

Paesaggi Educativi

RIVISTA PEDAGOGICA E DIDATTICA DI INSEGNANTI, GENITORI ED ALUNNI

EDUCAZIONE ALLE
DIFFERENZE

EDUCAZIONE
NON VIOLENTA

EDITORIALI

LA STORIA

EDUCAZIONE
DELL'ANIMA

LA VOCE DEGLI
STUDENTI

A SCUOLA
DI
ECOLOGIA

ESPERIENZE
DIDATTICA
ATTIVA

EVENTI, LIBRI
E RIVISTE

Paesaggi Educativi

EDITORIALI

- Perché siamo al fianco de Movimento Unitario per l'Inclusione Scolastica e Sociale! pag. 3
- Prosegue l'attività del movimento unitario per l'inclusione scolastica e sociale pag. 6

LA VOCE DEGLI STUDENTI

- Pratiche dialogiche e meditative: il giusto binomio per il nostro benessere a scuola pag. 9

EDUCAZIONE DELL'ANIMA

- Il viaggio del bambino verso un apprendimento consapevole. pag. 11

EDUCAZIONE NONVIOLENTA

- L'analisi della situazione relazionale nel gruppo classe. Tra rilevazione soggettiva di elementi di conflittualità ed espressione dei bisogni pag. 14

EDUCAZIONE DELLE DIFFERENZE

- Tommy nella classe dei "Bambini incredibili" pag. 17

VOCI DI DONNE TRA PASSATO E FUTURO

- Quando l'arte diventa spazio di identità e narrazione in una terza liceo pag. 20

LA STORIA

- La storia per capire il presente: il colonialismo è morto? pag. 23

A SCUOLA DI ECOLOGIA

- Disegnare mappe locali pag. 27

ESPERIENZE DI DIDATTICA ATTIVA

- L'inclusione nell'ottica fenomenologica pag. 30
- La classe cooperativa dei "Bambini incredibili" pag. 32
- Leggere per capire sè stessi: un'esperienza in seconda liceo pag. 36
- Sanremo come laboratorio di cittadinanza e scrittura: la costruzione di un "giornale scolastico" pag. 39

EVENTI, LIBRI E RIVISTE

- «La società in cui viviamo è individualistica e prestazionale e la scuola è organica a questo mondo. pag. 42
- La distanza che i giovani sentono è quella dal mondo degli adulti e la scuola è fatta di adulti, nonostante i protagonisti siano ragazzi e ragazze

Supplemento a Cronache Sanitarie, n°89, febbraio 2026; autorizzazione Tribunale di Milano 8/4/2011 n° 190.

Editrice: Associazione "Paesaggi Educativi"
via Monte Bianco 18, Cesenatico c. c. postale n. 20387536

Direttore responsabile: Attilio Pignata. **Redazione:** Mariangela Angeloni, Dimitris Argiropoulos, Ilaria Balasini, Gianna Beltrame, Francesca Bianchi, Maria Grazia Berlini, Paola Castellani, Enrica Dondero, Gabriella Giornelli, Daniela Guardigni, Antonietta Lelario, Ilia Meneghin, Bruno Miorali, Resy Molon, Cinzia Morea, Anna Ravelli, Pietro Sacchelli. **Progetto grafico** a cura di Francesca Bianchi.

Contatti: educativipaesaggi@gmail.com -
rieducativa1@gmail.com. tel. 0547 402024
 Stampa presso Grafiche Spagnoli S.r.l. Curtatone (MN).

Perché siamo al fianco de Movimento Unitario per l'Inclusione Scolastica e Sociale!

Gabriella Giornelli

“Differenti stili, uguale cammino”
(dal sito di “Natura Magica”)

In un mondo così disinformato sulla scuola fa piacere che si desideri fare chiarezza. No, mi sono espressa male, le persone esterne al mondo scolastico sono state sempre poco attente alla realtà scolastica, alle sue finalità e alle strategie utilizzate per raggiungerle.

No, quello che sta avvenendo è molto più subdolo: si collegano i bassi risultati ottenuti nella scuola italiana al fatto che possano essere causati dall'inserimento delle persone disabili o in difficoltà di apprendimento. Il tentativo è quello di separare i *“normali”* o i *normalizzabili*, da quelli che hanno differenti modalità per conoscere, interagire, apprendere⁽¹⁾. Non solo il tentativo è in sé aberrante, ma lo è soprattutto rispetto ad alcuni avvenimenti e a categorie di pensiero che andrò ad elencare:

A) La scienza si è già espressa con chiarezza rispetto al fatto che non possa essere quantificabile nessuna *“intelligenza”* umana. Anzi già fin dalla seconda metà del '900 il termine *intelligenza* è stato considerato estremamente riduttivo in relazione all'uso che se ne faceva nel settore educativo, soprattutto nel campo della valutazione scolastica. Heinz von Foerster ha ampiamente dimostrato come valutazioni alte possano accertare non il valore intellettuale dello studente, ma il suo grado di apprendimento passivo, banalmente aderente a quanto trasmesso dall'insegnante o dal libro. Alla fine degli anni '80 poi, lo psicologo e pedagogista H. Gardner ha invitato tutti a non usare più il termine *intelligenza*, ma quello di *talenti*, dimostrando come le forme intellettive umane siano complesse, diversificate in ognuno di noi e che nei bambini abbiano bisogno di adulti capaci di saperle individuare e sviluppare.

(1)“Se i diversi tornano a fare problema”, di Matteo Schianchi, da “animazione sociale” n° 369

Come dire, quando si giudica un bambino nulla può essere separabile, né il contesto, né chi giudica.

Ancora, attorno all'apprendimento hanno preso piede le teorie di A. De La Garanderie o di Pask che hanno accertato come nella fase dell'apprendimento si mettano in gioco diversi fattori legati alle abitudini di pensiero, come le differenti

capacità di evocare, senza le quali ogni apprendimento non può essere memorizzato in modo duraturo. Le neuroscienze moderne, poi, per finire, hanno confermato come nessun apprendimento possa essere separabile dai sentimenti, dalle emozioni ad esso collegate e che niente possa essere imposto con la forza: per apprendere, ogni essere umano deve essere mosso dal desiderio di voler conoscere quanto gli viene proposto e sentirsi capace di farlo.

B) Alla luce delle scoperte scientifiche in parte citate sopra, verso gli anni '70 si cominciò a criticare fortemente la separazione di studenti disabili in aule speciali, anche per il successo più elevato ottenuto là dove si era sperimentata l'integrazione.

La storia personale di Edison, l'inventore che tutti conosciamo, ci dimostra poi in modo esplicito come le classificazioni siano spesso fasulle. Allontanato dalla scuola "normale" come incapace di comprendere, gli fu fatto credere dalla madre che la scuola lo avesse espulso perché troppo intelligente. Quella fu la molla che lo fece impegnare in ogni ricerca fino al conseguimento di un numero elevato di brevetti. Qualcuno ha definito Edison un dislessico di successo, dimenticando di considerare che lui seppe delle sue difficoltà scolastiche solo in età adulta avanzata, dopo la morte della madre, dimostrando alla storia dell'educazione che anche un bambino in grave difficoltà può farcela, se trova qualcuno che crede in lui e gli infonde fiducia.

Nel 1977 viene promulgata in Italia una legge che determina l'inserimento degli alunni disabili all'interno delle classi. A partire da quegli anni, l'Italia non solo si distinse tra i primi paesi a realizzare l'*integrazione*, ma a farlo nel modo migliore in Europa, grazie anche alla nascita delle Facoltà di Pedagogia Speciale che fecero conoscere agli insegnanti metodologie adatte a personalizzare i percorsi e/o potenziare le attività collaborative tra gli studenti. Prima fra tutte, va nominata la facoltà di Pedagogia speciale di Bologna, guidata da Andrea Canevaro.

Sorsero così anche gruppi di Ricerca di insegnanti formati attorno a queste nuove facoltà, indirizzati a sperimentare e far conoscere esperienze significative di integrazione scolastica. L'inserimento degli alunni disabili divenne, quindi, uno stimolo a interrogarsi sul senso dell'educazione e a far conoscere metodologie adatte alla realizzazione di ognuno, a beneficio non solo del disabile, ma di tutti gli studenti.

C) Nella conferma che ogni bambino/studente ha una capacità intellettuale complessa, unica e che i ritmi e gli stili di apprendimento sono diversificati (e in alcuni magari più lenti che in altri), ne deriva il fenomeno che il momento scolastico in cui avviene l'insegnamento/apprendimento non possa essere omologato a tutti, come quello di una lezione rigida frontale, ma debba essere il più possibile offerto come occasione di reale condivisione e confronto.

A realizzare ciò possono contribuire tutte le variabili che vanno dalla coppia d'aiuto reciproco ai gruppi cooperativi o alla lezione dialogica. Questi strumenti, dunque, introdotti dalla pedagogia speciale per l'*integrazione* dei disabili, diventano indispensabili per permettere l'inclusione nel gruppo classe di tutte le differenti specificità, nel rispetto delle singole personalità, mirando all'arricchimento del percorso comune scolastico di tutte le voci diversificate, di tutte le variabili dei diversi talenti espressi.

Perché è proprio vero che il progetto di uno studio uguale per tutti come argomento diventa, nell'incontro con tutte le differenti riflessioni, un flusso di vitalità nuova, capace di rianimare di senso il comune percorso della conoscenza.

PROSEGUE L'ATTIVITÀ DEL MOVIMENTO UNITARIO PER L'INCLUSIONE SCOLASTICA E SOCIALE

Primarosa Bosio

Come annunciato nel numero 6/2025 di Paesaggi educativi, il 7 ottobre 2025 è nato ufficialmente il MUISS, Movimento Unitario per l'Inclusione Scolastica e Sociale, con una conferenza stampa presso lo Spazio Esperienza Europa 'David Sassoli' a Roma.

L'intento principale del MUISS è **ricercare unitarietà in azioni** che contrastino l'attacco, attualmente in corso, ai valori condivisi di equità, giustizia sociale e democrazia su cui si basano l'integrazione e l'inclusione scolastica e sociale nel nostro Paese. Il Movimento vuole anche **rilanciare il dibattito** e la riflessione collettiva sulle tematiche della convivenza, della pluralità, della garanzia dei diritti fondamentali per tutte e tutti, in primis il diritto a un'istruzione di qualità.

Nei mesi di gestazione che hanno preceduto la presentazione ufficiale, il MUISS ha costituito alcuni gruppi di lavoro sulle tematiche ritenute dai suoi membri strategiche per migliorare la qualità dell'inclusione: la formazione dei docenti e di tutti gli attori coinvolti nei processi inclusivi a scuola, i rapporti interistituzionali tra enti locali, sanità e scuola per sostenere il progetto di vita delle persone con disabilità, le barriere del sistema scuola (relative al personale, alle strutture, alla didattica), lo sfondo integratore pedagogico e culturale che sottende alla logica dell'inclusione e che sembra indebolirsi con il passare del tempo per il prevalere di culture di indifferenza, quando non di prevaricazione. Gli esiti di questa prima analisi sono stati presentati il 26 novembre 2026 presso Villa Altieri in Roma in un Convegno nazionale dal titolo: "Da soli ci si perde, insieme si va lontano", assai partecipato e ricco di contributi di grande spessore culturale, professionale, umano. Nel Convegno sono stati approfonditi con la modalità della Tavola rotonda i primi due argomenti trattati dai gruppi di lavoro:

- La formazione dei docenti, iniziale e in servizio: come garantirne la qualità?
- Come incrementare l'inclusività di sistema in funzione del progetto di vita attraverso le Reti territoriali e gli organismi di supporto?

In un secondo appuntamento da calendarizzare verranno affrontati gli altri due nodi critici: le barriere del sistema scuola secondo la logica ICF e la rilettura dei concetti fondanti dell'integrazione e dell'inclusione alla luce dei cambiamenti avvenuti negli ultimi anni.

Nel Convegno sono stati inoltre affrontati due argomenti di stretta attualità: la questione dei corsi Indire per il sostegno, il cui rinnovo è stato da poco assicurato nonostante le numerose autorevoli critiche relative alla qualità di tale proposta

formativa (anche il MUISS ha partecipato attivamente alla mobilitazione contro i “corsetti Indire” con le iniziative descritte dall’Avvocato Nocera nel numero 6/2025 di questa rivista) e il complesso problema del recente aumento esponenziale di certificazioni di disabilità e disturbi specifici dell’apprendimento, che sta mettendo a dura prova il sistema scuola.

Dai diversi interventi è emerso con chiarezza, e anche con una certa emozione, che c’è fermento e voglia di muoversi, c’è ancora passione e indignazione, occorre raccogliere il testimone e portare avanti il lavoro: con quali modalità?

Ogni Tavola rotonda aveva il compito di individuare temi specifici su cui far nascere proposte concrete di modifica e cercare convergenza di interessi tra forze diverse.

Sono stati istituiti sei Tavoli di lavoro, coordinati e animati da membri del MUISS di grande competenza ed esperienza, con i seguenti scopi:

- coinvolgere tutti gli aderenti al MUISS e, su invito, persone anche esterne con utili competenze specifiche, in una analisi approfondita delle questioni ritenute non solo rilevanti per il miglioramento dell’inclusione scolastica, ma anche strategicamente abordabili con proposte realistiche e non divisive;
- portare tali proposte all’assemblea dell’organismo decisionale del MUISS, che avverrà entro il mese di giugno, per procedere poi ad azioni concrete, finalizzate ad ottenere un effettivo cambiamento della situazione attuale.

