTISSIMO

Da uno a cinque, quanto pensi siano utili le informazioni che hai appreso in questi primi quattro incontri?

1	2	3	4	5
PER NIENTE	POCO	ABBASTANZA	MOLTO	MOLTISSIMO

Da uno a cinque, quanto pensi che le informazioni che hai appreso in questi primi quattro incontri possano essere usate nelle situazioni di vita di tutti i giorni?

1	2	3	4	5
PER NIENTE	POCO	ABBASTANZA	MOLTO	MOLTISSIMO

Da uno a cinque, quanto pensi sia importante conoscere nuove parole riguardanti i Diritti umani e l'inclusione?

1	2	3	4	5
PER NIENTE	POCO	ABBASTANZA	MOLTO	MOLTISSIMO

Quali parole nuove hai appreso grazie al primo intervento? Perché pensi sia importante/ non sia importante conoscere queste parole?

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

Da uno a cinque quanto pensi sia importante conoscere la storia degli ebrei e delle persone perseguitate durante la Seconda Guerra Mondiale?

1	2	3	4	5
PER NIENTE	POCO	ABBASTANZA	MOLTO	MOLTISSIMO

Quali nuove informazioni hai ricavato dal filmato "la Stella di Tati e Andra" e dal libro "Il volo di Sara"? Perché pensi sia importante/ non sia importante conoscere questa parte di storia?

---

---

---

---

---

---

---

---

Da uno a cinque quanto pensi sia importante riconoscere le similitudini e le diversità tra compagni e, più in generale, tra persone?

1	2	3	4	5
PER NIENTE	POCO	ABBASTANZA	MOLTO	MOLTISSIMO

Quali nuove informazioni sui tuoi compagni hai ricavato dall'attività fatta nella Giornata dei calzini spaiati? Perché ritieni sia importante/ non sia importante riconoscere le similitudini e le diversità tra le persone?

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

Da uno a cinque quanto pensi sia importante conoscere le storie di chi è diventato difensore dei Diritti Umani?

1	2	3	4	5
PER NIENTE	POCO	ABBASTANZA	MOLTO	MOLTISSIMO

Quale tra quelli presentati era un personaggio nuovo per te? Che cosa ha fatto? Perché pensi sia importante/ non importante conoscerne la storia?

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

ALLEGATO B

## **QUESTIONARIO DI GRADIMENTO ed EFFICACIA DEL PROGETTO “DIRITT(I)-A-MENTE”**

Cara/o .....

Ti propongo questo questionario per chiederti di valutare ciò che abbiamo fatto in questi primi incontri. Troverai una prima serie di domande che indagano quanto ti è piaciuto il progetto a cui potrai rispondere con una scala da 1 a 5.

Ti chiederei di segnare la casellina con il numero 1 se alla domanda vuoi rispondere per niente, 2 se vuoi rispondere poco, 3 se vuoi rispondere abbastanza, 4 se vuoi rispondere molto, 5 se vuoi rispondere moltissimo.

Con la seconda parte di domande (a cui dovrai rispondere sempre con la stessa scala da 1 a 5) vorrei soffermarmi di più su ciò che hai imparato. Le ultime quattro domande di questa parte comprendono anche dei quesiti a cui ti chiederei di dare delle risposte aperte.

Troverai anche lo spazio per scrivere qualche informazione in più se lo ritieni necessario.

Ti chiederei di leggere attentamente le domande e di rispondere nel modo più sincero possibile. Il tuo parere è molto importante per me. Grazie per il tuo tempo e la tua disponibilità.

Maestra Lorenza

### **SCALA DI VALUTAZIONE**

1	2	3	4	5
PER NIENTE	POCO	ABBASTANZA	MOLTO	MOLTISSIMO

## DOMANDE SULLA SODDISFAZIONE PER IL PROGETTO

Da uno a cinque quanto sei soddisfatto dell'intervento proposto in palestra sulla NON DISCRIMINAZIONE?

