
Gruppi di Ricerca-azione e Spunti di Riflessione Professionale

Rosanna Angelelli - Daniela Casaccia

Per una cittadinanza sostenibile

Come fare laboratorio in storia

Dalla Scuola Primaria al Triennio della Scuola Secondaria di II grado

PREMESSA

Il laboratorio in storia del Cidi Pescara svolge da anni attività di ricerca-azione in storia contemporanea sia per migliorare le conoscenze del tempo presente - esposto nei manuali scolastici in modo troppo schematico e semplificato o del tutto assente - sia per coinvolgere gli studenti in temi e problemi che essendo meno distanti dal loro vissuto si pensa possano incentivare in loro un apprendimento più curioso e partecipato.

L'insegnamento della storia contemporanea richiede competenze disciplinari molto complesse: gli studi contemporanei hanno aperto la disciplina storica a percorsi sempre più ampi (*world history*, geostoria, geopolitica, ecc.) o puntuali (microstorie, studi di caso, di genere, ecc.), servendosi di apporti di sapere sempre più numerosi e integrati (antropologici, archeologici, sociologici, ecc.). Le fonti a loro volta sono diventate sempre più varie e complesse e per documentarsi sulla contemporaneità ci si deve servire non soltanto dei supporti tradizionali scritti (atti, normative, accordi, biografie, resoconti), quanto e soprattutto di testimonianze orali, visive e sonore in mano a mass media di per sé spesso assai orientati e schierati.

C'è quindi uno scollamento sempre più vistoso tra il tradizionale (e sonnolento) insegnamento/apprendimento della storia in classe, che si appoggia per di più sui repertori manualistici, e i modi di una ricerca disciplinare più complessa su temi e questioni più vicini al vissuto dei ragazzi. Come fare allora perché le cronache di cui essi sentono parlare o al cui interno si trovano a vivere diventino storie collegate a rappresentazioni meno sommarie, a memorie da tessere con una maggiore cura nella ricostruzione dei fatti? Come misurare un senso del tempo sempre più convulso entro spazi sempre più complicati?

I giovanissimi, coinvolti empaticamente nello strapotere di un digitale di cui sono utenti sia passivi che attivi, tendono nelle loro pratiche di studio a non darsi tempo per una paziente analiticità dei fatti, che li mettano in connessione tra il proprio presente e il passato. Con la conseguenza che viene loro a mancare anche quella serena proattività di chi essendo diventato "consapevole", perché criticamente informato su stratificazioni profonde del vivere, è anche in grado di pensare per sé un'idea di futuro ragionevolmente sensata.

D'altra parte noi pensiamo che la ricerca di un senso storico non possa limitarsi solo a una presa d'atto dei fatti possibili che lo ricostruiscono: la storia nel sistema scolastico italiano contribuisce *insieme a tutte le discipline del curriculum* (cfr. le *Indicazioni Nazionali* e le relative Linee Guida) anche alla formazione del profilo di cittadinanza di un giovanissimo. Tanto che proprio su questo intento è stato ed è necessario porsi domande imbarazzanti del tipo: quale cittadinanza si riesce a declinare per i ragazzi se il sistema di rappresentazione dei diritti/doveri della nostra società si mantiene rigido e convenzionale? Se esso rimane legato a una prescrizione di regole e di comportamenti entro una scuola obsoleta o largamente in crisi. Inoltre, la scuola del nostro Paese riesce davvero a garantire agli immigrati che la frequentano pari diritti rispetto agli italiani? Non c'è una ferita continua a certi principi della nostra Costituzione se si mantengono una pedagogia desueta, una valutazione selettiva, una condizione classista nell'ambito di quella relazione educativa che ufficialmente si definisce democratica e pluralista?

Per cercare di ricostruire l'ambito storico in cui si muovono queste domande, il laboratorio in storia dell'a.s. 2018/19 ha scelto di riflettere sul concetto di "democrazia" e sui nodi che legano questo assetto politico alla nostra Costituzione. Un anno dopo, in coerenza con quanto cercato e trovato nelle pieghe della Costituzione e della società italiana ci si è dedicati al concetto di "cittadinanza" come il requisito di gestione da parte dei cittadini di quei diritti/doveri e politiche democratiche attive/passive che permettono loro di vivere in pace e libertà.

Una precisazione

La scelta del tema è stata fatta nell'autunno del 2019 con una motivazione del tutto autonoma rispetto al varo di pochissimi mesi prima della L. 92/2019. Proprio per questo il laboratorio ha potuto verificare i limiti politici, culturali e didattici della legge e le forzature tematiche da parte delle sue Linee Guida, limiti su cui nel frattempo alcuni insegnanti del gruppo hanno contribuito a costruire e verificare le tesi del libro, a cura di Mario Ambel, *Una scuola per la cittadinanza*. Nel libro, infatti, si sostiene, rispetto alle angustie securitarie e prescrittive della legge, che l'istruzione/educazione alla cittadinanza dei giovanissimi a scuola avviene con il concorso di tutte le discipline curricolari (e quindi non solo o massimamente a cura della storia e delle discipline giuridiche, come lo stereotipo della legge avrebbe voluto -e purtroppo continua -a far credere); che pertanto la formazione alla cittadinanza non si può condensare nelle 33 ore annuali prescritte dalla legge; che la valutazione, per di più in voto numerico, nei confronti di un processo individuale di maturazione libero e plastico è un abuso civile.

CONTESTO E COMPOSIZIONE DEL GRUPPO

Il gruppo di ricerca-azione e riflessione professionale si è costituito e ha operato presso il Cidi Pescara, nell'ambito delle linee programmatiche e dei progetti redazionali dell'Area Ricerca e Formazione della rivista "insegnare".

Gli insegnanti componenti il gruppo, tutti in servizio, sono: Maria Luigia Amoroso (italiano e storia, Liceo scientifico Tecnologico IIS "Volta", Pescara, classe IV); Ernesto Caranci (Primaria, IC2, Pescara, classe II); Renata Di Giuseppe (Lingua Inglese, IIS "Alessandrini", Montesilvano, triennio, turismo); Mariella Ficocelli Varracchio (presidente Cidi Pescara, Diritto ed Economia politica, IIS "Alessandrini", Montesilvano,

IV classe, Diritto commerciale); Lucia Iannucci (Lettere, IC8 “Tinozzi”, Pescara, classe II); Annalisa Marcantonio (Storia e Filosofia, LC “d’Annunzio”, Pescara, classe IV e V); Angela Marinelli (Lettere IC1 “Foscolo”, Pescara); Marilena Nobis (Italiano e Storia, ITC “Acerbo”, Pescara, classe V, Turismo); Lorenza Pelagatti (Lettere, IC “Villa Verrocchio”, Montesilvano, classi terze).

Per l’a.s. 2019/2020 i nove insegnanti del gruppo hanno proposto alle tutor Daniela Casaccia (coordinatrice del laboratorio) e a Rosanna Angelelli (tutor disciplinare) di riflettere insieme sul concetto di “cittadinanza”, corredato dell’aggettivo “sostenibile” e preceduto da un “per”, con l’intento di verificare le finalità e le dinamiche che lo caratterizzano.

MODALITÀ ORGANIZZATIVE E FASI DI LAVORO

Il lavoro del gruppo si è svolto su un doppio livello:

- di un’attività laboratoriale di ricerca azione comune sul concetto-chiave di cittadinanza;
- di singoli percorsi tematici in classe in modalità didattica laboratoriale a cura dei vari insegnanti sul tema generale dell’anno “Per una cittadinanza sostenibile”.

Esso si è avvalso di tre articolazioni:

- a) Incontro del gruppo propedeutico alla scelta del tema dell’anno. Presente la tutor Daniela Casaccia. Successiva trasmissione del tema alla tutor disciplinare Rosanna Angelelli.
- b) Attività in plenaria per complessive 12 ore di distribuite in n. 4 incontri (dal novembre 2019 all’aprile 2020) di 3 ore ciascuno fino al gennaio del 2019. L’incontro conclusivo è avvenuto a distanza a causa del sopraggiunto lockdown della scuola per via del Covid.
- c) Attività in classe per complessive 12 ore lavoro, di studio individuale e in comune.

È stato aperto uno spazio su *Classroom* per lo scambio di materiali di studio, riflessioni, presentazione attività in progress.

Argomenti e attività degli incontri in plenaria e in presenza

- **I incontro** (a cura della tutor Angelelli): Ricognizione preliminare storico-filologica sui concetti di “cittadinanza” e di “sostenibilità”; proposte di (ri)letture di testi su carta e online inerenti il concetto di “democrazia”; analisi di alcuni esempi di fonti scritte e audiovisive;

- **II incontro**: Riflessione in plenaria con gli insegnanti sui concetti di sostenibilità e cittadinanza; comunicazione da parte degli insegnanti dei percorsi di attività da svolgere in classe. La scelta dei temi è stata decisa individualmente, o nell’ambito del proprio Consiglio di classe o in partenariato con altri Consigli. Prima disposizione dei materiali;

- **III incontro**: Report in plenaria di ogni insegnante sullo stato di avanzamento delle attività in classe; focalizzazione dei nodi e delle questioni emerse.