Questi i Tavoli attivati:

Tavolo 0, La futura struttura del MUISS: statuto, organismi e regolamento; l’aumento del numero degli aderenti e la necessità di rapportarsi con enti e istituzioni rende opportuna una ristrutturazione organizzativa del Movimento, fino ad ora gestito da un semplice organismo decisionale formato da tutti i firmatari dei documenti fondativi; la riflessione è aperta anche a tutti i nuovi aderenti interessati alla tematica.

Tavolo 1, La formazione dei referenti di istituto per l’inclusione e delle figure che costituiscono la rete territoriale di supporto, quindi gli operatori dei CTS, dei CTI e di altre strutture e organismi quali le Scuole polo provinciali e regionali, i referenti degli Uffici scolastici provinciali e regionali, i dirigenti tecnici di riferimento. È una rete capillare che presidia i processi inclusivi in tutti i territori e che meriterebbe operazioni strutturali di formazione, coordinamento, monitoraggio a livello nazionale.

Tavolo 2, Formazione e deontologia del docente: il profilo del docente attuale mostra dei vulnus, sia a livello normativo che in prassi consolidate. Ci si propone di fare chiarezza sugli impegni che il docente deve assumersi nello svolgimento della professione e sul profilo del docente inclusivo, con l'intento di definire un possibile codice deontologico.

Tavolo 3, Assistenza per l'autonomia e la comunicazione agli alunni con disabilità: la figura preposta ha visto una rilevante evoluzione quantitativa e qualitativa, a cui non è corrisposto né uno sviluppo della riflessione sulla funzione né una specifica regolamentazione. Le prospettive normative sono incerte e di basso livello: l'intento del Tavolo è l'elaborazione di una proposta di legge adeguata alla complessità del profilo professionale, da condividere con il Movimento e su cui cercare convergenze.

Tavolo 4, Progetto di vita e accordi di programma: le diverse istituzioni faticano ad attivare interventi coordinati per accompagnare la persona con disabilità nella sua evoluzione e consentire alle famiglie di affrontare le incertezze del "dopo di noi". Il Tavolo si propone una disamina delle indicazioni normative, l'individuazione delle precondizioni per realizzare buoni accordi interistituzionali territoriali e la stesura di un ipotetico Accordo di Programma, da offrire alla riflessione collettiva.

Tavolo 5, Il proliferare delle certificazioni, ricerca sul fenomeno, inquadramento e proposte operative per l'inclusione scolastica: il continuo aumento delle certificazioni di disabilità e di disturbi dell'apprendimento e il conseguente incremento del fabbisogno di risorse strutturali ed educative ci spingono ad interrogarci su questo fenomeno attraverso un'attenta analisi e ulteriori approfondimenti.

Chiunque voglia aderire al nostro Movimento, essere informato sugli sviluppi e partecipare a future iniziative può collegarsi al sito www.glin.it/muiss, troverà i nostri documenti programmatici (un Manifesto e un Documento fondativo con l'elenco dei firmatari), le modalità per l'iscrizione, materiali informativi sulle azioni svolte fin qui e su quelle in programma.

Più in breve, questo è il link per iscriversi al Movimento:

<https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSffCqYjjlQVBAF2oi5Amlsao7H3Z0kJWbN94BU4SANm1ovYOw/viewform>

Questo è il QRCode per iscriversi al Movimento



Siamo un gruppo ancora piccolo, ma "denso" per la qualità delle presenze e dei contributi, speriamo che le adesioni siano numerose, aspiriamo a diventare davvero MOVIMENTO nel solco di quanti, come il nostro nume tutelare Andrea Canevaro, hanno modificato strutturalmente in senso inclusivo la coscienza collettiva del Paese attraverso il loro impegno costante e coerente, crediamo sia adesso il momento di raccogliere il testimone.

Pratiche dialogiche e meditative: il giusto binomio per il nostro benessere a scuola

Le alunne e gli alunni della classe IVAC
dell'I.I.S.S. "Foscolo" di Canicattì

Siamo la classe 4 A del Liceo classico dell'I.I.S.S. "Ugo Foscolo" di Canicattì (AG), durante il nostro percorso scolastico, abbiamo avuto l'opportunità di partecipare attivamente a un'esperienza educativa significativa che ci ha permesso di sperimentare il valore della partecipazione e della responsabilità condivisa all'interno della comunità scolastica: siamo diventati parte di una rete di scuole, ossia **la Rete Scuole Dialogiche**.

Tale rete è fondata sul confronto, sull'ascolto reciproco, sulla sospensione del giudizio, sulla collaborazione e su principi che ci hanno portato alla stesura di **un patto di corresponsabilità** tutto nostro, tagliato e allestito solo per noi, in base ai nostri bisogni e alle nostre aspettative. L'esperienza della stesura del patto di corresponsabilità non è stata vissuta esclusivamente come un adempimento formale, ma come **un processo di consapevolezza e di crescita**, che ci ha fatto riflettere sul ruolo attivo che ciascuno di noi ricopre all'interno dell'ambiente scolastico.

Il patto di corresponsabilità rappresenta, infatti, uno strumento democratico fondamentale attraverso il quale la scuola promuove un'alleanza educativa tra studenti, docenti e famiglie. Esso definisce un insieme di principi, valori e comportamenti condivisi che orientano la vita della comunità scolastica. Il patto di corresponsabilità, pertanto, non si limita a stabilire diritti e doveri, ma rappresenta uno strumento educativo.

Questo percorso, peraltro, è stato portato avanti all'insegna di un connubio tra i principi delle buone pratiche dialogiche e quelle meditative e della mindfulness, che abbiamo la fortuna di sperimentare in alcune ore scolastiche. Queste pratiche rappresentano momenti di pausa consapevole che consentono di favorire la concentrazione, l'attenzione e la regolazione delle emozioni, con una maggiore capacità di ascolto di sé e degli altri.

L'introduzione della mindfulness nel contesto scolastico è stata promossa e approfondita da diversi studiosi ed esperti, tra cui Daniel Lumerà che per noi è maestro e guida, attraverso i testi e le suggestioni che la nostra professoressa di filosofia porta in classe.

È qui che valori come gentilezza, gratitudine e perdono rappresentano elementi fondamentali per favorire la costruzione di un ambiente scolastico orientato al benessere e alla crescita personale: particolari momenti critici tra noi compagni, oltre che con i professori, sono stati riequilibrati grazie alla messa in atto di buone pratiche dialogiche e meditative.

In questa prospettiva, la meditazione non viene intesa soltanto come una tecnica di rilassamento, ma come uno strumento educativo volto a sviluppare una mente più attenta, consapevole e capace di affrontare le sfide della vita quotidiana.

Le pratiche di mindfulness si integrano in modo significativo con le buone pratiche educative e dialogiche adottate nel contesto della classe, e nella nostra ha contribuito a creare un clima di apprendimento più sereno, collaborativo e inclusivo. Il dialogo, il confronto e la condivisione delle esperienze diventano così strumenti fondamentali attraverso cui si sviluppano competenze relazionali ed emotive, oltre che disciplinari. L'esperienza della meditazione e della consapevolezza favorisce inoltre una maggiore capacità di **capacità di gestione dello stress**, migliorando la qualità dell'attenzione e della partecipazione durante le attività didattiche. Questi momenti, infatti, ci fanno affrontare interrogazioni e lezioni con concentrazione, serenità e senso collaborativo.

Alla luce di queste esperienze, il patto di corresponsabilità assume, quindi, per noi un significato ancora più profondo, poiché si collega direttamente alla costruzione di una comunità scolastica fondata sulla **cura delle relazioni**, sul rispetto reciproco e sulla responsabilità condivisa. Esserne parte significa riconoscere il nostro ruolo all'interno del gruppo classe e contribuire attivamente alla creazione di un ambiente educativo positivo, nel quale ognuno di noi si sente accolto, ascoltato e valorizzato.

Siamo felicemente parte di una classe in cui l'amore e il rispetto all'ascolto sono per noi bussola, in cui ognuno è parte di una *rete*, insieme a genitori e docenti, impegnati a reggere e sorreggere in una dinamica di benessere comunitario che ha come obiettivo la crescita di ciascuno e di tutti.

IL VIAGGIO DEL BAMBINO VERSO UN APPRENDIMENTO CONSAPEVOLE

Di Paola Castellani

Dopo il precedente articolo, mi piacerebbe esporre il mio pensiero sull'importanza del corpo come mediatore tra apprendimento ed emozioni. Lavoro da tanti anni nella scuola dell'infanzia come insegnante di sostegno e, anno dopo anno mi sono resa conto come il corpo sia rilevante nell'apprendimento consapevole e nella gestione delle emozioni. Quando, con le colleghe ci confrontiamo con i genitori, spesso notiamo che molti di loro non conoscono l'importanza della scuola dell'infanzia e le tappe dello sviluppo dell'essere umano. Infatti, spesso, li informiamo che durante il percorso della scuola dell'infanzia bambini/e costruiscono le basi del proprio modo di essere nel mondo e che il corpo non è soltanto movimento, ma è: linguaggio, memoria, regolazione emotiva, sicurezza e scoperta. Dovremmo informare di più la componente genitoriale attraverso seminari on-line di un'ora, visto che cellulari e tablet hanno il sopravvento in questa società tecnologica. In alternativa, trovare altri modi per far comprendere loro quanto sia importante il corpo, il rispetto e l'amore.

- **Il corpo come primo mediatore di conoscenza.**

Ogni gesto racchiude un bisogno, un'emozione, un'esplorazione. Il movimento aiuta il corpo, anticipa il pensiero, sviluppa il linguaggio, sostiene l'attenzione, permette di costruire sicurezza interna da cui nascono la **curiosità ed il desiderio di imparare**. Persone come, Aucouturier, Montessori e Ida Terzi hanno sottolineato che l'apprendimento significativo nasce da esperienze corporee globali, libere, gioiose e strutturate in modo rispettoso dei tempi del bambino.

- **Le emozioni sono il motore dell'esperienza.** Ogni apprendimento è accompagnato da un'emozione. Bambini/e imparano quando si sentono accolti, visti, ascoltati; quando **l'ambiente gli permette di esprimere paura, rabbia, gioia senza giudizio. Le emozioni orientano l'attenzione, motivano l'azione, regolano le relazioni, permettono di superare e tollerare frustrazioni, consolidano la memoria affettiva.**

Pensate quanto sono importanti, genitori, insegnanti, educatori nel tradurre e comprendere le emozioni che il bambino ancora non sa gestire da solo. Cerchiamo di metterci nei panni di bambine/i che durante un gioco spontaneo affrontano emozioni come, rabbia, invidia, gelosia e non sanno come gestire ciò che provano. Sono stata fortunata, perché durante la mia infanzia ho imparato a gestire le emozioni dai miei genitori, da ragazzi/e più grandi di me, perché eravamo liberi di giocare, sbagliare, cadere nella piazza del paese, mentre oggi questa libertà avviene tra le mura domestiche, la scuola e gli ambienti sportivi. Luoghi importanti, ma dove comunicazione, frustrazione, confronto, rispetto sono limitati rispetto al passato.

- **Armonia: il ponte tra corpo ed emozioni.**

L'armonia nasce quando, corpo, emozioni e pensiero lavorano insieme. Questo avviene quando il bambino può muoversi liberamente in sicurezza; trova adulti disponibili ed empatici; vive esperienze che integrano sensazioni, emozioni, significati; ha tempi distesi, rituali rassicuranti e spazi organizzati. In un ambiente armonioso, bambini/e sviluppano la fiducia in sé, la capacità di stare con gli altri, si concentrano maggiormente, hanno maggior autocontrollo e sono più disponibili all'apprendimento.

- **Il viaggio verso un apprendimento consapevole.**

L'apprendimento consapevole non è solo "sapere cose", ma **sentire il proprio corpo, riconoscere le emozioni, comprendere le relazioni.**

È un processo graduale, che richiede esperienze ricche, significative e ben calibrate. Nella scuola dell'infanzia, preparatoria alla primaria, con i "campi di esperienza" vengono proposte quotidianamente attività didattiche di vario tipo che coinvolgono il corpo in movimento. Rotolare, saltare, manipolare, costruire ed altro ancora ... drammatizzazioni, giochi di ruolo, circle time per conversazioni, verbalizzazioni, restituzioni emotive, materiali chiari, angoli definiti, routine che offrono sicurezza. Viene favorito l'apprendimento consapevole, offrendo esperienze in cui corpo ed emozioni si uniscono. Nella scuola dove lavoro, frequentano alunni/e stranieri che tutti i giorni vengono inclusi nelle varie attività, ma spesso comprendiamo che, nei loro paesi d'origine l'educazione e l'istruzione hanno un valore diverso dal nostro. L'intelligenza emotiva è indispensabile in casi così delicati.

Conclusione.

Il viaggio del bambino verso un apprendimento consapevole è un percorso di crescita globale. Il corpo si può paragonare al punto di partenza, le emozioni ad una bussola, l'armonia ad un terreno fertile dove si sviluppano competenze, relazioni ed autonomia.