1	2	3	4	5
PER NIENTE	POCO	ABBASTANZA	MOLTO	MOLTISSIMO

---

---

---

Da uno a cinque quanto sei soddisfatto del momento di riflessione conclusivo?

1	2	3	4	5
PER NIENTE	POCO	ABBASTANZA	MOLTO	MOLTISSIMO

---

---

---

Da uno a cinque quanto sei soddisfatto rispetto ai temi che abbiamo trattato in questo progetto?

1	2	3	4	5
PER NIENTE	POCO	ABBASTANZA	MOLTO	MOLTISSIMO

---

---

---

Da uno a cinque quanto sei soddisfatto dei gruppi con cui hai lavorato nell'ultimo intervento?

1	2	3	4	5
PER NIENTE	POCO	ABBASTANZA	MOLTO	MOLTISSIMO

---

---

---

Da uno a cinque quanto sei soddisfatto delle modalità con cui abbiamo affrontato gli argomenti?

1	2	3	4	5
PER NIENTE	POCO	ABBASTANZA	MOLTO	MOLTISSIMO

---



---



---



---

## DOMANDE SULLE INFORMAZIONI APPRESE DAL PROGETTO

Da uno a cinque, quante informazioni nuove hai imparato in questi ultimi due incontri?

1	2	3	4	5
PER NIENTE	POCO	ABBASTANZA	MOLTO	MOLTISSIMO

---



---



---



---

Da uno a cinque, quanto ti hanno interessato i contenuti proposti in questi ultimi due incontri?

1	2	3	4	5
PER NIENTE	POCO	ABBASTANZA	MOLTO	MOLTISSIMO

---



---



---



---

Da uno a cinque, quanto pensi siano utili le informazioni che hai appreso in questi ultimi due incontri?

1	2	3	4	5
PER NIENTE	POCO	ABBASTANZA	MOLTO	MOLTISSIMO

---



---



---



---

Da uno a cinque, quanto pensi che le informazioni che hai appreso in questi ultimi due incontri possano essere usate nelle situazioni di vita di tutti i giorni?

1	2	3	4	5
PER NIENTE	POCO	ABBASTANZA	MOLTO	MOLTISSIMO

---



---



---



---

Da uno a cinque, quanto pensi sia importante conoscere il significato dell'espressione "non discriminare"?

1	2	3	4	5
PER NIENTE	POCO	ABBASTANZA	MOLTO	MOLTISSIMO

Quali nuove consapevolezze hai appreso grazie all'intervento svolto in palestra sulla NON DISCRIMINAZIONE?

---



---



---



---



---



---



---



---

Da uno a cinque quanto pensi sia importante imparare a mettersi nei panni degli altri?

1	2	3	4	5
PER NIENTE	POCO	ABBASTANZA	MOLTO	MOLTISSIMO

Quali nuove informazioni hai ricavato dai filmati "Ian" e "Lou"?

---



---



---



---



---



---



---



---



Nel corso di questi mesi abbiamo affrontato diverse tematiche relative ai diritti umani e all'inclusione. Descrivi quale tra i sei interventi che ti è piaciuto di più e racconta ciò che hai imparato.

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

## **QUESTIONARIO DI GRADIMENTO ed EFFICACIA DEL PROGETTO “DIRITT(I)-A-MENTE”**

Gentili insegnanti,

innanzitutto, vi ringrazio per il supporto dimostratomi nel corso di questo progetto.

Sono poi a chiedervi un rimando di quanto, secondo voi, i bambini hanno appreso durante i nostri incontri che si sono svolti in questa seconda parte dell'anno.

Vi chiederei di segnare la casella con il numero 1 se alla domanda volete rispondere per niente, 2 se volete rispondere poco, 3 se volete rispondere abbastanza, 4 se volete rispondere molto, 5 se volete rispondere moltissimo.

In alcune domande vi chiederei di darmi una risposta aperta in relazione ai contenuti proposti e alle consapevolezza acquisite dai bambini.