Attività in plenaria a distanza a causa del Covid

- **IV incontro**: Verifica delle attività svolte in classe, discussione generale sugli intenti raggiunti, sulle difficoltà incontrate, sulle proposte di approfondimento.

Problem posing

Nell'incontro preliminare alla scelta dell'argomento generale il gruppo si è posto le seguenti domande:

1. Può un'attività di laboratorio multidisciplinare e verticale contribuire a migliorare la reciprocità degli apprendimenti tra insegnanti e studenti?
2. Si può continuare a fare un laboratorio in storia con i criteri tenuti nel precedente anno scolastico?
3. Ci sono dentro la cornice della contemporaneità apprendimenti su tematiche sensibili che possono arricchire un percorso di ricerca azione sull'educazione alla cittadinanza?

Queste le risposte:

Punto 1. Si è deciso di orientare il laboratorio su questa ipotesi: in un laboratorio di ricerca didattica il fatto che gli insegnanti che vi partecipano possano non essere tra loro omogenei né riguardo alle discipline né ai segmenti e agli indirizzi di insegnamento - e questo è il caso del gruppo di Pescara - non è di ostacolo alla riflessione didattica, anzi la avvantaggia nella dimensione collegiale di un fare scuola in modo realmente trasversale a tutti i saperi e i percorsi curricolari, sia in orizzontale che in verticale. Questa condizione servirebbe anche a garantire all'interno del gruppo il confronto oggettivo sulle differenti caratteristiche del lavoro di ciascun componente impegnato pur sempre in un comune progetto istruttivo/educativo.

Pertanto il gruppo ha concordato con le tutor l'opportunità di riflettere passo passo *collegialmente* sullo stato dell'arte di ciascun laboratorio, anche per sfatare il pregiudizio che si possa insegnare la propria disciplina, in questo caso la storia, a prescindere dall'interazione più o meno esplicita con le altre e nell'ambito di un Consiglio di classe.

Punto 2. Si è ribadito il criterio tenuto l'anno precedente per realizzare un laboratorio in storia: partire dalla riflessione sui nodi significativi di un concetto-chiave storicamente rilevante, da cui far derivare una mappatura di temi di ricerca e di approfondimento nelle classi.

Si è evidenziato l'intento di rendere attraente per gli alunni e le alunne la scelta del tema della ricerca azione in classe, traendolo possibilmente da loro proposte.

Punto 3. La scelta del tema primario è stata influenzata, ma non determinata, dall'analisi di quei concetti di cittadinanza che, nella recente normativa scolastica (L. 92/2019) sono stati assegnati all'insegnamento dell'educazione civica per 33 ore complessive.

Prima di decidere i percorsi, si è riflettuto sul senso dell'educazione alla cittadinanza. Il gruppo ha considerato essere questa una tematica istruttivo/educativa di fondamentale rilevanza in tutto il curricolo verticale, a partire innanzitutto dalla qualità della relazione educativa che un alunno della primaria può vivere a scuola, a contatto con i coetanei ma anche con gli adulti, sulla base della sua reattività personale e nello stesso tempo in conformità al progetto educativo della scuola pubblica sancito dalla Costituzione. Si è ribadito che la scuola è di per sé una istituzione democratica di formazione alla cittadinanza per tutti, attraverso i molteplici apprendimenti e punti di

vista di *tutte* le discipline, entro spazi e concrete forme di vita associativa aperti al cambiamento e indubbiamente più complessi e diversificati rispetto al vissuto familiare di ciascun alunno. In particolare il bambino della primaria a scuola impara attraverso il gioco e la narrazione a misurarsi, differenziarsi e amalgamarsi assumendo ruoli e identità diversi rispetto a quelli della sia pur breve storia del suo vissuto. In questo modo diventa necessario far loro prendere coscienza che la scuola è un segmento fondamentale di quella formazione complessa che lo/la renderà man mano consapevole di far parte *in modo attivo e coinvolgente di una comunità sempre più ampia, di un territorio e di una temporalità sempre più diversi e articolati*.

SCELTE METODOLOGICHE

Premesso che non esiste un metodo avulso da una teoria epistemica, né che l'applicazione di una stessa metodologia debba essere mantenuta durante tutto un percorso, che può prendere risvolti diversi e quindi aver bisogno di altri approcci, il gruppo inizialmente ha lavorato su questioni prevalentemente linguistiche producendo glossari, schemi e mappe concettuali.

Nel caso del tema generale, un *brainstorming* preliminare è stato efficace per trovare quelle precognizioni da disporre in una organizzazione del tutto provvisoria della mappa concettuale su alcune parole chiave. A sua volta questa è stata sottoposta a una continua revisione sulla base delle verifiche sulla plausibilità dei nodi individuati attraverso il confronto riflessivo con le fonti di prova.

Il criterio del *brainstorming* si è rivelato particolarmente efficace anche all'inizio della progettazione dei singoli laboratori, come testimonia Annalisa Marcantonio nella sua relazione:

[...] Nello svolgere i percorsi che rientravano nell'ampia tematica di *Cittadinanza sostenibile* ho dato maggior peso, così, all'ascolto delle domande che provenivano dagli studenti e dalle studentesse, sforzandomi di non ritenere una "perdita di tempo" la fase comprendente l'indagine riguardo alle loro precognizioni. Far tesoro delle precognizioni dei componenti dei gruppi di lavoro costituiti si è rivelato molto importante e costruttivo. A prescindere dai "prodotti" realizzati e ottimizzati in circa due anni scolastici, ho potuto soffermarmi sul processo critico e riflessivo che i ragazzi e le ragazze sono riusciti ad esprimere, aiutandoli a superare quella passività che spesso noi docenti - senza esserne consapevoli - incentiviamo.

Si sono rivelate particolarmente fruttuose la riflessione sulla scelta delle fonti (distinguendo tra fonte primaria e secondaria) e l'analisi delle loro differenti tipologie, grazie alle competenze già sviluppate nel laboratorio dell'a. sc. 2019/20.

Il modello di ricerca-azione è stato mantenuto in entrambe le fasi di laboratorio. In questo senso sono risultate ancora illuminanti le teorie e le indicazioni di Di Caro, 1992 e Di Caro, 2005 sulla didattica della storia e sul come fare laboratorio di storia in classe. Anche nelle classi si sono svolte letture condivise, relazioni e discussioni collettive, ecc. Purtroppo la comunicazione in plenaria dello sviluppo delle singole esperienze d'aula e la relativa discussione sono state sacrificate nella loro ampiezza e continuità dal lockdown.

Che cos'è la cittadinanza?

Con questa domanda la tutor disciplinare ha aperto la riflessione. A partire dall'analisi di alcune definizioni di cittadinanza tratte da lessici generali e specialistici, tutor e gruppo hanno commentato gli elementi formali del concetto, cominciando a giustificarli con alcuni riferimenti storici di area europea, in base ai quali si è potuto rilevare una stretta connessione tra storia delle democrazie e cittadinanza.

Si è concordata allora la rilettura di alcuni passi di saggi già esaminati nel laboratorio su "democrazia", cui la tutor ha aggiunto brani di un saggio di Etienne Balibar sull'argomento "cittadinanza" (vedi bibliografia). La risposta trovata di uno stretto nesso tra democrazie e cittadinanze ha permesso al gruppo di porsi l'ulteriore problema dei nessi possibili tra democrazia e cittadinanza sì da formare un unico campo semantico.

Gli insegnanti si sono interrogati, separatamente e insieme, sugli elementi di cornice in loro possesso (*brainstorming*) e hanno deciso che per loro sarebbe stato importante individuare non un astratto modello democratico *a sostegno* del concetto di cittadinanza (e viceversa, data la stretta connessione tra i due concetti), ma possibili sensi concreti a quell'"agire da cittadino democratico", che, per forza di cose, per essere esso comprensibile e quindi comunicabile a un giovanissimo, ha bisogno di essere illuminato da uno specifico storico e sostenuto da esempi di *concrete prassi di relazioni* in un *determinato* territorio e in un *certo* segmento temporale, sulla base di principi e di diritti, di responsabilità sociali e morali *universali* ma pur sempre storicizzabili e *plastici*.

Sviluppo del tema primario

Dopo questa riflessione il gruppo ha evidenziato l'opportunità di non fermarsi all'ambito di una categorizzazione astratta e ha quindi deciso innanzitutto di fare riferimento alla nostra Costituzione, in tutte quelle parti che contribuiscono a creare il profilo (nei diritti e nei doveri) del cittadino italiano. Ma nello stesso tempo ha convenuto che un apprendimento totalmente formale della Costituzione avrebbe potuto spegnere l'interesse dei ragazzi, cosa che spesso succede a scuola quando si commenta la Costituzione in modo puramente tecnico, vale a dire disarticolato dalla cornice storica e dal dibattito politico che l'hanno delineata e sostenuta. Oltre a tutto il gruppo ha rilevato che l'inserimento dell'Italia nell'Unione Europea e i propositi dell'Agenda 2030 hanno contribuito ad allargare gli orizzonti politici, i criteri e i requisiti del nostro essere cittadini italiani e ad aumentarne insieme con la complessità delle azioni la responsabilità; la delineazione dei diritti umani universali si è arricchita di tante esigenze e sfaccettature nate da vicende storiche successive alla costituzione della nostra Repubblica democratica fino a spingersi all'oggi con fatti e intenti che rendono necessario ampliare anche gli orizzonti dell'approccio e della riflessione storici.