Quando scuola e famiglia collaborano per offrire ambienti rassicuranti, esperienze corporee e tanto affetto, bambini/e trovano le condizioni ideali per diventare equilibrati, capaci di apprendere, convivere e costruire il proprio futuro con gioia.

Insieme, verso un apprendimento consapevole ... un viaggio fatto di sorrisi, scoperte e tanto amore.

L'ANALISI DELLA SITUAZIONE RELAZIONALE NEL GRUPPO CLASSE

Tra rilevazione soggettiva di elementi di conflittualità ed espressione dei bisogni

Di Bruno Miorali

Per anni ho portato avanti il progetto "la classe inclusiva" concentrandomi su alcuni aspetti fondamentali per la trasformazione del gruppo classe in gruppo di auto aiuto: le identità competente, culturale e sociale, la consapevolezza emotiva, la mediazione dei conflitti e la partecipazione. Durante alcune attività realizzate in due classi degli istituti superiori mantovani ho potuto osservare quanto fosse importante intervenire tempestivamente sul piano educativo già al primo anno per la formazione del gruppo classe. Innanzitutto, la cura della comunicazione e delle relazioni risulta determinante nel favorire un atteggiamento positivo verso l'inclusione di tutte le differenze e, più in generale, rispetto alla formazione del senso di appartenenza al gruppo classe.

ACCOGLIENZA E RELAZIONI IN 1^ D

Nel secondo quadrimestre, ho proposto ai 19 componenti della classe un questionario sulla situazione relazionale:

- **L'accettazione reciproca.** Su 19 studenti 11 si sentivano accettati dai **compagni**, 3 no (primo indicatore di marginalità) e gli altri solo da alcuni. 8 si sentivano pienamente accettati dagli **insegnanti** (alcuni hanno escluso dagli accettanti un insegnante caratterizzato da una didattica tradizionale e un comportamento rigido), 4 abbastanza, 4 forse e 1 no.
- **Il conflitto.** Alla domanda sul numero dei **compagni** con cui avevano litigato, 5 avevano risposto con meno di 4 e solo 3 con più di 3, gli altri non avevano litigato con nessuno. Per quanto riguarda gli **insegnanti**, 9 si erano scontrati con almeno 2 insegnanti e 2 con più di 2, gli altri con nessuno.
- **L'amicizia.** 6 studenti hanno poi risposto che avevano almeno 3 amici, 10 più di 3 e gli altri si sentivano amici di quasi tutti.
- **Collaborazione.** Alla domanda "con quanti compagni riesci a collaborare", solo 5 hanno risposto con pochi compagni, gli altri "con quasi tutti"; ciò poteva ben favorire una didattica cooperativa.

La soluzione dei problemi. A queste domande se ne sono aggiunte alcune sulla tecnica di soluzione tradizionale del conflitto studenti insegnanti, cioè la punizione.

- **Punizione.** Nel segnalare le cause delle punizioni, 6 studenti avevano indicato il comportamento di disturbo, gli altri avevano indicato la sporcizia, le bestemmie, la maleducazione e anche cose non vere (inventate dall'insegnante)
- **A cosa serve.** In 13 avevano poi risposto che la punizione serve a correggere i comportamenti negativi mentre 6 avevano risposto che servono "poco o niente".
- **Efficacia.** A proposito dei risultati delle punizioni, ben 11 avevano risposto che non era cambiato niente, 7 avevano osservato piccoli miglioramenti, uno aveva segnalato la crescita della conflittualità con "l'insegnante punitore".
- **Senso.** Alla domanda se "i comportamenti negativi sono un male necessario" ben 14 avevano risposto di no, 2 forse e 3 sì; quindi si può sperare di cambiare l'attuale dinamica conflittuale.
- **Uno Spiraglio.** Infine ho provato ad aprire una prospettiva di cambiamento chiedendo se era "utile cambiare modo di fare lezione per migliorare relazioni e comportamenti"; ben 11 avevano risposto di sì, 6 avevano precisato "con alcuni insegnanti" e solo 2 avevano risposto di no. L'introduzione sistematica di una didattica partecipata ed attenta agli stili di apprendimento degli studenti non è certamente l'unica soluzione; la stesura di regole condivise, la pratica del circle time al sorgere del problema, l'applicazione della procedura della gestione creativa dei conflitti ecc. sono proposte ugualmente efficaci, il problema consiste nel fatto che queste proposte vengono introdotte raramente, troppo spesso si preferisce la procedura burocratica che passa per la convocazione di genitori e consigli vari. Purtroppo, manca un approccio sistemico alla gestione dei conflitti e sono troppo scarse le esperienze di mediazione capaci di coinvolgere gli studenti con la metodologia dell'educazione tra pari.

BISOGNI E DESIDERI RILEVATI IN UN'ALTRA CLASSE PRIMA

Esigenze degli insegnanti del consiglio di classe. "Silenzio durante la lezione; i chiarimenti vengano richiesti alla fine della lezione alzando la mano; il rispetto reciproco fra gli alunni; che gli alunni prendano gli appunti; che siano più preparati e organizzati; che siano più reattivi, presenti e responsabili; che non si lascino andare nelle ultime settimane dell'anno scolastico".

Esigenze degli studenti.

Riguardo ai rapporti con gli insegnanti si sono avute le seguenti risposte: "bisogno di attenzione, alcuni docenti non ascoltano le nostre esigenze"; "che rispondano alle nostre domande"; "che trovino un modo per far tacere quelli che non stanno zitti"; "più tempo per rispondere alle nostre domande"; "abbiamo bisogno di spiegazioni più accurate e tranquille"; "servono maggiori ripetizioni dei concetti chiave e utilizzo delle mappe concettuali"; "serve più comunicazione con i docenti perché bisogna migliorare il rapporto con loro"; abbiamo bisogno di momenti in cui usare il cellulare, alcuni prof dovrebbero essere più disponibili."

Alcuni studenti, invece di esporre i propri bisogni, avevano preferito **esprimere la propria situazione** o il proprio punto di vista: “non mi trovo benissimo ma non mi posso lamentare”; “Con i prof vado abbastanza d’accordo, sono soddisfatto della situazione attuale”; “bisogna essere più rispettosi verso i prof”, “con alcuni prof non vado d’accordo”; “La scuola non mi piace e mi sento obbligato a studiare, se prendo brutti voti i miei genitori si arrabbiano”. **Riguardo ai rapporti con i compagni:** “abbiamo bisogno di conoscerci di più, di avere più tempo per legare durante le lezioni”; “di fare lavori di gruppo”; “di rispetto nei confronti di tutti”; “di più lavori di gruppo”; “di aiuto tra compagni”; “di non essere presi in giro”. Anche in questi casi, alcuni avevano preferito esprimere punti di vista, sempre interessanti per comprendere il tessuto relazionale del gruppo classe: “abbiamo instaurato un rapporto di amicizia e condivisione con tutti”; “sono soddisfatto così, vorrei anche un po’ di affetto da parte della classe”; “c’è qualche litigio e antipatia reciproca”.

In quest’altra classe emerge un clima relazionale decisamente meno problematico e un approccio ai problemi più diretto. Tuttavia anche qui emerge la domanda di una didattica attiva capace di unire il bisogno di apprendimento con quello di uno sfondo dialogico in cui l’insegnante si stacchi dalla cattedra per diventare animatore di un processo di insegnamento apprendimento basato sull’aiuto reciproco. Per quanto riguarda i due approcci, è chiaro che vanno considerati come complementari; far emergere il sentire degli studenti e condividere i bisogni non può che aiutare la crescita del gruppo classe in un contesto di trasparenza che stimola senz’altro lo sviluppo di una comunicazione efficace. Infine, sarebbe interessante ampliare l’analisi relazionale al gruppo insegnanti dei consigli di classe e alle conseguenze che questo livello di comunicazione può produrre sul gruppo classe. Ne vedremmo delle belle! Bisognerebbe anche moltiplicare le forme di dialogo e di confronto; ad esempio fare qualche intervista approfondita, fissare una scadenza (mensile?) per verificare il quadro relazionale in rapporto ad un eventuale percorso educativo, avviare la procedura di gestione creativa dei conflitti quando si presenti l’occasione, infine, sostituire alle procedure burocratiche la capacità di autoregolazione del gruppo classe.

TOMMY NELLA CLASSE DEI BAMBINI INCREDIBILI

Silvana Testa - Manuela Mortini

Per chi vive la sua quotidianità in una classe terza della scuola primaria, sa che parlare di silenzio è proprio un eufemismo! I quaderni che scivolano sul banco, i bisbigli dei bambini durante la lezione, le mani alzate contemporaneamente perché tutti hanno qualcosa di importantissimo da dire. È il suono vivo dell'apprendimento, fatto di curiosità, entusiasmo e di quella vivace energia che solo i bambini sanno portare in aula. Per chi conosce la classe terza della scuola primaria di San Matteo delle Chiaviche poi, sa che non a caso si è autodefinita la classe dei **"Bambini Incredibili"**. Il nome nasce da un albo illustrato letto insieme durante l'anno scolastico, una storia che è piaciuta così tanto da diventare quasi un manifesto di classe: ogni bambino è incredibile a modo suo. Tra questi bambini dalle caratteristiche straordinarie cresce anche Tommaso. Tommy, come lo chiamano tutti, è un bambino con disturbo dello spettro autistico non verbale. Il suo modo di interpretare il mondo è diverso, fatto di gesti, sguardi, ritmi e interessi che spesso seguono traiettorie proprie. Garantire la sua piena partecipazione alla vita della classe e costruire un ambiente che sia stimolante per tutti, ma anche accogliente e comprensibile per lui, diventa la vera sfida quotidiana per chi lavora in quell'aula. Tommaso, infatti, trascorre l'intera mattinata insieme ai suoi compagni. Segue un percorso personalizzato, lavorando al suo banco accanto a un piccolo carrello che contiene il materiale didattico necessario: strumenti, schede, oggetti utili a sostenere le sue attività. La classe, però, resta sempre il suo punto di riferimento.

Ad accompagnare l'inizio della giornata ci sono alcune routine che aiutano Tommy a orientarsi e a prendere consapevolezza di ciò che sta accadendo intorno a lui. La prima è l'appello fotografico. All'inizio questo momento veniva gestito dagli insegnanti, poi sono stati gli stessi alunni a gestirlo: mostrano le fotografie dei compagni, aiutano Tommaso a riconoscerli, nominarli e infine contarli.

Con il passare del tempo e con l'esercizio quotidiano, le sue competenze sono cresciute al punto che, arrivati in terza, le fotografie hanno lasciato spazio ai nomi scritti su dei cartellini. Un piccolo passaggio, ma significativo. Terminata la conta dei presenti e degli assenti, arriva il momento della "presentazione". A turno, ogni bambino porta a scuola un oggetto o, ancora meglio, una creazione realizzata da lui: un disegno, un modellino, una costruzione. Poi racconta come è nata l'idea e come l'ha realizzata. Anche Tommaso partecipa a questo momento, mostrando ai compagni i disegni fatti in classe oppure il piccolo libricino della sua famiglia, costruito insieme all'insegnante. Sono occasioni semplici ma preziose, in cui anche lui trova il modo di raccontarsi.

Allo stesso modo partecipa al momento della “lettura”, terza e ultima routine. Qui Tommy si cimenta con brevi e semplici testi, leggendo per la classe. Ogni parola pronunciata è un piccolo passo avanti, condiviso con l'intero gruppo.

L'inclusione, però, non è un binario che si percorre a senso unico: se è una sfida fare in modo che i nostri bambini riconoscano Tommy nel loro gruppo, dall'altra è altrettanto sfidante fare in modo che Tommaso apra uno spiraglio sul suo mondo ai compagni, permettendo loro di affacciarsi e partecipare sempre più alla sua quotidianità.

Lo strumento principe in questi casi è il gioco; nei primi due anni le ore di “alternativa alla religione” sono diventate il momento speciale per costruire un ponte relazionale tra Tommy e una parte del gruppo classe con attività di disegno e semplici giochi. Compito non così scontato visto che per il bambino l'interesse è da sempre battere tra loro due o più bacchette ad una velocità invidiabile per qualunque batterista! Allora la stanzetta in cui Tommy si rilassa, in cui ha a disposizione giochi e un angolo morbido, apre le sue porte e i compagni possono entrare e giocare con lui e, a volte come per magia, le amate bacchette cadono per lasciare spazio a due mani che si uniscono in un girotondo.

I bambini sono così. A volte sembrano ignorarsi, distratti dalle loro mille attività. Ma quando c'è bisogno di loro sanno diventare un aiuto prezioso. Rientrare in classe dopo la ricreazione è una fatica per tutti. Ma le fatiche, quando si condividono, pesano meno. Così, quando Tommy non vuole rientrare, bastano due compagni che lo prendono per mano: l'ostilità lascia spazio alla calma e il gruppo si ricompone. Quello spiraglio si sta aprendo sempre più e giorno dopo giorno sta diventando un varco. Durante le uscite in biblioteca o le passeggiate per il paese, Tommaso cammina ormai in fila con gli altri, tenendo per mano due compagni. Un gesto semplice, ma che racconta molto più di tante parole.

Arrivati in terza, capita sempre più spesso di vederlo partecipare a piccoli giochi o perfino a semplici attività didattiche guidate dai compagni stessi. In quei momenti l'adulto resta a vigilare in disparte, osservando due mondi che, pur parlando lingue diverse, trovano il modo di incontrarsi.