Troverete anche sotto le domande a risposta chiusa lo spazio per scrivere qualche informazione in più se lo ritenete necessario.

Grazie ancora per il vostro tempo e la vostra disponibilità.

Maestra Lorenza

### **SCALA DI VALUTAZIONE**

1	2	3	4	5
PER NIENTE	POCO	ABBASTANZA	MOLTO	MOLTISSIMO

## DOMANDE SULLA SODDISFAZIONE PER IL PROGETTO

Da uno a cinque quanto è soddisfatta delle attività proposte all'interno del progetto?

1	2	3	4	5
PER NIENTE	POCO	ABBASTANZA	MOLTO	MOLTISSIMO

---

---

---

---

Da uno a cinque quanto è soddisfatta rispetto ai contenuti che abbiamo trattato in questo progetto?

1	2	3	4	5
PER NIENTE	POCO	ABBASTANZA	MOLTO	MOLTISSIMO

---

---

---

---

Da uno a cinque quanto è soddisfatta delle modalità con cui abbiamo affrontato gli argomenti?

1	2	3	4	5
PER NIENTE	POCO	ABBASTANZA	MOLTO	MOLTISSIMO

---

---

---

---

Da uno a cinque quanto è soddisfatta del numero di incontri attuato?

1	2	3	4	5
PER NIENTE	POCO	ABBASTANZA	MOLTO	MOLTISSIMO

---

---

---

---

## DOMANDE SULLE INFORMAZIONI APPRESE DAL PROGETTO

Da uno a cinque, quante nuove informazioni ritiene siano state proposte ai bambini nel corso dei vari incontri?

1	2	3	4	5
PER NIENTE	POCO	ABBASTANZA	MOLTO	MOLTISSIMO

---

---

---

---

Quali nuove informazioni ritiene siano state proposte ai bambini nel corso dei vari incontri?

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

Da uno a cinque, quanto pensa siano utili le informazioni che hanno appreso i bambini in questi incontri?

1	2	3	4	5
PER NIENTE	POCO	ABBASTANZA	MOLTO	MOLTISSIMO

---

---

---

---

Da uno a cinque, quanto ritiene che i bambini abbiano applicato termini e modalità inclusive o informazioni apprese dal progetto??

1	2	3	4	5
PER NIENTE	POCO	ABBASTANZA	MOLTO	MOLTISSIMO

---

---

---

---



## RINGRAZIAMENTI

Voglio ringraziare in primo luogo il professore Andrea Porcarelli che mi ha seguito nella stesura del presente lavoro.

In secondo luogo, non posso esimermi dal ringraziare tutte le insegnati e i bambini della classe quarta della scuola primaria di Darè che si sono resi disponibili a mettersi in gioco insieme a me e ad arrivare alla realizzazione di questo progetto.

Il grazie maggiore va ai miei genitori che mi hanno sostenuta ed accompagnata in questi due anni, sopportando le giornate di pianto e di sconforto, e gioendo insieme a me dei successi ottenuti.

A Sara, Marta, Paolo e Greta va un ringraziamento particolare, per esserci stati anche quando non era facile, per condividere un sorriso, una camminata in montagna o un abbraccio.

Grazie a Federico, che mi è sempre stato accanto, nonostante il periodo difficile e le fatiche affrontate negli ultimi due anni. Non potevo scegliere meglio la persona a cui affidare una parte di me.

Grazie a Giulia ed Ilaria, che si sono dimostrate ancora una volta ottime compagne di viaggio con cui condividere vecchie passioni e nuove esperienze.

Ringrazio Oriana, che riesce ancora a stupirmi con la sua pazienza e dolcezza. Nonostante le diversità e il tempo che passa posso considerarti sempre il mio porto sicuro.

Ringrazio infine Alessandra, Camilla, Francesca e Katia: nonostante abbiamo intrapreso strade diverse posso sempre contare su di voi per un aperitivo e una risata.