Il vaglio preliminare degli elementi formali di "cittadinanza" è stato molto importante perché gli insegnanti potessero creare mappe e schemi ipotetici inerenti a esso e sullo specifico di "sostenibilità". Infatti, una volta individuati gli elementi strutturali della definizione primaria, gli insegnanti sono riusciti a selezionare con le loro classi uno o più temi entro un concreto contesto storico, e a programmare quelle metodologie ritenute più efficaci all'apprendimento riflessivo degli alunni e al loro interrogarsi sugli elementi

specifici della tematica scelta, senza per questo essere prigionieri di uno stereotipo interpretativo.

La tutor disciplinare aveva invitato gli insegnanti a evitare il più possibile alcuni stereotipi di contenuto e di uso diventati ormai frequenti nella nostra scuola: l'esempio più evidente è quello di assegnare a "sostenibilità" un campo di significato esclusivamente ambientalista/ecologista. Il problema sussiste, anche a seguito delle tematiche specifiche su cui insistono gli Assi delle Linee Guida alla L.92/2019, che hanno ristretto l'ampiezza degli orizzonti di ricerca e dei punti di vista interpretativi già fortemente canalizzati dalla normativa sull'educazione civica.

In genere gli insegnanti si sono mossi operativamente bene in questo passaggio - ne sono testimoni le loro relazioni finali - sui presupposti e sugli obbiettivi per disambiguare o percorrere il tema, sebbene in pochi abbiano documentato le tappe di ciò che stavano svolgendo mediante diari di bordo, schemi, registrazioni *in progress*. In sostanza si sono trasmessi i risultati, mentre sarebbe stato molto più interessante monitorare i passaggi. I pochi esempi forniti di un tracciamento *in progress* appartengono a insegnanti della scuola secondaria.

Si pensa infine che il laboratorio generale sia stato importante per dimostrare che su un concetto complesso non si debba cercare di tutto, ma che sia necessario procedere con il criterio di una scelta di campo motivata, mentre deve risultare ben chiaro al compilatore della mappa di partenza che essa è uno spazio concettuale da considerare come un quadro di conoscenza *provvisoria* basato su *ipotesi interpretative tutte da verificare*.

SVILUPPO DEI SINGOLI PERCORSI D'AULA

Come abbiamo già detto, dopo i due incontri propedeutici su "cittadinanza sostenibile" gli insegnanti hanno cominciato a lavorare da soli o insieme ad altri colleghi su piste tematiche di propria scelta, trasmettendo via via *separatamente* alla tutor disciplinare le elaborazioni svolte in classe. La tutor le ha visionate commentandole *puntualmente*.

Si è quindi organizzato un incontro collegiale per presentare a tutti gli insegnanti lo stato dei lavori di ciascuno con l'obbiettivo di far verificare a ognuno che:

- le differenze tematiche non erano dovute soltanto alle esigenze specifiche delle singole classi, ma anche e piuttosto alle diverse articolazioni del curricolo;
- erano evidenti la gradualità degli apprendimenti e la specificità degli obbiettivi disciplinari in coerenza con quanto descritto nelle *Indicazioni Nazionali per la scuola di base, 2012; Indicazioni Nazionali per i Licei, 2010* e nelle *Linee Guida, 2010* per gli ITP.

Come già detto la pandemia ha interrotto questa verifica: tra gli insegnanti del gruppo, chi ha potuto farlo ha tuttavia proceduto separatamente nella ricerca con i propri alunni senza potersi chiarire bene la circolarità delle esperienze didattiche in atto. La conseguenza di ciò è stato un rallentamento del processo di riflessione secondo le esigenze e gli aspetti della verticalità curricolare e del costante collegamento con le azioni intraprese.

Le tematizzazioni su cittadinanza sostenibile

Nonostante la documentazione sul tema generale facesse riferimento agli obiettivi dell'Agenda 2030 europea, la scelta delle tematiche non ha riguardato l'ambito scolastico tranne in due casi tuttavia alquanto significativi.

Nel primo caso il tema della sostenibilità è stato svolto come esercizio di cittadinanza attiva tra la scuola e il suo territorio. Su iniziativa delle classi seconde di una Scuola media è stato realizzato un nuovo organismo elettivo assembleare, il Consiglio d'Istituto degli studenti, per stilare in modo molto articolato un vasto progetto di "sostenibilità ambientale e culturale" da presentare alla propria scuola e, in partenariato, all'Ente Locale. (Lorenza Pelagatti, Lettere, IC "Villa Verrocchio", Montesilvano, classi terze - *A scuola di democrazia: Il Consiglio di Istituto dei ragazzi*).

Nel secondo caso la cittadinanza diventa sostenibile in senso civile attraverso la messa in relazione comunicativa di una rete di alunni di scuole diverse, anche europee, per informarsi, riflettere e scambiare conoscenze e idee su questioni di carattere ambientale. (Lucia Iannucci, Lettere, IC8 "Tinozzi", Pescara, classe II - *Con la terra nel cuore*)

Il tema dell'educazione/formazione alla cittadinanza nel rispetto dei diritti è per lo più trattato in esempi di carattere sociale ed economico. La sostenibilità si configura nel doveroso rispetto dei diritti umani, del lavoro e della salute. (Mariella Ficocelli Varracchio, Diritto ed Economia politica, IIS "Alessandrini", Montesilvano, IV classe, Diritto commerciale - *Sviluppo sostenibile e Capitalismo umanitario*).

Nell'ambito di questi esempi, due percorsi vertono sull'ILVA di Taranto (Maria Luigia Amoroso, Italiano e Storia, Liceo scientifico Tecnologico IIS "Volta", Pescara, classe IV) - Studio di caso: *L'ILVA di Taranto*; Mariella Ficocelli Varracchio, cit.)

La riflessione sulle discriminazioni di genere (in particolare lo sfruttamento del lavoro femminile) è stata collegata alla tematica del razzismo e dell'intolleranza in due percorsi: da parte di Mariella Ficocelli Varracchio, cit. e da parte di Renata di Giuseppe (Lingua Inglese, IIS "Alessandrini", Montesilvano, triennio, turismo - Studio di caso: *I nativi del Canada ovvero le "Prime nazioni"*, in coordinamento con Mariella Ficocelli). Di Giuseppe ha guidato gli studenti del triennio nella ricostruzione della storia di due comunità di Nativi americani del Canada, un percorso che ha offerto ai ragazzi l'opportunità di riflettere sull'antica cultura indiana del nomadismo, sulle ambiguità della così detta autonomia territoriale, sulla necessità di un approccio turistico tutto da costruire per rispettare le specificità e differenze di una popolazione che ha il diritto di essere frequentata come umanità viva e non come un reperto da museo.

Sempre sul tema del razzismo, sia pure individuato nelle sue forme apparentemente più *soft*, si sono evidenziate le contraddizioni della cultura fascista tra gli sbandierati valori di dignità familiare e di decoro civile e alcune trasmissioni radiofoniche, tra cui quelle musicali. Si è anche valutata la monumentalità di alcune architetture della città di Pescara (Marilena Nobis, Italiano e Storia, ITC 2 "Acerbo", Pescara, V classe, Turismo - *Architettura a Pescara e società fascista*.)

La sostenibilità ambientale di un territorio è stata individuata in esempi di speculazione edilizia e, in ambito ecologico, nei criteri da tenere per una efficace gestione dei rifiuti. (Annalisa Marcantonio, Storia e Filosofia, LC "d'Annunzio", Pescara, classe IV e V *Aspetti e problemi del concetto di cittadinanza sostenibile*.)

Ernesto Caranci (Primaria, IC2, Pescara, classe II) ha presentato uno schema di un percorso su *Gioco e giocattoli: tra presente e passato*, per analizzare la qualità della

relazione tra bambini con il sé e l'altro che si instaura nel gioco, e il valore storico culturale di certi tipi di gioco e di giocattoli in rapporto anche con il mondo degli adulti (genitori e nonni). Purtroppo il lockdown ha impedito la realizzazione del percorso.

I TEMI DEI PERCORSI IN CLASSE

Ernesto Caranci (Primaria, IC2 Pescara, classe II), *Gioco e giocattoli*.

Lucia Iannucci (Lettere, IC8 "Tinozzi", Pescara, classe II), *Con la terra nel cuore*.

Lorenza Pelagatti (Lettere IC "Villa Verrocchio", Montesilvano, classi terze). *A scuola di democrazia: Il Consiglio di Istituto dei ragazzi*.

Maria Luigia Amoroso (italiano e storia, Liceo scientifico tecnologico IIS "Volta", Pescara, classe IV), *L'ILVA di Taranto*.

Marilena Nobis (Italiano e Storia ITC "Acerbo", Pescara, classe V, Turismo), *Architettura a Pescara e società fascista*.