Il percorso di Tommaso non è un caso eccezionale. È piuttosto la dimostrazione di quanto la costanza, la pazienza e il desiderio di costruire un ponte comunicativo possano fare la differenza: un cammino che si costruisce giorno dopo giorno. Un percorso che ha come obiettivo quello di creare le condizioni perché ciascun bambino possa esprimersi e partecipare secondo le proprie modalità trovando il proprio modo di stare nel mondo e nella classe. La vera sfida è accompagnare gli alunni a riconoscere, poco alla volta, .

i linguaggi degli altri, scoprendo che le differenze non sono ostacoli, ma risorse che arricchiscono la vita della classe e aiutano ciascuno a trovare il proprio posto. Crediamo che questo risultato sia anche frutto di una precisa scelta progettuale e organizzativa, fondata sull'idea che l'insegnante di sostegno sia a tutti gli effetti insegnante dell'intera classe, così come gli insegnanti curricolari condividono la responsabilità educativa verso ogni alunno, compreso il bambino con bisogni educativi speciali

Il lavoro nasce così dalla collaborazione, senza separazioni di ruolo, e prende forma in una vera comunità di apprendimento. Attorno al bambino si intrecciano infatti quattro sguardi educativi, diversi ma complementari, che lo accompagnano nel suo cammino di crescita, rendendo la classe uno spazio più attento, più aperto e più capace di accogliere la ricchezza delle differenze.



VOCI DI DONNE TRA PASSATO E FUTURO

*Quando l'arte diventa spazio di identità e narrazione
in una terza liceo*

Cinzia Morea

Voci di donne, di giovani donne che attraversano il tempo in una doppia direzione: verso il passato e verso il futuro. Tredici studentesse hanno intrapreso un percorso che ha intrecciato pedagogia, arte, scrittura ed emozioni. Dopo aver studiato la pedagogia del Medioevo e quella del Rinascimento attraverso la metodologia di apprendimento cooperativo del Jigsaw, che ci ha consentito di coglierne la ricchezza, la complessità e l'eco ancora presente nei modelli educativi contemporanei, in classe ci siamo interrogate su come rendere vivo e significativo quello stesso sapere. Il rischio, quando si affrontano gli autori del passato, è che restino figure lontane, cristallizzate in un tempo immobile. Eppure il loro pensiero continua a interrogarci. Come renderlo esperienza? Come trasformare lo studio in attraversamento personale? La risposta è arrivata dall'arte.

La consegna: scegliere una donna che venga da lontano

La proposta è stata semplice:

"Cercate in rete l'immagine di un quadro che rappresenti una figura femminile. Una donna che venga da un tempo lontano, un'immagine significativa per voi, Stampatela e portatela in classe."

Sono arrivate **La ragazza con l'orecchino di perla**, **La Gioconda**, ma anche i volti intensi di Frida Kahlo e altre figure femminili cariche di mistero e di domande. Ogni scelta è stata accompagnata da una riflessione: "Ho scelto questa immagine perché...". Ed è stato lì che qualcosa ha iniziato a muoversi. Le parole, timide all'inizio, hanno cominciato a restituire frammenti di identità. Il quadro non era più solo un'opera di un pittore: diventava specchio, possibilità, racconto.

Dal colore alla trasformazione

La fase successiva è stata laboratoriale; pastelli a cera, scelti per la loro morbidezza e per la possibilità di modulare pressione e intensità, hanno trasformato le riproduzioni in opere nuove. Il gesto creativo ha modificato l'immagine originaria: i colori hanno reso ogni figura unica, personale, vicina alla sensibilità della nuova artista. Un sottofondo musicale ha accompagnato il lavoro, creando uno spazio protetto e sospeso, favorevole all'espressione spontanea. Ma non bastava colorare: volevamo che i quadri fossero davvero i nostri quadri! Cartoncini, vecchi calendari, fogli di recupero, forbici e colla hanno permesso di costruire una nuova composizione. La figura femminile è entrata in uno sfondo pensato, scelto, costruito. L'opera si è fatta tridimensionale, simbolica, narrativa.

Entrare nel quadro: la tecnica psicodrammatica

A questo punto è avvenuto il passaggio più significativo: l'inversione di ruolo. Ogni studentessa è entrata nel proprio quadro attraverso una breve intervista condotta dalle compagne

Chi sei? Dove vivi? In quale periodo storico? Come trascorri il tuo tempo? Quali sono i tuoi desideri e i tuoi progetti?

La figura rappresentata ha così preso voce. Dal passato al presente, Dal passato immaginato al futuro desiderato, le risposte hanno svelato temi inattesi: libertà negate, sogni interrotti, desiderio di studio, autonomia, ribellione, cura, forza. La pedagogia studiata sui libri si è intrecciata con la questione femminile, mostrando quanto alcune dinamiche siano cambiate e quanto altre risuonino ancora oggi.

Dalla voce alla scrittura

Come compito a casa, ciascuna ha scritto una narrazione in prima persona: la donna del quadro si presentava, raccontava la propria storia, descriveva il proprio tempo. Poi in classe, divise in piccoli gruppi, le studentesse hanno condiviso i testi. È stato qui introdotto il mazzo di carte delle emozioni. Ogni studentessa ha scelto una carta e ha reinterpretato la propria lettura secondo l'emozione indicata: rabbia, nostalgia, speranza, paura, fierezza, gioia. La stessa storia, letta con emozioni diverse, cambiava tono, ritmo, intenzione. Le ragazze hanno scoperto quanto la dimensione emotiva modifichi il senso di una narrazione.

Valutazione formativa e costruzione condivisa dei criteri

La fase valutativa è stata costruita collettivamente. Alla lavagna sono stati individuati e formalizzati i seguenti criteri:

- Verosimiglianza storica
- Linguaggio adeguato
- Rilevanza della questione femminile
- Autenticità emotiva

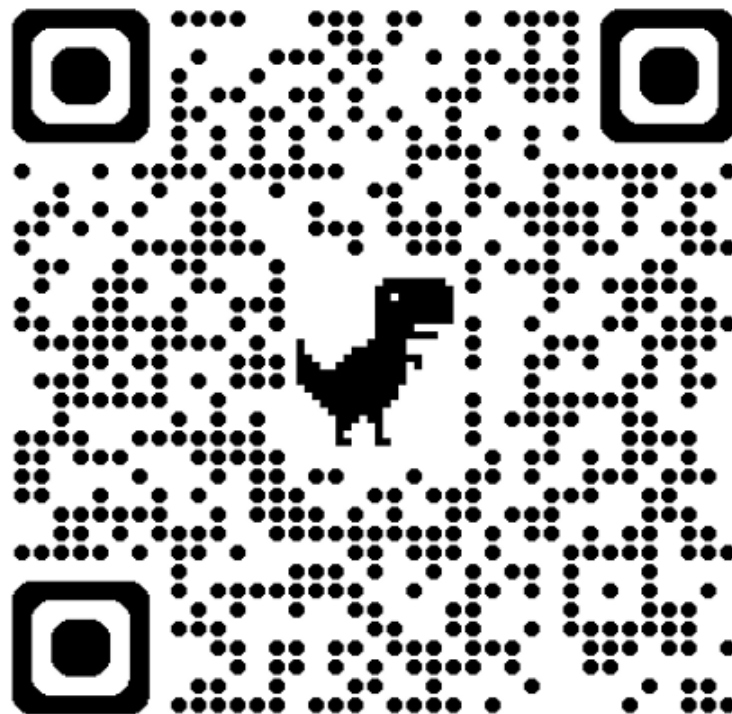
La condivisione dei criteri ha reso il processo valutativo trasparente e metacognitivo, favorendo consapevolezza critica.

Esito pubblico e dimensione digitale

Ogni studentessa ha videoregistrato la lettura del proprio testo sull'immagine del proprio quadro. Il video caricato su Padlet, è stato collegato a un QR code che le ragazze hanno generato autonomamente. Le opere sono state esposte nell'atrio della scuola, accanto alla panchina rossa simbolo della sensibilizzazione contro la violenza sulle donne. I visitatori, studenti, studentesse, insegnanti e personale dell'istituto, tramite tablet messo a loro disposizione, hanno potuto ascoltare le narrazioni associate ai quadri. L'esperienza ha così integrato dimensione artistica, narrativa, emotiva e digitale, trasformando la produzione scolastica in evento culturale condiviso.

Un attraversamento educativo

Questo percorso è nato da un lavoro cooperativo iniziale sulla pedagogia del Rinascimento ma si è trasformato in qualcosa di più: un'esperienza di integrazione tra discipline, linguaggi e dimensioni personali. Arte, storia, pedagogia, scrittura, musica, psicodramma: un puzzle di conoscenze che si intrecciano e si moltiplicano. Le giovani liceali hanno dato voce a quadri antichi, evocativi di un tempo lontano. Ma, nel farlo, hanno dato voce anche a loro stesse. Attraversare il tempo in doppia direzione significa questo: riconoscere le radici, interrogare il presente, immaginare il futuro. E forse l'educazione, oggi come ieri, è proprio questo: aprire finestre, creare linguaggi, permettere ai ragazzi e alle ragazze di diventare autrici della propria narrazione.



LA STORIA, “Uno scandalo che dura da diecimila anni” LA STORIA PER CAPIRE IL PRESENTE: IL COLONIALISMO È MORTO?

Enrica Dondero

La drammaticità dei nostri giorni richiede, per essere compresa almeno a grandi linee, un'analisi che non si limiti all'ATTUALITÀ, ma che vada a ritroso: srotolare il filo all'indietro e andare a posizionarsi su periodi e fasi di processi che hanno portato, come conseguenza, agli eventi della contemporaneità.

Sicuramente, uno dei fenomeni storici più significativi al riguardo è quello del COLONIALISMO, che nei manuali viene generalmente periodizzato a partire dal Cinquecento, dopo i viaggi di scoperta e le conseguenti conquiste – l'origine del colonialismo moderno –, fino all'IMPERIALISMO ottocentesco e alla DECOLONIZZAZIONE, fra secondo dopoguerra e anni '70. Questi sono indubbiamente passaggi fondamentali sul piano storico.

Ma davvero il colonialismo è finito? O questo fenomeno ha intessuto linee di continuità con l'oggi, che costituiscono le condizioni sulle quali maturano discriminazioni e razzismi e quelle guerre che affliggono il mondo nei nostri giorni?

IL COLONIALISMO NON È MORTO. Si manifesta prima di tutto in un sistema politico ed economico globale che dirige dall'esterno (spesso anche con collaborazioni interne) i paesi che sono stati colpiti dal giogo coloniale in passato con un assetto complessivo funzionale al soggetto esterno. Le strutture territoriali con grandi sacche di povertà urbana, l'organizzazione delle infrastrutture pensata per esclusiva utilità dei colonizzatori, la subordinazione politica alla ex madrepatria, l'estrattivismo ambientale che foraggia l'industria bellica e il capitalismo dell'hi-tech sono solo alcuni esempi della sua persistenza. È chiaro che questi fenomeni non sono solo un residuo del passato, ma un elemento fondativo dell'economia globale. Quindi, il colonialismo non può essere considerato un fatto accaduto, che ha lasciato qualche conseguenza, ma poi è stato superato.

Le EREDITÀ COLONIALI persistono nelle rappresentazioni europee della storia, nel nostro linguaggio, nel nostro modo di guardare il mondo.

La storiografia, e conseguentemente la storia insegnata a scuola, continuano a proporre una storia nata dalla penna occidentale.

Essa ha tentato di giustificare il suo dominio coloniale attribuendosi un ruolo di civilizzazione e di modernizzazione delle comunità e delle strutture locali; tuttora assolutizza questo modello basato sull'economia capitalistica di mercato; distingue tra nazioni sviluppate e nazioni sottosviluppate, dove lo sviluppo è inteso essenzialmente in senso tecnologico ed economico. Una visione della storia che si sintetizza iconicamente nell'incipit delle nuove Indicazioni Nazionali per quanto riguarda questa disciplina: "SOLO L'OCCIDENTE CONOSCE LA STORIA".

Di questo dominio troviamo traccia nel CINEMA, nella NARRATIVA e nella LETTERATURA: pensiamo, ad esempio, ai personaggi di Robinson Crusoe o di Tarzan, chiari prototipi della mentalità occidentale che domina l'ambiente e i suoi abitanti, posizionando la civiltà europea come superiore grazie a stereotipi colonialisti. Pensiamo ai MUSEI, dove sono esposti oggetti e reperti ottenuti con furti e saccheggi, proposti con pannelli informativi che determinano una visione dell'altro come soggetto inferiore e che esaltano l'uomo bianco occidentale in termini di eroe salvifico. Pensiamo all'eliminazione dei SAPERI NATIVI, considerati inferiori dalla cultura occidentale e perciò bersaglio della violenza coloniale, perché fondati e radicati in forme di vita comunitarie, caratterizzate dal possesso collettivo della terra e non dal senso della proprietà e dall'individualismo promosso dalla logica capitalistica.

Forse, però, un altro mondo è ancora possibile. Da una parte, alcuni modelli di COOPERAZIONE INTERNAZIONALE, pur dotati di buone intenzioni, ricadono nell'idea di "sviluppo" come conservazione di una struttura di matrice coloniale. Ciò avviene quando l'altro viene considerato in termini compassionevoli e assistenzialistici, senza riflessione critica sulle cause dei problemi e delle specificità delle differenze socio-culturali, ritenendole naturali, senza puntare sull'emancipazione dalla subalternità imposta. Ma esistono alternative o forme di "contro-sviluppo" che mettono al centro il protagonismo e le potenzialità delle risorse umane locali.

Anche in Italia sono in corso esperienze che mirano a cambiare la visione dell'altro: la DECOLONIZZAZIONE DEI MUSEI (ad esempio al Museo delle culture del mondo di Genova o al Museo delle civiltà di Roma) e la restituzione dei reperti; la RISEMANTIZZAZIONE DEGLI SPAZI URBANI, ancora pesantemente condizionati dell'eredità coloniale, attraverso la rinominalizzazione delle vie e delle piazze.

A SCUOLA, l'analisi del presente è fondamentale per iniziare a rendere i nostri alunni e le nostre alunne più consapevoli. In effetti, sono diffuse pratiche didattiche atte a sensibilizzare e a far riflettere su quei regimi discorsivi che producono una visione dell'altro fondata su stereotipi, funzionali alla creazione di una identità occidentale e alla sua egemonia sul resto del pianeta. Tali analisi possono portare autentiche sfide all'interno della didattica, porre in discussione categorie conoscitive consolidate nel pensiero occidentale che si sono riverberate per decenni anche nella storiografia e quindi nella storia insegnata.

La storia può quindi essere la disciplina che permette di destabilizzare certe visioni del mondo. Un importante studioso postcoloniale, Frantz Fanon, afferma che L'EUROPA È UNA CREAZIONE DEL TERZO MONDO, che sono state la forza-lavoro e la ricchezza prodotte nelle colonie a sostenerne la ricchezza. Un pensiero come questo sfida la didattica tradizionale, mostrando come strumenti di conoscenza ritenuti neutri e oggettivi siano invece del tutto pervasi dalla logica eurocentrica e abbiano costruito una identità moderna occidentale del tutto fuorviante. Possiamo far notare come la cosiddetta LINEA DEL COLORE nel pensare comune costituisca la demarcazione tra ricco e povero e corrisponda a quella tra bianco e nero; è una visione distorta che mostra come le nostre idee sul mondo siano basate su un eurocentrismo che determina, più della realtà, la rappresentazione dell'altro, quindi lo stereotipo culturale. Un'analisi dei manuali scolastici, dei testi e delle immagini, ci permetterà di individuare più di un residuo di questo modo di pensare ed evitare che si insinuino, anche inconsapevolmente, nelle strutture mentali.

Possiamo far notare come certi DISPOSITIVI DI GOVERNO, generati in ambito coloniale, siano diventati una componente costitutiva dell'esercizio del comando nel mondo occidentale capitalistico: il nazismo in primis; il campo di concentramento, il bombardamento delle popolazioni civili, la tecnologia militare di distruzione di massa, così come molti strumenti di controllo (ad esempio, la carta d'identità) o di repressione hanno le loro origini nelle colonie o ex-colonie e poi sono stati e sono riutilizzati altrove.

È essenziale mettere a fuoco le RESPONSABILITÀ COLONIALI DELL'ITALIA, che non sono mai state pienamente elaborate, anzi sono state aggirate - "Italiani brava gente" - e fare luce su dati e fatti, come lo sterminio condotto dal fascismo nelle colonie, e su episodi di resistenza al colonialismo, che riconsegnino in modo corretto le voci indigene subalterne, senza la mediazione data dai modelli europei[1].

[1] Può essere utile il libro di Del Boca Angelo (2005), Italiani, brava gente?, Milano, Neri Pozza.

Dobbiamo riformulare retrospettivamente la modernità, storicamente fondata sull'IDEA DI NAZIONE; tale categoria base della concettualizzazione occidentale, ma anche di un pensiero corrente e diffuso, perde valore. Dovremo invece orientare il dibattito in aula in direzione di un pensiero aperto al cosmopolitismo e a un'attenzione alla STORIA MONDIALE per far fronte alle logiche che contrappongono il sé e l'altro e che sono alla base di asimmetrie, separatismi, violenze.

Entrano a pieno titolo nelle programmazioni testi storici e letterari che permettano di recuperare la conoscenza degli altri, per avvicinare soggetti, come la donna del Terzo mondo, che, per la studiosa indiana *Gayatri Chakravorty Spivak*, è la vera subalterna della storia; tutti hanno potuto parlare di lei, tranne lei stessa. E allora diamo voce alle molte SCRITTRICI DELLA DIASPORA POSTCOLONIALE, alle loro identità multiculturali e al loro sguardo cosmopolita: solo a titolo di esempio, Igiaba Scego, Chimamanda Ngozi Adichie, No Violet Bulawayo, Ken Bugul, Sami Tchak.

Possiamo superare i modelli educativi tradizionali che fanno riferimento all'intercultura per andare verso una educazione postcoloniale atta a "smantellare la colonialità del sapere, del potere e dell'essere"[2]: liberare le nostre menti prima di tutto dalle coordinate mentali che il colonialismo ha costruito e ci ha fatto interiorizzare. Ogni volta che ci esprimiamo in termini duali – noi e gli altri –, ogni volta che pensiamo all'altro come diverso e magari esotico, non facciamo che confermare una chiave di lettura colonialista. Ma se proviamo a immaginare il presente come un continuo incubatore di differenze, a recuperare modelli di saperi subalterni, a riassegnare la piena umanità agli individui non-bianchi che ancora oggi sono costretti a vivere come esseri difettosi o almeno incompleti, andiamo in direzione di emancipazione.

Si tratta di scegliere tra senso dell'umano e barbarie: lo constatiamo ogni giorno, lo scriveva uno dei maggiori studiosi postcoloniali, Robert Young, e lo ribadisce Miguel Mellino in un suo libro fondamentale per avvicinare questo tema: "La civiltà non è un dono, è una conquista – una fragile conquista, che ha un continuo bisogno di essere consolidata e difesa dagli assediati, interni ed esterni"[3]. Gli studi postcoloniali forniscono una base di partenza molto solida e uno stimolo per una riflessione critica sul contesto globale, sociale e politico attuale, per poi andare a ricercarne le radici storiche e per guardare a un futuro che dovrà essere ricostruito sulle macerie della contemporaneità, contrassegnato da un COSMOPOLITISMO DAL VOLTO UMANO.

I temi di questo contributo sono presenti in modo più ampio e diffuso ne "Il Bollettino di Clio" n. 24/2025, che riferisce anche alcune esperienze didattiche, ed è liberamente scaricabile qui: https://www.clio92.org/wp-content/uploads/2026/01/bollettino-n.24-POSTCOLONIALISMO_clio92.pdf

[2]Burgio Giuseppe (2025), Dall'intercultura all'educazione post-coloniale: una trasformazione possibile, in "Il Bollettino di Clio" n. 24/2025.

[3]Mellino Miguel (2021), La critica postcoloniale. Decolonizzazione, capitalismo e cosmopolitismo nei cultural studies, Milano, Meltemi.

DISEGNARE MAPPE LOCALI

Carlo Salmoiraghi

Nel presente articolo intendo narrare la mia esperienza, ormai più che ventennale, basata sulla rappresentazione di mappe locali da parte delle Classi con cui ho lavorato e lavoro tuttora nelle Scuole per Periti Agrari e per Costruzioni, Ambiente e Territori (ex geometri).

In questo ambito utilizzo il termine "locali" per parlare di mappe più comunemente definite territoriali, ove l'estensione del territorio interessato dalla rappresentazione può variare dai pochi chilometri (cinque, massimo dieci) attorno alla scuola o all'abitazione degli Studenti/Studentesse fino all'intero bacino idrografico di un Fiume. Si tratta di mappe proporzionate e orientate, quindi non vere e proprie carte geografiche in rigorosa scala numerica.

Durante questi anni di lavoro ho provato a far disegnare mappe inerenti a bacini idrografici di fiumi che si estendono per centinaia di chilometri prima di immettersi nel Po, come ad esempio il Ticino, oppure meno estesi come l'Olona. Proprio da quest'ultimo bacino idrografico è iniziata la mia esperienza con le classi nell'anno scolastico 2005/2006. Sicuramente per me è stato determinante l'incontro (e la successiva frequentazione) con alcune persone dalle quali ho appreso la conoscenza e la pratica delle mappe bioregionali e al tempo stesso la lettura del libro "La Terra Racconta" (AA.VV., edizioni AAM Terra Nuova, 1997). All'epoca chiesi agli Studenti di una Classe seconda (quindi di età compresa tra i quindici e i sedici anni) di formare autonomamente piccoli gruppi di lavoro, costituiti al massimo da 4/5 Ragazzi/e, per rappresentare durante le due ore di laboratorio settimanali mappe tematiche di grande formato (70 x 100 cm) nella cui parte centrale fosse visibile il tracciato del Fiume Olona e nelle parti laterali della mappa stessa alcuni disegni di elementi del mondo vegetale, animale, minerale. Una mappa è stata appositamente tematizzata sulle attività prettamente antropiche.

Sicuramente fu un'esperienza formativa di grande soddisfazione, sia per la Classe che per lo Scrivente. Vedere la Classe **lavorare con passione** per lo sviluppo di queste mappe (recuperando informazioni sulla cartografia di riferimento, oltre che sui temi trattati, e discutendo sulle relative scelte legate alla tecnica di rappresentazione), aggiornarle periodicamente nell'arco di più settimane, è stato molto appagante.

Forte di questa esperienza, nel corso degli anni successivi ho proposto alle Classi con cui ho lavorato di rappresentare, magari utilizzando fogli da disegno di formati più ridotti e maneggevoli del precedente, altri bacini idrografici (ad esempio quello del Ticino) oppure canali artificiali che scorrono nella pianura lombarda. Di questi canali, sono state disegnate le mappe dei tre Navigli più antichi che interessano la città di Milano (il Naviglio Grande, il Naviglio della Martesana e il Naviglio Pavese), quelli più brevi come estensione territoriale, quali il Naviglio di Bereguardo e il Naviglio di Paderno d'Adda, oppure canali presenti da più di cento anni sul territorio, quali il Canale Villoresi e il Canale Industriale. Un anno, con riscontro decisamente positivo da parte della Classe, ho richiesto di elaborare una mappa dei luoghi montani delle Prealpi Varesine e dei presidi che "fanno ancora vivere" il territorio: baite, malghe e rifugi montani, compresa la relativa rete di sentieri montani con i suoi manufatti (ponticelli, muri a secco in pietra, opere accessorie).

Come ho potuto riscontrare in questi anni di insegnamento, disegnando in gruppo (e tengo a precisare mediante **tecniche di disegno tradizionali** cioè di tipo grafico – manuale) i Ragazzi lavorano meglio, liberi da ansia da prestazione. Il disegno digitalizzato tanto in uso oggi (soprattutto mediante l'utilizzo del software denominato "Autocad") è indubbiamente un preziosissimo nonché insostituibile strumento di lavoro, nessuno intende negarlo. Si verifica spesso, tuttavia, che il mancato funzionamento o il rallentamento del lavoro dovuto a computer e sistemi operativi obsoleti (il software stesso viene aggiornato di anno in anno dalla ditta produttrice e richiede via via computer con maggiori prestazioni) generino sconforto tra gli Studenti e conseguentemente un certo nervosismo.

Le varie tecniche di disegno manuale, con la colorazione dei disegni mediante pastelli classici o acquerellabili, consente una **personalizzazione del lavoro** davvero unica. Lavorando a mano ci si riappropria dei propri ritmi, favorendo altresì lo sviluppo del pensiero critico. In questo modo aumentano anche la conoscenza e la consapevolezza dei luoghi rappresentati e delle tematiche sviluppate. Intendiamoci, non intendo affermare che si lavorasse meglio un tempo. Avendo vissuto in prima persona, dapprima come studente universitario (mi sono laureato in Ingegneria Civile nel 1986) e successivamente come libero professionista, la rivoluzione dovuta al passaggio dalle tecniche di disegno manuali a quelle digitali, posso affermare che per lo sviluppo degli elaborati tecnici e professionali le tecniche CAD (Computer-Aided Design) sono ormai insostituibili. Esse consentono infatti un grandissimo risparmio di tempo e, se ben usate, sono anche appaganti dal punto di vista creativo.

Proprio per le ragioni sopra esposte, però, trovo che la realizzazione di questi lavori mediante le tecniche di disegno tradizionale consenta ai Ragazzi/e di raggiungere l'obiettivo finale, cioè **l'acquisizione di un certo livello di consapevolezza relativo al proprio territorio** di appartenenza, in modo più armonico e diretto (senza la mediazione della macchina).

Il passo successivo che generalmente faccio compiere (dopo aver raggiunto il primo obiettivo) è proprio quello di far sviluppare gli stessi elaborati anche mediante tecniche CAD (importando dal web immagini di mappe e manufatti) e infine vere e proprie mappe locali multimediali, complete di collegamenti (i cosiddetti "link"), che consentono di visionare filmati, poesie, canzoni, ricette di cucina ecc., inerenti ai temi trattati nella mappa.

Nel caso di Studenti/sse con disabilità, previo accordo e collaborazione con i Colleghi/e di Sostegno e gli Educatori/trici, sono stati utilizzati, a seconda dei casi e delle difficoltà, alcuni **software più accessibili** dei classici programmi CAD. Tra questi, si utilizza spesso l'applicativo di disegno "Paint".