Mariella Ficocelli Varracchio (Diritto ed Economia, IIS "Alessandrini", Montesilvano, IV classe, Diritto Commerciale): *Sviluppo sostenibile e Capitalismo umanitario*.

Renata Di Giuseppe (Lingua Inglese, IIS "Alessandrini", Montesilvano, triennio, Turismo), *I nativi del Canada ovvero le "Prime nazioni"*.

Annalisa Marcantonio (Storia e Filosofia, LC "d'Annunzio", Pescara, IV e V classe), *Aspetti e problemi del concetto di cittadinanza sostenibile*.

Angela Marinelli (Lettere, IC1 "Foscolo", Pescara) per incarico di collaboratrice di presidenza ha partecipato agli incontri senza svolgere attività didattica in classe e ha coordinato parzialmente il lavoro di rielaborazione finale.

AUTOVALUTAZIONE DEL LAVORO SVOLTO

La scelta delle fonti

Riguardo alle fonti si è rilevata una buona capacità di scelta e di approccio analitico, segno che l'attività svolta negli anni precedenti sulle fonti è stata proficua. Permane tuttavia la difficoltà di far esaminare ai ragazzi testi tecnici, saggistica specialistica e film d'epoca.

Sulla scelta delle fonti sono interessanti le osservazioni di Mariella Ficocelli Varracchio:

Relativamente alla scelta delle fonti, fra gli obiettivi di apprendimento delle *Linee guida per gli Istituti Tecnici* sia per il secondo biennio dell'istruzione tecnica che per il quinto anno viene indicato l'utilizzo di fonti storiche di diversa tipologia. La natura della mia disciplina [Diritto ed Economia] mi ha imposto l'utilizzo privilegiato di fonti normative. Fra le fonti primarie ho scelto: la Costituzione, lo Statuto dei Lavoratori, le Sentenze della Corte Costituzionale in merito al lavoro, i Documenti Europei. Relativamente alle fonti secondarie la scelta è andata su una fonte visiva (film: *Mani sulla città* di Francesco Rosi) e un saggio autobiografico (Brunello Cucinelli, *Il sogno di Solomeo - la mia vita e l'idea del capitale umanistico*, Feltrinelli 2018). Tuttavia non

sempre la mia scelta delle fonti ha tenuto conto del soggetto che apprende, come suggerisce Gianna Di Caro: «...le immagini che proporremo non dovrebbero contenere elementi che rinviano a un contesto culturale complesso lontano dalle conoscenze del bambino o del ragazzo a cui sono destinate». E infatti, il film *Mani sulla città* è risultato di difficile lettura per i miei alunni proponendo in immagini in bianco e nero, che essi non hanno gradito, una storia di speculazione edilizia di un mondo in un certo senso lontano dal loro vissuto. Utile invece il “confronto fra documenti scritti” (vedi *Linee guida*), che ha visto il laboratorio centrato su un percorso risultato agli studenti interessante sulle analogie e sulle differenze interne alle norme dello Statuto Albertino e della Costituzione. Altrettanto significativo il laboratorio sul conseguimento del voto delle donne, in cui gli obiettivi di apprendimento, («l'alunno con elementi tratti da un documento scritto prova affermazioni storiche determinate»), sono stati raggiunti per esempio con lo studio e la riflessione sul Decreto Luogotenenziale del 1 Febbraio 1945 n. 23. (Dalla relazione finale di Mariella Ficocelli Varracchio, Diritto ed Economia Scuola secondaria di II grado.)

Da queste osservazioni si può dedurre quanto sia complessa e delicata la scelta di una fonte che sia non solo significativa sul piano della ricerca, ma anche di accessibile lettura ai ragazzi. La diffusa comunicazione per immagini dell'online si pensava avesse reso i ragazzi d'oggi abili in una loro decifrazione critica, e invece non è sempre così. Essi hanno difficoltà nel seguire immagini lontane dai loro codici visivi, poco narrativi ma molto intuitivi, veloci e colorati. Pertanto andrebbero organizzati corsi di guida alla lettura iconica come si faceva venti/trenta anni fa per es. nell'ambito del Progetto Brocca. Altrettanto necessario sarebbe approfondire le strategie di lettura e sintesi di un testo scritto di carattere tecnico specialistico, quale una legge, un regolamento, un avviso, un articolo scientifico e un saggio. Ciò non toglie che i ragazzi **rivelino una discreta abilità nell'impaginare le loro acquisizioni avendo pratica di programmi di coding molto gradevoli**, [coding e impaginazione] e che provino piacere nel lavorare insieme, guidati con competenza professionale dagli insegnanti, attraverso la documentazione su internet.

Lo scambio delle esperienze

Ciascun insegnante del gruppo ha ammesso la propensione a rivolgersi *separatamente e privatamente* al tutor disciplinare, per comunicare proprie difficoltà o iniziative su sopraggiunti risvolti diversi rispetto al piano iniziale, piuttosto che ricercare lo scambio di idee e l'eventuale richiesta di aiuto tra colleghi. Alla richiesta delle tutor di motivare questo atteggiamento, si è risposto che gli insegnanti della secondaria sono *poco disponibili a frequentarsi* per scambiarsi idee e azioni sul loro lavoro in classe: anche lo scambio nei Dipartimenti, su loro stessa ammissione, è prevalentemente di carattere teorico e astratto da esperienze in classe. Soprattutto si è restii a far conoscere a colleghi di altri indirizzi la specificità degli obiettivi e gli aspetti disciplinari più problematici del proprio settore. Si teme di fare la figura di incompetenti.

Lo scambio collegiale delle idee e delle proposte, quando c'è stato, si è quindi realizzato soprattutto grazie all'insistenza delle tutor. E ha comunque lasciato echi interessanti nella relazione finale di due insegnanti:

Mi ha interessato [...] il lavoro collegiale e curricolare, da sperimentare in un ambiente nuovo.

Tuttavia, per ciò che riguarda la collegialità, devo lamentare che, a causa della pausa pandemica, non c'è stato un lavoro di squadra all'interno del gruppo di ricerca, al contrario il mio lavoro ha avuto una piega individualistica confrontandosi unicamente con i gruppi di lavoro dei ragazzi (gruppi anch'essi poco collegiali al loro interno, in quanto

legati a confronti individuali on line che poco o nulla avevano a che fare con il lavoro in comune). [...] Interessante invece si è rivelata la dimensione curricolare delle discipline; conoscere il percorso di cittadinanza della secondaria di primo grado su un esempio di democrazia agita nella scuola media (Elezioni del Consiglio di Istituto dei ragazzi) mi ha permesso di riflettere sulle diverse modalità di approccio delle discipline giuridiche nei diversi gradi di scuola. (Dalla relazione finale di Mariella Ficocelli Varracchio, Diritto ed Economia Scuola secondaria di II grado).

[...] nasceva in me la curiosità di avvicinarmi a metodi e approcci educativi forniti da docenti di precedenti ordini/classi di scuola per “ricostruire”, almeno in parte, il processo autoriflessivo negli studenti e nelle studentesse nel periodo adolescenziale. [...] Ritengo che sia stato molto utile ricevere input da colleghi impegnati in scuole elementari e medie perché i loro racconti mi hanno spinto a correggere l’approccio trasmissivo al sapere a cui, con un certo compiacimento, tendevo. [...] ho dato maggior peso, così, all’ascolto delle domande che provenivano dagli studenti e dalle studentesse, sforzandomi di non ritenere una “perdita di tempo” la fase comprendente l’indagine riguardo alle loro precognizioni. Far tesoro delle precognizioni dei componenti dei gruppi di lavoro costituiti si è rivelato molto importante e costruttivo. A prescindere dai “prodotti” realizzati e ottimizzati in circa due anni scolastici, ho potuto soffermarmi sul processo critico e riflessivo che i ragazzi e le ragazze sono riusciti ad esprimere, aiutandoli a superare quella passività che spesso noi docenti - senza esserne consapevoli - incentiviamo. (Dalla relazione finale di Annalisa Marcantonio, Storia e Filosofia triennio Liceo classico).

NOTE LIBERE DI RIFLESSIONE PROFESSIONALE

L’idea di storia che emerge dalla trattazione dei temi

La storia è ancora trattata prevalentemente come disciplina da narrare, e quando ci si allontana da questa traccia abbandonando il manuale o mettendolo in secondo piano, diventa difficile monitorare la complessità di un apprendimento scientifico, attraverso la qualità dell’argomentazione necessaria per confrontare criticamente i dati ricavati sui fatti con le loro interpretazioni.

Gli insegnanti non sono abituati a tenere un diario del loro lavoro, né tanto meno a registrare le discussioni tra ragazzi. Pertanto si stanno affermando online i programmi di *debate* strutturati in *pro e contro*, con relative griglie di autovalutazione. Questi prodotti senz’altro aiutano a creare una sintesi ma sono anche ben lontani dalla complessità di una discussione a più voci, come dovrebbe avvenire a scuola nell’interazione *reale* su questioni complesse.

Sulla scelta dei temi, è evidente che essi sono tutti legati ai bisogni della contemporaneità, fatto questo che mette in secondo piano la ricostruzione cronologica di un fenomeno a partire dal passato, criterio invece tipico della progressione dei manuali scolastici e delle *Indicazioni* disciplinari. Partire dalla contemporaneità stimola senz’altro maggiore interesse e motivazione negli alunni e nelle alunne, ma per certi temi (per esempio, le questioni di genere) il presente è così forte da semplificare le contraddizioni e i salti storici, per presentarsi con una idea di cambiamento senza troppi salti e intoppi e secondo una progressione decisamente lineare.

Emerge un senso del tempo lineare sequenziale, con il quale si assegna agli eventi una limpida progressività di causa/effetto in una temporalità a sua volta fittizia. Si tende quindi a costruire una rappresentazione artificiosa del passato, partendo da un presente

rassicurante per via, almeno per la cultura del così detto Occidente, dei suoi numerosi “lieto fine”.

Sulla questione del lavoro e dell'inquinamento i ragazzi creano o incontrano, invece, qualche salutare inciampo, senz'altro per esperienza di vita diretta in famiglia e/o in ambienti problematici.

Gli intrecci con altre culture di altri territori sono sovrastati da una concettualizzazione onnicomprensiva di comodo: iperonimi quali capitalismo, globalizzazione, colonialismo, ecc. tolgono allo studente ragazzo la fatica di giustificare, di distinguere, di mantenere aperte le questioni.

Le fonti vengono cercate e analizzate soprattutto per consolidare questa ordinata previsione (sia positiva che negativa) dove il confronto è piuttosto debole. Pensiamo che il manuale sia responsabile di questa scontata, quasi apatica compostezza. Ma pensiamo anche che a sostegno di questa storia pacificata abbiano importanza l'equilibrio e la pacatezza degli insegnanti, quasi riluttanti a sollevare problemi su questioni dolorose troppo complesse e divisive. In realtà dovrebbe essere la dissonanza a creare apprendimento.

Noi pensiamo che bisogna insistere sulla strada della ricerca in classe di percorsi storici che arricchiscano con maggiore rigore scientifico le conoscenze delle relazioni dell'uomo con il mondo e aprano la curiosità e l'interesse dei giovani non solo per una fattiva politica della convivenza, ma anche e soprattutto sulle difficoltà, gli inciampi, l'impegno da porsi affinché l'obbiettivo si realizzi e permanga. Una finalità, questa, bene evidenziata nello stralcio della relazione finale di Lorenza Pelagatti. Emerge infatti la consapevolezza che

La scelta di partecipare al gruppo di ricerca-azione “Come fare laboratorio di storia” del Cidi Pescara scaturisce dall'esigenza di riflettere insieme sulle metodologie e strategie più adatte per motivare gli alunni all'apprendimento della storia [...] in quanto *da sempre* considerata “la pecora nera” tra le discipline presenti nel curricolo e in particolare per gli alunni della secondaria di primo e secondo grado: i ragazzi la considerano una disciplina inutile, polverosa, ancorata a un lontano passato e totalmente estranea al tempo presente.[...] In realtà l'insegnamento della storia, oltre alla narrazione degli eventi e alla loro non sempre facile interpretazione, fornisce innumerevoli spunti di riflessione e approfondimenti per una lettura critica del presente. Tale lettura rappresenta, secondo me, il senso più profondo dell'insegnamento della storia “per concetti” che inevitabilmente confluiscono nella storia delle idee. [...] Un altro scopo fondamentale del progetto è favorire nei ragazzi la consapevolezza dell'importanza della politica, nel tentativo di superare il pregiudizio che la politica sia inutile a causa della involuzione e decadenza dei partiti. [...] Questo progetto [n.di.ed: si fa riferimento alla Costituzione] è senz'altro più che un laboratorio di storia un laboratorio di cittadinanza, tenendo presente che, come abbiamo sempre detto, l'educazione alla cittadinanza non è e non può essere una materia perché rappresenta il pilastro su cui poggia l'intero sistema scolastico per meglio dire la sua essenza. Per queste ragioni la storia ha rappresentato una disciplina indispensabile per il progetto sia per la necessità di comprendere i processi storici che hanno portato ad alcune conquiste (la Costituzione, lo statuto delle studentesse e degli studenti) e sia per riflettere sull'importanza che questi diritti hanno per noi oggi. (Dalla relazione finale di Lorenza Pelagatti Lettere, IC “Villa Verrocchio”, Montesilvano, classi terze).

A questa testimonianza aggiungiamo quella di Annalisa Marcantonio sulle scelte metodologiche che dipendono sia dagli intenti di una ricerca collegiale sia dalle caratteristiche dell'apprendimento e dalle richieste della singola classe.

Riguardo a tali percorsi io, come docente di Storia e Filosofia nella Scuola media superiore, ero consapevole di avere già in precedenza e costantemente intrapreso azioni formative sui temi della cittadinanza, sia con l'approfondimento di aspetti della Costituzione italiana e di altre Costituzioni, sia attraverso impulsi forniti in classe a una riflessione comune, in chiave antropologica e sociologica sull'identità italiana ed europea. Consapevole che l'*habitus* e il sentimento della cittadinanza si struttura lentamente e progressivamente (quando si realizza il fine dell'educazione) nasceva in me la curiosità di avvicinarmi a metodi e approcci educativi forniti da docenti di precedenti ordini/classi di scuola per "ricostruire", almeno in parte, il processo [...] Nello svolgere i percorsi che rientravano nell'ampia tematica di *Cittadinanza sostenibile* ho dato maggior peso, così, all'ascolto delle domande che provenivano dagli studenti e dalle studentesse, sforzandomi di non ritenere una "perdita di tempo" la fase comprendente l'indagine riguardo alle loro precognizioni. Far tesoro delle precognizioni dei componenti dei gruppi di lavoro costituiti si è rivelato molto importante e costruttivo. A prescindere dai "prodotti" realizzati e ottimizzati in circa due anni scolastici, ho potuto soffermarmi sul processo critico e riflessivo che i ragazzi e le ragazze sono riusciti ad esprimere, aiutandoli a superare quella passività che spesso noi docenti - senza esserne consapevoli - incentiviamo. (Dalla relazione finale di Annalisa Marcantonio, Storia e Filosofia triennio Liceo classico).

Didattica della storia

Testi

Angelelli R., *La storia in laboratorio*, PPT, 2017.

Angelelli R., *La fonte primaria*, PPT, 2018.

Ausubel D., *Educazione e processi cognitivi*, Franco Angeli, 1983.

Brusa A., "Più di un manuale. Gli strumenti per insegnare la storia della repubblica", in "novecento.org",

<http://www.novecento.org/dossier/italia-didattica/piu-di-un-manuale-gli-strumenti-per-insegnare-la-storia-della-repubblica/>.

Brusa A., *Gli studi di caso. Insegnare storia in modo partecipato e facile*, in "Novecento.org", n. 3, 2014. DOI: 10.12977/nov39.

Cecoli P., "Quale storia per il XXI secolo", in "novecento.org", aprile 2018,

<http://www.novecento.org/pensare-la-didattica/quale-storia-per-il-xxi-secolo-3128/>

Di Caro G., *Insegnare storia*, Franco Angeli, 1992.

Di Caro G., *La storia in laboratorio*, Carocci, 2005.

Gardner H., *Educare al comprendere*, Feltrinelli, 1993.

Pontecorvo C., Girardet H., Zucchermaglio C., *Forme di ragionamento condiviso nella comprensione di argomenti storici*, in C. Pontecorvo (a cura di), *La condivisione della conoscenza*, La Nuova Italia, 1993.

Pontecorvo C., Ajello A. M., Zucchermaglio C., *Discutere, argomentare e pensare a scuola. L'adulto come regolatore dell'apprendimento*, Carocci, 1998.

Portincasa A. "Cinque domande sulla didattica della storia" in "novecento.org", 12.02.2019,

<http://www.novecento.org/pensare-la-didattica/cinque-domande-sulla-didattica-della-storia-3575/>

Siti

<https://www.clio92.org/insegnare-la-storia/> con le articolazioni curriculari della disciplina.

WHAT IS AN E-WORKSHOP?, in "Workshop", in <http://www.e-story.eu/digital-learning-environment-access/e-workshop/>.

Saggi di storia contemporanea

Caracciolo L., Rocucci A., *Storia contemporanea. Dal mondo europeo al mondo senza centro*, Le Monnier Università, 2017.

Detti T., Gozzini G., *Storia contemporanea vol. 1 L'Ottocento, vol. 2 Il Novecento*, Pearson, 2017.

Grosser P., *Dall'Asia al mondo. Un'altra visione del XX secolo*, Einaudi, 2018.

Hobsbawm E. J., (1994) *Il secolo breve 1914-1991*, Rizzoli, 2006.

Mayer A. J., *Il potere dell'ancien régime fino alla 1/a guerra mondiale*, Laterza, 1982.

Sulle periodizzazioni del Novecento

AA. VV., *Le periodizzazioni della storia contemporanea*, PDF in www.dataunibg.it

Sul Novecento e Italia

Castronovo V., *L'anomalia italiana*, Marsilio, 2018.

Crainz G., *Storia della Repubblica, L'Italia dalla liberazione a oggi*, Donzelli, 2016.