Sicuramente l'esperienza sopra esposta è percorribile anche da insegnanti che operano nella scuola secondaria inferiore. Posso affermarlo con ragionevole certezza, avendo io stesso effettuato anni addietro piccoli laboratori tecnico - pratici, comprensivi di **uscite sul territorio**, presso librerie della zona in cui abito, insieme ad insegnanti e Studenti/Studentesse delle scuole medie.

Ovviamente sono fondamentali l'approccio e la passione con cui si propongono le attività che si intendono far svolgere.

In conclusione posso affermare che non esiste una ricetta unica per lavorare con le mappe territoriali a scuola. Ogni docente può scegliere la propria, modellandola di anno in anno a seconda della Classe con cui si sta lavorando, delle competenze pregresse e dei livelli attesi. Ho semplicemente voluto narrare la mia esperienza, che spero sia di ispirazione e supporto per altri Colleghi/e. In fondo all'articolo è riportata un'immagine tratta da una delle mappe di cui ho parlato.

Ringraziandovi dell'attenzione, resto a disposizione per ogni confronto con colleghi/e che vogliano discutere e approfondire il tema qui trattato.

email: carlo.salmoiraghi11@gmail.com

Saronno, 20 febbraio 2026



L'INCLUSIONE NELL'OTTICA FENOMENOLOGICA

Mariangela Angeloni e Giulia Tonarelli

(I.C. Staffettimassa2 – Massa)

A partire dalla metà degli anni Novanta, la Regione Toscana ha avviato sperimentazioni sulle politiche di integrazione educativa territoriale attraverso i Piani Educativi Zonali (PEZ), tuttora attivi. Questo modello educativo si caratterizza per il coinvolgimento sistematico di Comuni, scuole, servizi sociali e associazioni configurandosi come un dispositivo di governance educativa volto a favorire l'inclusione e la prevenzione del disagio scolastico.

Nel corrente anno scolastico, presso la scuola primaria "R. Fucini" di Massa (MS), la Dirigente Scolastica Prof.ssa Ines Mussi ha autorizzato un progetto PEZ in una classe prima composta da 14 alunni provenienti da contesti socio-culturali e linguistici eterogenei. L'attività didattica, della durata complessiva di 35 ore, utilizza un approccio fenomenologico, ancora poco diffuso in Italia ma dotato di significative potenzialità formative. Come riferimento teorico è stato utilizzato il volume *Insegnare ad apprendere è più facile se ... si sa come fare!* che propone esercizi mentali progressivi finalizzati al potenziamento dei processi di attenzione e riflessione.

Fin dai primi giorni di scuola sono state attivate strategie didattiche inclusive, tra cui:

- la disposizione dei banchi a isola;
- il lavoro in piccoli gruppi;

Tali scelte organizzative hanno favorito l'interazione comunicativa e sociale con particolare attenzione agli alunni non italofoni.

Elemento centrale dell'intervento è stato l'impiego di una procedura dialogica come strumento di indagine introspettiva. Attraverso colloqui individuali, gli alunni sono stati guidati a riconoscere il proprio stile di apprendimento, distinguendo tra modalità di rappresentazione visiva (evocazione di immagini) e auditiva (evocazione del pensiero endofasico). Questa consapevolezza è stata ulteriormente sostenuta da un racconto simbolico, la storia dei due orsetti fratelli Bibi e Bobo che rappresentano rispettivamente lo stile visivo e quello auditivo.

BIBI E BOBO (ATTENZIONE)

Bibi e Bobo sono due orsetti e vivono nel bosco con la loro mamma.

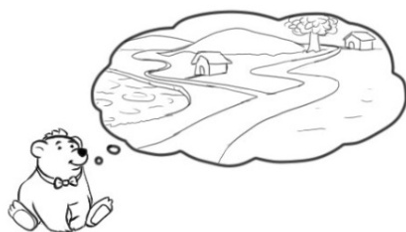
Un giorno mamma orsa li chiama e dice loro: "Orsetti miei, ora siete grandi e potete andare da soli a trovare la nonna per portarle questo barattolo di miele. Ora fate attenzione perché vi spiego come arrivare alla sua tana."

La mamma disegna la strada da seguire per arrivare alla casa di nonna orsa e dice ai suoi piccoli: "Quando arrivate al laghetto, prendete la strada grande e andate sempre dritto così giungerete dalla nonna."

Bibi e Bobo partono con il barattolo di miele, felici di andare a trovare la loro nonna. Giunti al laghetto ci sono diverse strade, ma Bibi ripensa al disegno fatto dalla mamma e lo rivede nella sua testa mentre a Bobo ritornano alla mente le parole pronunciate dalla mamma. Così i due orsetti prendono la strada grande e arrivano senza problemi a casa della nonna che è contenta di rivedere i suoi nipotini, ma soprattutto di mangiare quel buonissimo barattolo di miele.

E tu pensi come pensi? Assomigli a Bibi che rivede le immagini nella testa o a Bobo che risente le parole nella sua mente?

(Pietro Sacchelli)



PENSI COME BIBI? (visivo)



PENSI COME BIBO? (uditivo)

L'esperienza ha evidenziato come molti bambini non attivino spontaneamente un'attenzione efficace. Alcuni, pur apparendo concentrati, non riescono a trasformare la percezione (visiva o auditiva) in evocazione mentale consapevole. Compito del docente è dunque quello di rendere esplicita, prima di ogni spiegazione, la corretta disposizione mentale verso l'oggetto di apprendimento, colmando così un deficit di natura pedagogica. L'attenzione, infatti, non si esaurisce nell'atto percettivo, ma richiede un'intenzionalità volta a rivedere o riascoltare mentalmente quanto percepito, generando evocazioni visive e/o auditive. A questa età, l'attenzione risulta facilitata da evocazioni dirette: i bambini visivi apprendono osservando immagini e oggetti mentre quelli auditivi traggono beneficio dalla ripetizione mentale delle parole.

Prima della presentazione della lezione, l'insegnante invita gli alunni a compiere l'atto dell'attenzione sollecitando l'intenzionalità evocativa:

"Ascoltatemi bene, i visivi devono rivedere nella loro mente le immagini che vi mostrerò mentre gli auditivi devono ripetere nella loro testa le parole che sto per pronunciare."

La storia dei due orsetti viene letta lentamente consentendo agli alunni di compiere consapevolmente l'operazione mentale dell'attenzione. La comprensione viene verificata attraverso domande mirate: eventuali incertezze nelle risposte segnalano la necessità di rinforzare il passaggio dal piano percettivo a quello rappresentazionale.

Sono state proposte attività semplici di visualizzazione e ripetizione interiore, basate sull'osservazione e verbalizzazione di immagini concrete successivamente rimosse per essere evocate autonomamente dagli alunni.

In pochi mesi, gli alunni hanno acquisito la capacità di evocare consapevolmente cose, animali, numeri, parole e simboli sviluppando così competenze basi trasversali alle varie discipline in un'ottica metacognitiva. La finalità del percorso fenomenologico è triplice:

- promuovere la professionalità docente (insegnare ad apprendere);
- favorire l'acquisizione di un metodo di studio (apprendere ad apprendere);
- sostenere la personalizzazione, la motivazione intrinseca e il successo formativo.

Il progetto PEZ, declinato secondo un approccio fenomenologico, si configura come un dispositivo pedagogico capace e indispensabile per coniugare l'inclusione, la consapevolezza metacognitiva e il successo scolastico. La narrazione simbolica e la procedura dialogica si rivelano strumenti efficaci per guidare gli alunni verso una più profonda comprensione dei propri processi di apprendimento, contribuendo alla costruzione di un ambiente educativo realmente inclusivo e democratico.

LA CLASSE COOPERATIVA DEI BAMBINI INCREDIBILI

Silvana Testa e Francesca Sanguanini

Da tre anni, ogni mattina, in una terza primaria di un piccolo paese della campagna mantovana, San Matteo delle Chiaviche, si ritrovano i **Bambini Incredibili**. Da maestra del Movimento di Cooperazione Educativa, è nato in me il desiderio di costruire una classe ispirata alla pedagogia di Élise e Célestin Freinet: uno spazio vivo, in cui l'apprendimento si intreccia con la partecipazione attiva, si nutre di relazioni e cresce attraverso la collaborazione tra i bambini. Insieme al mio team abbiamo così costruito una comunità di lavoro in cui gli alunni partecipano alla costruzione del sapere con le proprie idee, i propri tempi e le proprie capacità. In una classe cooperativa ognuno trova gradualmente il proprio posto: c'è chi prende la parola con entusiasmo, chi osserva con attenzione prima di intervenire, chi ha bisogno di più tempo per entrare nelle attività. La cooperazione permette a queste differenze di convivere e di diventare una ricchezza: ogni bambino porta qualcosa di sé e, proprio per questo, si sente parte del gruppo. Dentro questa piccola comunità si impara anche a prendersi cura degli altri e del lavoro comune. La classe assomiglia a una piccola società: ci sono incarichi, decisioni da condividere, momenti in cui fermarsi ad ascoltare e confrontarsi. Giorno dopo giorno i bambini scoprono cosa significa assumersi una responsabilità, rispettare gli altri e sentirsi parte di qualcosa che appartiene a tutti. In questo clima l'apprendimento acquista un significato più profondo. Le conoscenze nascono dalle esperienze vissute insieme: dal discutere, dal provare, dal fare errori, dal cercare soluzioni con l'aiuto dei compagni. Imparare diventa così un percorso di ricerca e di scoperta condiviso, costruito passo dopo passo dentro la vita della classe. Ma in una classe cooperativa si apprende anche qualcosa che va oltre le discipline: si impara a stare insieme dentro uno spazio-tempo democratico. Per il Movimento di Cooperazione Educativa la scuola è il primo luogo in cui i bambini possono fare esperienza concreta della democrazia. Qui si esercitano nell'ascolto, nel dialogo, nel confronto delle idee; scoprono che i conflitti possono essere affrontati con le parole e che ogni voce, anche la più timida, merita di essere ascoltata.

La nostra giornata scolastica inizia con alcune routine del mattino, piccoli gesti che nel tempo sono diventati un modo per entrare nella giornata con maggiore serenità e naturalezza.

L'Entretien, il tempo delle presentazioni è la prima delle routine. In questo spazio i bambini e le bambine condividono con la classe ciò che hanno creato o scoperto: un testo libero, un'opera d'arte, una creazione musicale, una piccola ricerca matematica, una conferenza, la lettura di un libro, una scena teatrale, la presentazione di un animale o di un esperimento. Alcune di queste presentazioni nascono dal piano di lavoro personale, altre prendono forma a casa, magari a partire da una curiosità o da un interesse improvviso. Quando si alzano davanti ai compagni per raccontare il proprio lavoro, i bambini stanno prendendo parola come autori, riconoscendo il proprio posto nella costruzione del sapere della classe. E proprio da queste narrazioni, da queste scoperte portate dai bambini che noi insegnanti troviamo spesso nuovi spunti per collegarci al curriculum e aprire percorsi didattici che nascono dalla vita reale della classe.

Un altro momento al quale i bambini e le bambine non rinunciano è la **lettura interpretata**, leggere ai compagni un albo illustrato attraverso cui stimolano l'immaginazione, ampliano il vocabolario, migliorano l'attenzione e la memoria si emozionano ed emozionano.

Ognuno poi prende il proprio posto; c'è chi ama ogni tanto cambiare e chi ha bisogno di una propria postazione, con accanto tutto il materiale di lavoro a disposizione e uno schema visivo di ciò che accadrà durante la giornata.

La scansione giornaliera minuto per minuto è un momento richiestissimo da tutti: se le maestre si dimenticano, gli incredibili di certo no! Così l'insegnante realizza su un grande foglio l'agenda giornaliera, riportando tutte le attività previste per la giornata, già concordate nel piano settimanale insieme alla classe.

Ci si concentra sui propri esercizi da svolgere, il silenzio aiuterebbe tutti ma non sempre è semplice mantenerlo. Poco importa, dopo tre anni ognuno ha imparato a riconoscere e convivere con i suoni della classe (ticchettio, banco, sedia, risata, bisbiglio...)

A metà mattina qualche occhietto incredibile inizia a strabuzzare e le maestre sono pronte a concedere una dovuta pausa per un veloce recupero che permetta di affrontare al meglio le ore successive. Finalmente giunge anche la ricreazione a rifocillare i nostri incredibili, dopo la merenda o si esce a giocare, giocando a rincorrersi oppure si può andare, pochi alla volta, in un'auletta dotata di materiale morbido a giocare a nascondino o a rilassarsi.

Compagno fedele della vita quotidiana in classe è il **Piano di Lavoro**, uno strumento pedagogico che guida i bambini nella pianificazione quindicinale delle loro attività. È un invito alla conquista dell'autonomia, un laboratorio in cui la cooperazione diventa naturale e necessaria.

Viene costruito insieme ai bambini, adattandosi alle esigenze del momento. Al suo interno si intrecciano diversi tipi di lavoro: attività programmate, esercizi individuali su schedari (autocorrettivi o meno), lavori collettivi calibrati sui progressi di tutta la classe e, infine, spazi di libertà in cui ciascun alunno sceglie la propria attività.