Ginsborg P., *Storia d'Italia dal dopoguerra a oggi*. Einaudi, 2006

Globalizzazione

Bayly C.A., (2004) *La nascita del mondo moderno, 1780-1914*, Einaudi, 2007.

Baumann Z., *La grande regressione*, Feltrinelli, 2017.

Detti T., "Globalizzazione: l'inizio di una nuova epoca storica?", IX seminario nazionale di educazione interculturale e globale "Andare oltre: l'educazione per rigenerare la società. I nuovi curricula della scuola", Senigallia 2015, <http://www.novecento.org/pensare-la-didattica/quale-storia-per-il-xxi-secolo-3128/>

Polanij K, *La grande trasformazione (1944)*, Einaudi, 1974.

Steger M., *La globalizzazione*, (2013), Il Mulino, 2016.

Cittadinanza e democrazia

Voce "Cittadinanza" su [Treccani, il portale del sapere](http://www.treccani.it)

Ambel M. (a cura di), *Una scuola per la cittadinanza*, voll. I-II, PM Edizioni, 2020.

Angelelli R., *Diritto/Diritti PPT*.

Angelelli R., *Sul concetto di Democrazia PPT*.

Balibar E., *Cittadinanza*, Bollati Boringhieri, 2012.

Cerini G., Loiero S., Spinosi M. (a cura di), *Competenze chiave per la cittadinanza. Dalle indicazioni per il curricolo alla didattica*, Tecnodid, 2018.

Colombo G., *le Regole raccontate ai bambini*, Feltrinelli, 2020.

Colombo G., *Anche per giocare servono le regole. Come diventare cittadini*, Chiarelettere 2020.

Galeazzi M. (a cura di) "Storia e cittadinanza: binomio per un curricolo", Forum sulla storia con Antonio Brusa, Giovanni De Luna, Gianna Di Caro, Nicola Tranfaglia. in *insegnare* n. 11-12, 2000.

Habermas J., (1992), *Fatti e norme. Contributi a una teoria discorsiva del diritto e della democrazia*, Laterza, 1996.

La Bella M., Santoro P. (a cura di), *Questioni e forme della cittadinanza*, Franco Angeli, 2012.

Lorenzoni F., *I bambini pensano grande*, Sellerio, 2014; recensione di Beppe Bagni in "insegnare", 23.10.2014 <http://www.insegnareonline.com/rivista/oltre-lavagna/franco-lorenzoni-bambini-pensano>

Unione Europea (a cura di), *Competenze per una cultura della democrazia-Vivere insieme in condizioni di parità in società democratiche e culturalmente diverse*, 2016.
Vellati E., “Il nuovo diritto di famiglia e il ruolo della donna”, in <http://www.novecento.org/dossier/italia-didattica/il-nuovo-diritto-di-famiglia-e-il-ruolo-della-donna/>.

Zagrebelsky G., *Imparare democrazia*, Einaudi, 2007.

Sostenibilità

Botkin D. notizie e bibliografia in www.danielbotkin.com.

AA.VV., *I limiti dello sviluppo*. Prefazione di A. Peccei, Mondadori. 1972.

Senatore G., *Storia della sostenibilità*, Franco Angeli, 2013.

Voce *Sostenibilità*, in Wikipedia [https://it.wikipedia.org/wiki/Sostenibilità](https://it.wikipedia.org/wiki/Sostenibilit%C3%A0)

Ultima data di consultazione di tutte le fonti in rete: 14 giugno 2022 [NdR].

SINTESI DEI PERCORSI IN CLASSE

(a cura dei singoli insegnanti)

I TEMI DEI PERCORSI IN CLASSE

Ernesto Caranci (Primaria, IC2 Pescara, classe II), *Gioco e giocattoli*.

Lucia Iannucci (Lettere, IC8 “Tinozzi”, Pescara, classe II), *Con la terra nel cuore*.

Lorenza Pelagatti (Lettere IC “Villa Verrocchio”, Montesilvano, classi terze). *A scuola di democrazia: Il Consiglio di Istituto dei ragazzi*

Maria Luigia Amoroso (italiano e storia, Liceo scientifico tecnologico IIS “Volta”, Pescara, classe IV), *L’ ILVA di Taranto*.

Marilena Nobis (Italiano e Storia ITC “Acerbo”, Pescara, classe V, Turismo), *Architettura a Pescara e società fascista*.

Mariella Ficocelli Varracchio (Diritto ed Economia, IIS “Alessandrini”, Montesilvano, IV classe, Diritto Commerciale): *Sviluppo sostenibile e Capitalismo umanitario*.

Renata Di Giuseppe (Lingua Inglese, IIS “Alessandrini”, Montesilvano, triennio, Turismo), *I nativi del Canada ovvero le “Prime nazioni”*.

Annalisa Marcantonio (Storia e Filosofia, LC “d’Annunzio”, Pescara, IV e V classe), *Aspetti e problemi del concetto di cittadinanza sostenibile*.

* **Angela Marinelli** (Lettere, IC1 “Foscolo”, Pescara) per incarico di collaboratrice di presidenza ha partecipato agli incontri senza svolgere attività didattica in classe e ha coordinato parzialmente il lavoro di rielaborazione finale.

Ernesto Caranci -Gioco e Giocattoli: tra passato e presente

(Primaria, IC2 Pescara, classe II)

C’è una spiccata tendenza nella primaria a educare i bambini alla cittadinanza in un modo prescrittivo (“Devi fare così, questa è la regola o la norma della/nella scuola, fuori è diverso, ecc.”) e securitario (“Non devi fare così, senno son guai per te e per tutti”) anche nell’ambito dell’attività ludica.

Ernesto Caranci si è interessato soprattutto alla modalità con cui i soggetti praticano un gioco, lo costruiscono, lo modificano o tentano di farlo. Sono modalità che possono determinare conflitti e competizione aggressiva: il gioco non sempre attiva relazioni condivise, in particolare quello a squadre può potenziare ma anche squilibrare il rapporto singolo-gruppo.

Per questo è importante che il bambino impari a conoscersi, a individuare e risolvere goffaggine e inadeguatezze psicofisiche, ad accettare una sconfitta, a collaborare per una vittoria condivisa senza inalberarsi, deprimersi o inorgogliarsi. Così come il gruppo dovrebbe moderare lealmente il suo potere.

Partendo dalla tematica del gioco ci si può spostare anche sulla scelta di certi suoi strumenti, tra cui i giocattoli, una scelta sempre significativa. Anche i giocattoli hanno una loro densità storica, nel loro aspetto, nei materiali con cui sono costruiti di epoca in epoca, nella loro destinazione d'uso e nelle attrattive che creano.

In una cittadinanza democratica il rispetto dei diritti umani dovrebbe neutralizzare le differenze di genere e quindi di identità, eppure l'esito non è mai così chiaro e la differenziazione, con i conseguenti rischi di esclusione o di imposizione, è molto forte, anche a partire dalla costruzione e dall'uso dei giocattoli e dei giochi dell'infanzia.

Caranci ha iniziato il percorso educativo alla cittadinanza e all'approccio storico con una raccolta di dati sui giochi dei nonni e dei genitori da parte dei suoi piccoli alunni, gesto importante per renderli consapevoli di una differenziazione generazionale e di una distanza spazio temporale che può essere anche culturale e mentale. E la consapevolezza di una stratificazione storica del presente sul passato a sua volta diventa assolutamente necessaria alla propedeutica di qualsiasi apprendimento storico.

Avviare una comparazione di senso tra presente e passato del giocare di ciascuno, può essere possibile facendo portare in classe ai bambini anche un proprio giocattolo dismesso su cui raccontare una storia personale, per poi presentarlo ai propri compagni e trovare le eventuali somiglianze e differenze di significato da condividere...

Questo percorso è stato purtroppo interrotto per via del Covid. Né si sono potuti fornire materiali.

Lucia Iannucci - *Con la terra nel cuore*

Lettere, IC8 "Tinozzi", Pescara, classe II

Lucia Iannucci ha lavorato in una classe seconda della scuola secondaria di primo grado: una classe non del tutto omogenea, sebbene la parte degli allievi poco motivati e distratti fosse un terzo rispetto a quelli partecipi e attivi, desiderosi di apprendere, di migliorare e potenziare le loro capacità, contribuendo così a un proficuo dialogo educativo.

Si presentavano difficoltà anche nel confrontare le possibili reciproche posizioni, sebbene nell'anno precedente la riflessione sul concetto di democrazia avesse creato nella classe un *humus* di dialogo. Si è progettata pertanto una attività di ricerca-azione volta a favorire conoscenze ma anche a sviluppare il ragionamento e il confronto di posizioni, alternando momenti di ricerca a quelli di dibattito aperto. Il percorso tematico concordato è stato di carattere ecologista ambientalista dal titolo: "Con la terra nel cuore".

Il laboratorio di 12 ore si è svolto nell'arco dei mesi di marzo e aprile. A causa dell'emergenza Covid la modalità laboratoriale è stata svolta online, un'ora a settimana, attraverso la piattaforma di Google Meet.

Inizio progetto

Come prima attività si sono verificate le preconoscenze dei ragazzi sull'argomento e sulla parola "sostenibilità" attraverso un *brainstorming* condiviso.

I ragazzi poi si sono coinvolti in tre attività: reperimento e presentazione di immagini illustranti la "morte" del pianeta a causa di eventi devastanti (fenomeni atmosferici, disboscamento, desertificazione, inquinamento); scoperta della propria impronta ecologica e confronto con quella di altri viventi; costruzione di un glossario di termini chiave e dei temi di riflessione utilizzando lo spazio di Jamboard Google.

Sviluppo del progetto

Si sono analizzate i seguenti contenuti, sulla base del reperimento di documenti e della risposta a domande stimolo poste dall'insegnante:

- Impatto dei rifiuti nell'ambiente, in particolare delle plastiche in mare;
- L'art. 9 della Costituzione;
- L'Agenda 2030;
- Le 8 "R" nominate in un saggio da Serge Latouche, *La scommessa della decrescita*, Feltrinelli, 2014.

Le fonti scritte e le immagini sono state postate sulla *classroom* della classe, su cui i ragazzi hanno avuto la possibilità di interfacciarsi lavorando in gruppi di studio cooperativo.

Precisazioni: Per l'analisi dei documenti e delle foto l'insegnante ha utilizzato due prospetti a cui gli alunni si dovevano attenere (vedi gli allegati n. 1 e n. 2).

L'uso della piattaforma *meet* ha permesso la creazione di stanze virtuali in cui l'insegnante osservava le attività dei ragazzi e interveniva in caso di difficoltà.

Al termine i ragazzi hanno elaborato un "diario" personale con le proprie riflessioni sugli argomenti proposti e un lavoro condiviso in *google* presentazione.

Finita questa parte di documentazione i ragazzi hanno partecipato a due attività significative sia per la loro valenza didattica sia per l'apprezzamento da parte loro: essi, alla conclusione delle attività, hanno richiesto di poterne svolgere in seguito di analoghe.

Prima attività: Partecipazione sulla piattaforma *eTwinning* a un evento condiviso con altre scuole europee per celebrare la Giornata della Terra. Gli studenti hanno guardato dei video sull'importanza di questa giornata, hanno capito le motivazioni per cui è celebrata e infine hanno elaborato un decalogo sulle azioni che si possono fare per "aiutare" la biodinamica della Terra.

Seconda attività: Si è organizzata una discussione argomentativa (sotto forma di *debate*) su due questioni presentate come mozioni da votare: "L'uomo è il responsabile del riscaldamento globale" e "Sostenibilità dell'ambientalismo: favorevoli o contrari".

Osservazioni; Naturalmente durante le attività i ragazzi, essendo in DAD, hanno anche acquisito ulteriori competenze digitali nella condivisione, confronto e presentazioni di documenti.

Sicuramente lavorare soltanto in modalità online ha spesso provocato difficoltà anche oggettive: scarsa connessione, poca interazione con gli alunni meno motivati che cercavano di svincolarsi dai lavori cooperativi; è mancata la ricerca documentale da farsi insieme, come si era progettato all'inizio. Gli studenti hanno lavorato su documenti word condivisi ma il confronto diretto a parere dell'insegnante è altra cosa.

Lorenza Pelagatti -A scuola di democrazia: il consiglio d'istituto dei ragazzi

Lettere IC "Villa Verrocchio", Montesilvano, classi terze

Come è noto, i Decreti Delegati al loro varo intendevano rafforzare la gestione democratica della scuola inaugurando la partecipazione di rappresentanze votate dagli studenti alle attività assembleari del Consiglio di Istituto e del Consiglio di classe. Tuttavia questa iniziativa fu limitata alla scuola secondaria di II grado e si è finora mantenuta come tale.

L'esclusione degli studenti della Scuola Media da forme di gestione collegiale a suo tempo fu criticata come una discriminazione. Oggi essa è diventata ancora più evidente, per via di una serie di fenomeni o di tendenze che appannano il profilo democratico stesso della scuola: gli adolescenti appaiono in difficoltà nella percezione del doppio mandato istruttivo/formativo assegnato alla scuola dalla Costituzione. La relazione educativa non può e non dovrebbe essere subita passivamente dai giovani o ridotta a regole di comportamento divisivo (tra buoni e cattivi, studiosi e somari, maschi e femmine ecc.), i giovani dovrebbero poter costruire la loro formazione di cittadini innanzitutto a partire da un uso riflessivo e critico della loro parola in classe, a scuola e in pubblico.

Solo potendo parlare insieme a tutte le componenti della scuola per esprimere bisogni e fare nuove proposte in modo chiaro e riflessivo, si costruisce il senso di una partecipazione attiva e di una coscienza civile. Sarebbe allora necessario estendere quanto prima i Decreti Delegati anche all'intera fascia dell'obbligo, a partire, per esempio, dai bambini della classe Quinta primaria.

In attesa che una politica, in questo ambito manifestamente lentissima, possa agevolare l'esigenza di partecipazione degli adolescenti a forme di cittadinanza attiva e di gestione responsabile della scuola -i ragazzi di oggi certamente non sono più "i ragazzini" di cinquanta anni fa, specie in alcune zone del Paese-, a Montesilvano è nata una iniziativa che ha scavalcato i Decreti Delegati stessi.

Lorenza Pelagatti si è fatta partecipe del progetto di realizzazione di un Consiglio d'Istituto dei ragazzi, eletto direttamente da tutte le classi terze della scuola secondaria di I grado

dell'Istituto Comprensivo di Montesilvano "V. Verrocchio". Il progetto ideato dal Prof. Di Marco, docente di Diritto Pubblico dell'Università di Teramo, e dalle docenti di storia delle classi terze, professoresse Pelagatti e Ruggieri, ha visto la collaborazione dell'associazione DEMOS di Teramo. Il Consiglio dei ragazzi svolge un ruolo partecipativo, cioè consultivo e propositivo nei confronti dell'organizzazione scolastica e del Comune. Si tratta quindi di una iniziativa integrata tra scuola e territorio. I rapporti tra la scuola e l'esterno sono molto delicati da definire, ma in linea di principio si pensa che la scuola possa e debba aprirsi al territorio purché essa si faccia avanti con una sua fisionomia, non solo espressiva di bisogni, ma anche propositiva di progetti. Soprattutto quando il territorio è molto problematico e da esso proviene uno svantaggio sociale e culturale che si riflette negativamente sulla vita delle istituzioni, tra cui la scuola. Caso che non appartiene per fortuna a Montesilvano.

Il progetto è stato organizzato come uno strumento per la promozione dei diritti dei ragazzi e delle ragazze, i quali, con la partecipazione diretta alla vita dell'istituzione scolastica, imparano a riconoscere la legalità e la solidarietà sociale come necessità collettive, utili anche ai singoli. Dunque è un progetto che facilita una più corretta integrazione dei ragazzi all'interno degli spazi collettivi e urbani; se pensato e organizzato secondo particolari modalità, può contribuire a cambiare il modo di interpretare e pensare le esigenze di tutti i cittadini e, quindi, di un intero territorio. [...] È un intervento che favorisce negli adolescenti processi di partecipazione attiva alla vita pubblica attraverso il diritto alla parola e alle decisioni; percorsi di crescita democratica attraverso il dialogo, il confronto, la scelta, la valutazione; rapporti sociali aperti e collaborativi attraverso il lavoro di gruppo, la capacità di lavorare insieme, la comunicazione costante.

Maria Luigia Amoroso - Studio di caso: l' ILVA di Taranto

Italiano e storia, Liceo scientifico tecnologico IIS "Volta", Pescara, classe IV

Il progetto iniziale prevedeva una prima parte di ricerca da svolgersi in classe (una IV) sui temi: Quadro generale dello sviluppo storico dell'industrializzazione; L'azienda ILVA; Diritto al lavoro vs diritto alla salute; La globalizzazione economica.

Una seconda parte, prevedeva la partecipazione riflessiva a tre Conferenze su iniziativa dell'ITS "Volta", da tenersi a Pescara nell'ambito del "Premio Federico Caffè", sui seguenti temi: 1) Modello di sviluppo abruzzese: dinamiche e protagonisti; 2) intelligenza artificiale, automazione e futuro del lavoro; 3) L'edificazione dell'Europa.

A causa della pandemia non è stato possibile completare il progetto per la seconda parte. L'insegnante ha scelto per illustrare la problematica di una cittadinanza sostenibile un esempio di degenerazione industriale, che ha compromesso la salute stessa degli abitanti del territorio di Taranto violando la normativa sul lavoro e provocando anche una sotto occupazione/ disoccupazione molto gravi, con impoverimento sociale e culturale dell'intera cittadinanza.

Dalla mappa prodotta all'inizio del progetto si vede bene come il diritto al lavoro confligga con quello alla salute. Si vede altrettanto bene come questa conflittualità per essere capita e approfondita deve essere calata entro le caratteristiche di una storia economica legata a una produttività non più localizzata come risorsa nel Tarantino, ma globalizzata.

Marilena Nobis -Architettura a Pescara e società fascista

Italiano e Storia ITC "Acerbo", Pescara, classe V, Turismo

Si segnala che la scelta del tema è stata cambiata a causa della pandemia.