Collegati al Piano di Lavoro ci sono i **Brevetti**, strumenti di valutazione che coinvolgono sia l'insegnante sia la classe, soprattutto dopo la realizzazione di un piccolo "capolavoro" che attesta l'acquisizione di una o più competenze. Il brevetto diventa l'occasione per inserirsi in un contesto di lavoro cooperativo, dove le capacità di ciascun bambino vengono valorizzate, condivise e trasformate in un patrimonio comune.

Una delle prime tecniche MCE che abbiamo portato in classe è la **Corrispondenza**, un ponte di parole e idee fra scuole di diverse località. I nostri bambini tengono questa corrispondenza con una classe terza di Milano. Gli scambi avvengono in modi diversi: a volte ciascun bambino scrive al suo corrispondente, altre volte si inviano i lavori realizzati dall'intera classe, e spesso si combina l'uno e l'altro, intrecciando relazioni individuali e collettive.

Negli ultimi due anni questa corrispondenza è diventata molto più di un semplice scambio di lettere: è un laboratorio di pensieri, riflessioni e curiosità condivise. I bambini hanno cominciato a raccontarsi non solo esperienze quotidiane, ma anche le loro ricerche matematiche, i piccoli esperimenti e le idee nate in classe, trasformando le parole in un filo invisibile che unisce due mondi, due comunità scolastiche distanti, ma vicine nel desiderio di imparare insieme.

Tutto questo non potrebbe prendere forma senza un momento speciale, istituzionalizzato e atteso: il **Consiglio**, che si tiene ogni quindici giorni. In questo spazio-tempo, i bambini si riuniscono per confrontarsi, ascoltarsi e decidere insieme. Si discutono le proposte, si riflette sulle attività svolte nel periodo appena trascorso e si verifica come ciascuno ha svolto i propri incarichi di responsabilità. È anche qui che si organizza il lavoro dei giorni a venire e si progettano insieme percorsi individuali e collettivi, veri laboratori di creatività e cooperazione.

I nostri percorsi prendono forma e voce tra le pagine del **giornalino di classe**, un piccolo scrigno in cui si custodiscono le idee, le scoperte e le creazioni dei bambini. Ogni articolo, ogni disegno, ogni racconto è il frutto di un percorso vissuto, di una curiosità esplorata o di un progetto portato a termine, e diventa così testimone del loro impegno e della loro creatività.

Il giornalino viene condiviso con le famiglie, che possono così entrare nel mondo quotidiano dei bambini, respirarne l'entusiasmo e seguire i progressi di ciascuno. Ma può anche essere acquistato da chiunque voglia portarsi a casa un pezzo di questa esperienza.

La didattica della ricerca e l'adozione alternativa ai libri di testo fanno da cornice a tutte le tecniche freinetiane che animano la nostra classe. Fin dal primo anno, in accordo con le famiglie, abbiamo scelto di non adottare il libro di testo tradizionale: una decisione che ci ha piacevolmente spinti a seguire le curiosità dei bambini, a lasciarci guidare dalle loro domande e dai loro interessi. Con i soldi risparmiati sui testi scolastici, abbiamo acquistato albi illustrati e libri di divulgazione scientifica, tesori che hanno aperto finestre su mondi da esplorare, trasformando la curiosità in ricerca, la lettura in scoperta e ogni giorno scolastico in un'avventura condivisa tra parole, immagini e idee.

La pedagogia Freinet è un approccio che chiede profondità, presenza attenta e uno sguardo capace di andare oltre il banco di scuola. Insegnare, piaccia o no, è sempre un atto politico, e per noi insegnanti MCE ogni gesto educativo contiene una scelta di libertà e di fiducia nell'educabilità di tutti.

Portare avanti questo approccio significa credere che la scuola possa essere un luogo capace di trasformare, di aprire orizzonti, di far crescere bambini consapevoli e curiosi, e attraverso loro, una società più giusta, più capace di ascoltare e valorizzare le differenze.



LEGGERE PER CAPIRE SÈ STESSI: UN'ESPERIENZA IN SECONDA LICEO

Cinzia Morea

In una classe di seconda liceo la lettura del romanzo **“Il male che hai dentro di Marco Erba” Ed. Rizzoli** è diventata un’occasione per riflettere su emozioni, relazioni e difficoltà che spesso fanno parte della vita degli adolescenti. Il percorso di lettura non si è limitato alla comprensione della trama, ma ha coinvolto i ragazzi in un lavoro di confronto e rielaborazione personale. Dopo aver letto il libro, la classe ha costruito un cartellone collettivo in cui sono stati rappresentati i personaggi principali, i luoghi della storia, la trama e soprattutto le emozioni che attraversano il romanzo. Questo lavoro ha permesso agli studenti di visualizzare il racconto e di condividere le proprie interpretazioni. Successivamente ogni studente ha scritto una lettera a uno dei personaggi, immaginando di potergli parlare direttamente: alcuni hanno scelto di incoraggiarlo, altri di chiedergli spiegazioni sulle sue scelte, altri ancora di esprimere solidarietà. Questa attività ha mostrato quanto i ragazzi si fossero immedesimati nei protagonisti della storia.

Il lavoro è proseguito con un momento più dinamico: divisi in piccoli gruppi, gli studenti hanno utilizzato Wordwall e la ruota della fortuna per costruire delle domande sul libro. Le domande sono state poi confrontate tra loro e anche con quelle generate dall’intelligenza artificiale. Da questo confronto è nato il compito finale: scegliere alcune domande e rispondere in modo personale e articolato per raccontare l’esperienza vissuta. Proprio dalle risposte degli studenti emergono le riflessioni più significative. Molti ragazzi hanno raccontato di aver provato emozioni molto forti durante la lettura. C. ad esempio, spiega che il libro le ha lasciato «una maggiore consapevolezza su quanto le parole e le azioni possano ferire» e che spesso dietro atteggiamenti aggressivi o cattivi si nasconde in realtà una grande fragilità. Leggendo alcune parti della storia ha provato paura, rabbia e tristezza, ma anche empatia verso i personaggi che subiscono bullismo.

Anche per G. uno dei temi più importanti è stato proprio quello del bullismo. Secondo lei è un problema di cui si parla molto, ma che spesso viene ancora sottovalutato. «Molte persone pensano che siano solo scherzi - racconta - ma battute sarcastiche e prese in giro possono diventare molto pesanti per chi le subisce».

La scena che l'ha colpita di più è stata quella iniziale, quando Christian viene bullizzato da alcuni compagni: una situazione difficile da accettare, perché è difficile capire come qualcuno possa divertirsi facendo stare male un'altra persona. Per G. la lettura è stata anche una scoperta personale. Non avendo l'abitudine di leggere molto, questo libro le ha fatto capire che può essere un passatempo piacevole e utile, capace di arricchire il lessico e di far scoprire nuovi stili di scrittura. Un aspetto molto presente nelle risposte dei ragazzi è il riconoscersi nei personaggi della storia.

L. racconta che il libro lo ha fatto riflettere molto proprio perché affronta temi vicini alla vita dei giovani e perché è stato interessante metterli a confronto con ciò che lui stesso vive nella realtà di tutti i giorni. In particolare si è riconosciuto nel personaggio di Eli, soprattutto nelle difficoltà legate all'autostima e al rapporto con il proprio corpo. «Mi sono rivisto nel tema del non piacersi – spiega – cioè nel non sentirsi a proprio agio con sè stessi». Si tratta, secondo lui, di un argomento molto delicato che molti adolescenti si trovano ad affrontare. Un altro tema che lo ha colpito è quello dell'autolesione, un argomento difficile ma purtroppo presente nella realtà di molti ragazzi. Anche se non sempre vissuto in prima persona, è qualcosa che spesso riguarda amici o conoscenti e che quindi appare molto vicino alla loro esperienza. S. racconta che il libro non ha cambiato completamente il suo modo di pensare, perché ritiene di avere già valori basati sul rispetto degli altri, ma lo ha portato a riflettere molto sul comportamento delle persone attorno a lui. Spesso, infatti, anche senza cattiveria intenzionale, alcune persone prendono in giro chi ha un corpo diverso dagli standard o chi appare più fragile, senza rendersi conto delle conseguenze che queste parole possono avere. Anche M. racconta che il libro ha avuto un impatto importante sul suo modo di vedere gli altri. Secondo lui la storia gli ha permesso di comprendere meglio le diverse emozioni, le paure e i comportamenti dei personaggi, aiutandolo a diventare più consapevole delle differenze tra le persone. In particolare spiega che la lettura lo ha aiutato a superare alcuni pregiudizi e a cambiare atteggiamento verso le persone appartenenti alla comunità LGBTQ+, rendendolo più attento e rispettoso.

Dal punto di vista emotivo, M. racconta di aver provato sentimenti diversi nel corso della lettura: all'inizio soprattutto rabbia e tristezza per Cristian, vittima di bullismo, ma andando avanti nella storia anche felicità e gioia in alcuni momenti. Allo stesso tempo si è trovato a giudicare negativamente alcuni personaggi che considera particolarmente crudeli. La scena che lo ha colpito di più è stata ancora una volta quella iniziale, quando il gruppo di Mare mette Cristian in un angolo e lo bullizza. M. racconta che quella situazione lo ha toccato profondamente perché in qualche modo vi si è riconosciuto «sia nel ruolo del bullo sia in quello del bullizzato».

Una riflessione che mostra quanto le dinamiche tra pari possano essere complesse e quanto sia importante fermarsi a riflettere sui propri comportamenti. Anche M. è rimasta molto colpita dalla storia di Eli. Durante la lettura ha provato soprattutto tristezza e compassione, ma anche la speranza che le cose potessero migliorare. Il personaggio che le è piaciuto meno è stato l'insegnante che in alcuni momenti prendeva di mira Eli, una situazione che le è sembrata particolarmente ingiusta. Nonostante la lettura non sia stata sempre semplice, M. dice che consiglierebbe questo libro, perché lo considera molto significativo. Una volta entrati nella storia, infatti, diventa scorrevole e coinvolgente. Il finale le è piaciuto perché lascia intravedere la possibilità che, anche dopo momenti molto difficili, sia possibile trovare un po' di serenità.

Dalle parole degli studenti emerge chiaramente come la lettura sia stata qualcosa di più di un semplice compito scolastico. Il libro ha offerto uno spazio di confronto su temi importanti come il bullismo, l'autostima, il rapporto con il proprio corpo e la difficoltà di sentirsi accettati.

In molti casi i ragazzi hanno riconosciuto nei personaggi emozioni che fanno parte della loro esperienza quotidiana. Parlare di queste emozioni attraverso una storia ha reso più facile esprimerle e condividerle con gli altri. Quando la lettura diventa occasione di dialogo e riflessione, il libro non rimane solo una storia sulla carta: diventa uno strumento per capire meglio se stessi e gli altri. Ed è proprio questo che è successo in classe. Questa esperienza dimostra come la lettura possa diventare uno strumento potente di crescita personale e collettiva.

Gli studenti e le studentesse non si limitano a comprendere una storia, ma imparano a riconoscere le emozioni, a confrontarsi con gli altri e a riflettere su sé stessi.

La classe diventa così uno spazio sicuro in cui parlare di temi complessi – come il bullismo, la diversità, l'identità e l'autostima – utilizzando la letteratura come punto di partenza.

Quando la lettura viene accompagnata da discussione, attività creative e scrittura personale, il libro smette di essere solo un oggetto di studio e diventa un'esperienza condivisa di crescita, consapevolezza e di ascolto reciproco.



SANREMO COME LABORATORIO DI CITTADINANZA E SCRITTURA: LA COSTRUZIONE DI UN “GIORNALE SCOLASTICO” *di Francesca Bianchi*

L'esperienza didattica qui presentata nasce dal desiderio di trasformare un evento mediatico nazionale – il Festival di Sanremo – in un laboratorio interdisciplinare di scrittura, analisi critica, cooperazione e cittadinanza attiva. Nella mia classe quinta della scuola primaria “Alberto Manzi” di Cervia, si è scelto di realizzare un'edizione speciale del giornale di classe intitolata *“Il Resto del Carlino – Edizione straordinaria classe quinta. Un Sanremo pieno d'amore”*, costruita giorno dopo giorno durante la settimana del Festival. L'obiettivo non è stato semplicemente “parlare di Sanremo”, ma utilizzare l'evento come contesto autentico per attivare competenze linguistiche, organizzative, geografiche, artistiche e sociali, attraverso una didattica cooperativa strutturata.

Il progetto è stato organizzato come una vera e propria **redazione giornalistica**, concepita metaforicamente come una “cucina” in cui ciascuno contribuisce con una funzione specifica alla realizzazione del prodotto finale. Gli alunni sono stati suddivisi in gruppi di lavoro con compiti differenziati: un gruppo incaricato di analizzare i testi delle canzoni, un gruppo dedicato all'osservazione del look e della comunicazione non verbale dei cantanti, un gruppo responsabile della redazione degli articoli quotidiani sugli eventi della serata, un gruppo impegnato nella costruzione di cruciverba, puzzle e giochi linguistici a tema, un gruppo incaricato della parte geografica con la realizzazione di una mappa per individuare Sanremo e la regione Liguria e infine un gruppo artistico dedicato alla produzione di disegni e ritratti dei cantanti in gara. **Ogni gruppo ha assunto un ruolo preciso, sperimentando responsabilità e interdipendenza, secondo i principi del Cooperative Learning** descritti da Johnson e Johnson (1999), che individuano nell'interdipendenza positiva e nella responsabilità individuale due pilastri fondamentali dell'apprendimento cooperativo.