La classe (una V) era già abituata alle attività laboratoriali e si è mossa con disinvoltura sia nell'applicare le metodologie proposte dall'insegnante per la decifrazione delle numerose fonti scelte, sia in un lavoro esplorativo autonomo.

La ricerca è partita dalla curiosità degli studenti per il contenuto della canzone "Balocchi e profumi", un pretesto per individuare aspetti e forme culturali di vita sotto il fascismo

attraverso l'esame di fonti diversificate quali lettere private del periodo, oggetti d'uso quotidiano, testi musicali d'epoca, edifici d'epoca presenti nel centro storico di Pescara.

Il percorso artistico-architettonico è stato premesso da lezioni a riguardo da parte dell'insegnante di Arte e si è concluso con un sopralluogo agli edifici più significativi della città.

L'ascolto di canzoni popolari e la visione di filmati Luce di contenuto propagandistico sono risultati particolarmente efficaci per l'apprendimento del ruolo educativo primario che le famiglie hanno avuto nella diffusione dei valori del fascismo, e della duplice e ambigua visione della donna come moglie e madre esemplare da una parte, e come *femme fatal* da ammirare ma anche da colpevolizzare dall'altra.

Si è presentata all'insegnante "la necessità fondamentale, di "immergere" gli alunni nell'atmosfera di quegli anni attraverso l'arte, la musica, la moda, il dopolavoro, la scuola ecc. perché meglio potessero comprendere cosa volesse dire vivere in quegli anni dove tutto sembrava, agli occhi della massa, leggero e interessante" quando la realtà "nascondeva diverse ombre e una sottile e strisciante propaganda". Si è fatto il punto anche sulle contraddizioni sociali e sui "falsi miti" quali l'assenza di corruzione.

Quanto ai valori di cittadinanza si è fatto riferimento ai diritti basilari violati dal regime, nonché alla manipolazione dell'informazione da parte della propaganda fascista correlandola con il mondo presente dei mass media. I sopralluoghi nel centro storico di Pescara sono stati importanti ai fini della costruzione di un rapporto tra stili di vita (modernizzazione autoritaria) e stili architettonici (razionalismo e monumentalità).

Mariella Ficocelli Varracchio - Sviluppo sostenibile e Capitalismo umanitario

Diritto ed Economia, IIS "Alessandrini", Montesilvano, IV classe, Diritto Commerciale

L'argomento è stato concordato in classe e ha riguardato la scelta di una serie di percorsi specifici, data la vastità del percorso scelto. Particolarmente opportuna l'attività di *brainstorming* che ha permesso alla classe di presentare in una mappa complessa il quadro generale dei vari settori di riflessione. Il concetto di sostenibilità si è incentrato sulla questione della salvaguardia del diritto alla salute, esemplificata su due fenomeni: l'inquinamento dell'Ilva di Taranto, trattato alla maniera di "uno studio di caso"; l'urbanizzazione selvaggia del secondo dopoguerra dello scorso secolo (attraverso la visione critica del film "Mani sulla città" di Francesco Rosi).

Un terzo aspetto di inquinamento, questa volta nei confronti del mondo animale, è stato individuato nella produzione dei piumini da parte di Moncler.

Il concetto di "Capitalismo umanitario" invece è stato esaminato attraverso l'organizzazione del lanificio Cucinelli, testimoniata anche da personali riflessioni dell'imprenditore stesso su una cultura del lavoro conforme ai diritti umani, sociali e professionali (Brunello Cucinelli, *Il sogno di Solomeo - la mia vita e l'idea del capitale umanistico*). La visita alla fabbrica non è stata possibile data l'epidemia Covid.

Lo svolgimento di tutti i percorsi, all'inizio partecipato con interesse, è stato ridotto sia per via del Covid, sia per un fragile coordinamento con gli insegnanti di storia, geografia e lettere. Difficoltà sono emerse anche nella visione del film, risultato di difficile ricezione per via del bianco e nero e del suo intrecciato contenuto politico.

Renata di Giuseppe-Studio di caso: *I nativi del Canada ovvero le "Prime nazioni"* (ricerca-azione in coordinamento con Mariella Ficocelli)

Lingua Inglese, IIS "Alessandrini", Montesilvano, triennio, Turismo

Il progetto è stato proposto a tre classi del triennio dell'IT di Montesilvano, con l'intento di costruire una ricerca trasversale sullo stato degli indiani del Canada di lingua francese (regione del Québec) su queste domande chiave: Quale tipo di cittadinanza si può individuare in una comunità di nativi dell'Ontario? Chi e come può ricostruire i passaggi storici dal nomadismo autoctono alla sedentarietà forzata? Come oggi gli indiani in questione stanno reagendo alla condivisione obbligata di contesti territoriali, *habits*, organizzazioni urbane e sociali imposti dalla cultura dominante post colonialista e/o neocoloniale? Quali forme di turismo si possono organizzare rispettose di questa delicata complessità?

1. Settore Teatro: Una classe si è occupata dell'introduzione alla visione della rappresentazione teatrale *Kanata-La controversie*, puntando sull'analisi dei personaggi principali della pièce con agganci alla minoranza etnica dei pellerossa. *Kanata* significa villaggio nella lingua degli indiani d'America, ed è il titolo dello spettacolo del franco-canadese Robert Lepage che debuttò a Parigi il 15 dicembre 2018. La controversia che aveva accompagnato lo spettacolo sui Nativi o Prime Nazioni riguardava la legittimità dell'autore nell'ambito di una rappresentazione teatrale a parlare a nome di una minoranza che ha subito durante i 500 anni di colonialismo un vero genocidio. I rappresentanti delle Prime Nazioni a suo tempo cercarono di impedire lo svolgimento dello spettacolo, chiedendo di inserire come attori veri indiani per dare "realità", consistenza e verità alla parola teatrale. Al rifiuto del regista è seguito un dibattito mediatico che metteva in discussione il concetto stesso di impersonificazione.
2. Settori Diritto e Storia. Una classe si è occupata dell'analisi dei trattati e di stralci di documenti secondo una pluralità di prospettive:
 - condizioni dei pellerossa donne (questione del *suffrage*);
 - le condizioni delle riserve indiane dalla loro fondazione storica alle attuali condizioni stabilite dalla legislazione canadese;
 - la storia degli Iroquois e del loro territorio (colture, scambi con i bianchi, con altre tribù e stile di vita);
 - la storia degli Algonquin e del loro territorio (facendo riferimento anche a diari autobiografici e interviste di pellerossa).
3. Settori Geografia, Economia, Scienze sociali, Ecologia: Una classe si è occupata dell'aspetto geografico ed economico del territorio (Ontario e confine con Québec). Lo studio economico ha riguardato le risorse naturali, combustibili e idriche; l'aspetto tecnologico e lavorativo (dati tratti dai censimenti *Kanata* del 2016); l'*employment* dei pellerossa (*indigenous people*) sul territorio.
4. Settori Cultura, Ambiente, Risorse per Albergo diffuso. Ricerca di un'area dove ubicare un "albergo diffuso" che valorizzi le risorse umane (figure professionali in un ambito di organizzazione eco-turistica), oltre che territoriali di *Kanata*. Alle risorse territoriali si sono assegnate le seguenti voci: archeologia e cultura, storie e mitologie dei pellerossa (tra cui i cliché dei *cowboys* vs gli *Indians* anche nella filmografia Hollywoodiana); *heritage* presso musei.

Sono state scelte e concordate diverse piste di percorso:

- Analisi del saggio di E. Lévinas, *Totalità e infinito*, Jaca Book, Milano 1980;
- Il principio di precauzione e diritto alla tutela dell'ambiente;
- Economia circolare e ciclo dei rifiuti;
- La speculazione edilizia;
- Riflessione sui diritti delle donne;
- Sul diritto al cibo e sulla legge di Restituzione (analisi di Vandana Shiva, *Chi nutre il mondo? Manifesto per il cibo del terzo millennio*, Feltrinelli Milano 2015)).

Le attività di ricerca sono state svolte in due classi del triennio (IV e V) del Liceo classico di Pescara.

Per illustrare le motivazioni di partenza che hanno indotto la collega a favorire la ricerca su alcuni temi, citiamo parte della sua relazione finale:

“Riguardo a tali percorsi io, come docente di Storia e Filosofia nella Scuola secondaria di II grado, ero consapevole di avere già in precedenza e costantemente intrapreso azioni formative sui temi della cittadinanza, sia con l'approfondimento di aspetti della Costituzione italiana e di altre Costituzioni, sia attraverso impulsi forniti in classe a una riflessione comune, in chiave antropologica e sociologica sull'identità italiana ed europea. Consapevole che l'*habitus* e il sentimento della cittadinanza si struttura lentamente e progressivamente (quando si realizza il fine dell'educazione) nasceva in me la curiosità di avvicinarmi a metodi e approcci educativi forniti da docenti di precedenti ordini/classi di scuola per “ricostruire”, almeno in parte, il processo [...] Nello svolgere i percorsi che rientravano nell'ampia tematica di *Cittadinanza sostenibile* ho dato maggior peso, così, all'ascolto delle domande che provenivano dagli studenti e dalle studentesse.”