Il lavoro si è sviluppato in forma di **redazione aperta**: al termine di ogni serata del Festival, gli alunni hanno discusso collettivamente gli avvenimenti più significativi, esprimendo ciò che era piaciuto o meno, motivando le proprie opinioni e selezionando le notizie da inserire nel giornale. Questo processo di negoziazione ha favorito lo **sviluppo dell'argomentazione e del pensiero critico, in linea con una concezio-**

ne dialogica dell'apprendimento che trova radici nella prospettiva socio-costruttivista di Vygotskij (1978), secondo cui la conoscenza si costruisce attraverso l'interazione sociale. La scrittura degli articoli non è stata un esercizio individuale isolato, ma un processo condiviso di selezione, sintesi e rielaborazione, in cui il gruppo ha agito come comunità di pratica.

Particolare rilievo ha avuto la creazione di una **"Fanta Sanremo"** di classe. Ogni giorno ciascun alunno ha espresso un voto su tre cantanti; in base alla classifica ufficiale della serata è stato attribuito un punteggio che ha alimentato una graduatoria interna. Questa attività, oltre a stimolare motivazione e partecipazione, ha introdotto elementi di educazione matematica (calcolo dei punteggi, confronto di dati, elaborazione di classifiche) e ha permesso di riflettere sui meccanismi di valutazione, sulle differenze tra gusto personale e risultato pubblico e sul concetto di consenso. In questo senso l'attività ha assunto anche una **dimensione metacognitiva, favorendo la consapevolezza dei criteri di giudizio.**

La costruzione del giornale ha rappresentato un compito autentico, nel senso delineato da Wiggins (1998), poiché gli alunni hanno lavorato per produrre un artefatto reale, con una funzione comunicativa concreta e un destinatario definito. La simulazione della redazione ha consentito di comprendere i processi organizzativi che stanno dietro la produzione dell'informazione, trasformando la classe in un laboratorio di educazione ai media. L'analisi dei testi delle canzoni ha offerto inoltre l'occasione per un lavoro linguistico sul lessico, sulle figure retoriche e sui temi ricorrenti, mentre l'osservazione del look e della comunicazione visiva ha permesso di riflettere sulla dimensione simbolica e performativa della comunicazione, ampliando la lettura oltre il piano puramente verbale.

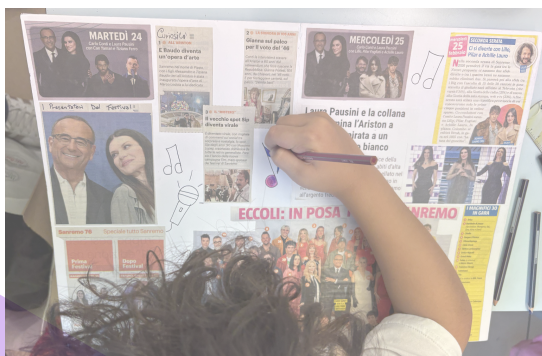
La mappa geografica di Sanremo e della Liguria ha introdotto un collegamento interdisciplinare con la geografia, favorendo la contestualizzazione territoriale dell'evento e rafforzando la competenza spaziale. I giochi linguistici, quali cruciverba e puzzle tematici, hanno invece sostenuto l'apprendimento in forma ludica, valorizzando la dimensione motivazionale e creativa. **L'intero percorso si è configurato come un esempio di didattica integrata**, in cui le discipline dialogano attorno a un nucleo tematico comune, favorendo connessioni significative tra saperi.

Dal punto di vista educativo, l'esperienza ha promosso partecipazione attiva, senso di appartenenza e responsabilità condivisa.

La suddivisione in ruoli ha evitato la dispersione del lavoro e ha reso ciascun alunno indispensabile al funzionamento dell'“organismo redazione”, coerentemente con quanto evidenziato da Slavin (1995) sull'efficacia delle strutture cooperative ben progettate. Il Festival di Sanremo, spesso percepito come semplice intrattenimento, è stato così reinterpretato come occasione di riflessione culturale e linguistica, dimostrando come un evento popolare possa diventare dispositivo pedagogico.

In un'epoca caratterizzata da forte esposizione mediatica, educare gli alunni a osservare, analizzare e rielaborare criticamente un evento televisivo significa fornire strumenti di cittadinanza consapevole. La costruzione del giornale non ha avuto solo una funzione espressiva, ma ha rappresentato un esercizio di democrazia partecipata: decidere cosa pubblicare, come titolare un articolo, quali immagini inserire, quali opinioni riportare ha implicato confronto, ascolto e rispetto delle diverse prospettive. Il prodotto finale, frutto di un lavoro corale, ha restituito agli alunni la percezione di aver contribuito a un'opera collettiva significativa.

L'esperienza conferma come la scuola possa intercettare fenomeni culturali contemporanei trasformandoli in contesti di apprendimento strutturato. La metafora della redazione-cucina rende visibile l'idea di apprendimento come processo di trasformazione: ingredienti diversi, competenze differenti e ruoli complementari concorrono alla realizzazione di un risultato comune. In questa prospettiva, il giornale di classe non è stato solo un prodotto creativo, ma uno spazio di crescita cognitiva, sociale e civica.



Riferimenti bibliografici

- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1999). *Learning Together and Alone: Cooperative, Competitive, and Individualistic Learning*. Boston: Allyn & Bacon.
- Slavin, R. E. (1995). *Cooperative Learning: Theory, Research, and Practice*. Boston: Allyn & Bacon.
- Vygotskij, L. S. (1978). *Mind in Society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bruner, J. (1996). *The Culture of Education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

«La società in cui viviamo è individualistica e prestazionale e la scuola è organica a questo mondo. La distanza che i giovani sentono è quella dal mondo degli adulti e la scuola è fatta di adulti, nonostante i protagonisti siano ragazzi e ragazze»

Marco Rovelli

di Chiara Pizzimenti, Vanity Fair 5/3/2026 – a cura della redazione.

Finalmente un progetto che affronta seriamente le difficoltà di essere genitori in una società altamente problematica!

Marco Rovelli è uno dei relatori del progetto *Adolescenti questi alieni* che coinvolge 4 biblioteche di Milano in un ciclo di incontri, dedicati ai genitori, che affrontano temi come rabbia, isolamento, disturbi alimentari, scuola, dipendenze e nuove forme di linguaggio. Il progetto è promosso da **Fondazione Hapax, Fondazione Comunità Milano e Fondazione Alia Falck.**

Chiara Pizzimenti inizia l'articolo con una citazione di Rovelli che introduce bene questo progetto: *«L'insegnante è visto come alieno, l'adulto è visto come lontanissimo. La responsabilità dell'adulto è decisiva, proprio perché, in quanto adulto, gli competerebbe la responsabilità di volgersi all'ascolto, di dedicare ascolto e attenzione al linguaggio, all'universo di senso di un adolescente, cosa che l'adulto troppo spesso non fa. In realtà quello che fa l'adulto è mettere in atto il suo sistema valoriale, che significa giudicare chi ha davanti. Spesso l'adulto giudica e non ascolta, quindi non si dedica a comprendere le urgenze, i bisogni, il senso delle azioni, dei comportamenti, dei desideri, delle attese, ma proietta su di lui continuamente giudizio e aspettative»* (1). L'autrice prosegue le citazioni sottolineando la distanza dell'adulto legata ad un atteggiamento giudicante ben lontano da quel ruolo educativo che dovrebbe mirare alla crescita dell'autonomia degli adolescenti: *«La scuola continua a essere centrale per un adolescente, ma in modo molto diverso dal passato. Il ruolo dell'insegnante ha subito una svalutazione. Il fortino di cui parlavo è anche una risposta a questo sentire di aver perso peso, autorità. La scuola, però, è centrale in relazione con il gruppo dei pari, con i coetanei.*

A scuola, così come fuori da scuola, nella distanza sempre più marcata dal mondo degli adulti, è lo sguardo del coetaneo che dà valore, senso, significato a quello che fai. La scuola è il teatro primario di questa esposizione al mondo. Gli adolescenti cercano i propri spazi, creano le proprie regole, hanno le proprie dinamiche, cercando di sottrarsi allo sguardo degli adulti. Hanno bisogno di autonomia. Invece gli adulti continuano a cercare di giudicare, valutare e aspettarsi qualcosa. Un ragazzo a scuola mi ha detto che gli adulti fanno marcire tutto quello che toccano». Nelle parole di Rovelli individualismo (valore che offre la società), solitudine, fragilità e vulnerabilità diventano un percorso verso il fallimento che può essere riscattato nella condivisione nei gruppi di pari, in questo senso vanno senz'altro ricordate le buone pratiche dei gruppi di auto aiuto e di tutte le varianti che questa metodologia ha prodotto negli ultimi decenni per uscire dalla solitudine della moderna società competitiva. «In ogni trasformazione c'è sempre un guadagno e una perdita. L'adolescenza è più difficile perché essere vivi in relazione allo sguardo dell'altro significa spesso vivere in un inferno. **Diceva Sartre che l'inferno sono gli altri.** Intendeva il fatto che tu sei in un inferno quando esisti solo nello sguardo degli altri, attraverso lo sguardo degli altri. **Lo sguardo è il tema della società del Giudizio, quella che ti chiede di essere sempre all'altezza di uno standard, di una valutazione, di un'aspettativa.** È la società di quello che chiamo "lo vetrificato": trasparente e sottoposto allo sguardo altrui, e fragile. Si dice che i giovani sono bamboccioni, sono indietro con tutto, non sanno più scrivere. Invece i giovani sanno un sacco di cose. Sono fragili, sì, e i più consapevoli rivendicano questa fragilità. La vulnerabilità fa male quando si è soli, quando si è isolati, e noi viviamo in una società che ha fatto valore dell'individuo, che fa valore dell'essere isolati, in cui il successo è tuo, è solo tuo, e se non ce l'hai sei un fallito. **Il fallimento è l'incubo generazionale,** è l'incubo di queste generazioni, essere un loser, essere un perdente. **La vulnerabilità però può essere anche rivendicata, può essere fatta oggetto di una messa in comune. Quando metti in comune la fragilità e la vulnerabilità non sei più solo.** Esci dalla solitudine e scopri che non è tua responsabilità essere fragile, ma che c'è qualcosa che attraversa tutti quanti». La fragilità prende allora i mille nomi delle certificazioni legate al disagio psichico. ansia, depressione, panico, disturbi alimentari, ADHD, disturbo non verbale, ritiro sociale ..." I giovani si sottraggono così all'obbligo dell'essere al top" sottolinea Pizzimenti; è bene aggiungere che i giovani non sono oggetti da riparare con qualche seduta dal terapeuta, bisogna invece risalire alle cause sociali del disagio,

individuate da Rovelli nei valori della competizione, del successo ad ogni costo, di un individualismo esasperato che vede nella persona o un produttore o un consumatore. Bisogna smettere di dire che "è tutta colpa del cellulare, smettere di dire che non sono abbastanza intelligenti, che passano tutto il giorno nelle cose insignificanti, quando invece i giovani hanno, per certi aspetti, più abilità delle generazioni passate». Troppo spesso i giovani vengono schiacciati dalle aspettative degli adulti, **«C'è la grande paura di deludere, il compito del ragazzo è quello di non deludere le aspettative dei genitori.** Rispetto al passato oggi va molto più in profondità il tema dell'aspettativa, del non deludere, perché va a colpire la tua intimità, il tuo valore, la tua identità». Rovelli va oltre le solite analisi e propone di cambiare radicalmente il punto di vista: «Il punto è cambiare l'attitudine. Dismettere la presunzione di essere colui che giudica. Mettere da parte il giudizio vuol dire sapere che - e questo vale dentro e fuori dalla scuola - siamo parti di una relazione: e in una relazione siamo in due, in una molteplicità, non c'è un soggetto che giudica e un oggetto che è giudicato, ma ci sono due elementi in una relazione dinamica, e gli elementi si trasformano in questa relazione dinamica reciprocamente. Questo non capita molto spesso in famiglia, e capita ancora meno a scuola, perché a scuola la visione è sempre frontale. L'insegnante spesso si dimentica di essere un educatore, dove l'educazione è prima di tutto consapevolezza di uno spazio relazionale, di uno spazio di vita. Gli insegnanti devono avere uno sguardo personale nei confronti delle persone e una inclinazione all'ascolto. Si inserisce in questo **la richiesta di attenzione alla salute mentale da parte degli studenti, ma anche all'educazione affettiva**, mentre la scuola è sempre più un'azienda burocratica, dove la burocrazia ha la funzione di isolare, parcellizzare, frammentare. Invece i ragazzi sono affamati di ascolto». Una prima riflessione è che, forse, prima di arrivare dal terapeuta, una buona pedagogia dell'ascolto (2) e del mutuo aiuto (3) potrebbe sviluppare un lavoro preventivo che aiuterebbe a ridurre certificazioni e psicofarmaci.

(1) Non siamo capolavori. Il disagio e il dissenso degli adolescenti, Marco Rovelli, LaTerza 2025

(2) la scuola e l'arte di ascoltare, Gabriella Giornelli e Marianella Sclavi, Feltrinelli 2014

(3) Atti del convegno dei gruppi "Per una civiltà dell'empatia nella scuola" AA.VV. 2016