

Comune di Reggio Emilia
Assessorato Educazione e Conoscenza
Servizio Officina Educativa, Partecipazione Giovanile e Benessere

CittadinaRe

la complessa
arte della
convivenza

Materiali da un percorso formativo



Rete
Scuole Secondarie II grado
Reggio Emilia



Centro Interculturale
MONDINSIEME
Intercultural Centre



PROVINCIA
DI REGGIO EMILIA

COMUNE DI REGGIO EMILIA
ASSESSORATO EDUCAZIONE E CONOSCENZA
SERVIZIO OFFICINA EDUCATIVA, PARTECIPAZIONE GIOVANILE E BENESSERE

CittadinaRe, la complessa arte della convivenza

Materiali da un percorso formativo

a cura di:

Rita Bertozzi e Pasquale Pugliese

progetto grafico e impaginazione a cura di:

Georgiana Zanetti

Reggio Emilia 2017

Cittadinare

La complessa arte della convivenza

Materiali da un percorso formativo

summary

• Premessa	
<i>Raffaella Curioni e Ilenia Malavasi</i>	pag. 9
• Presupposti e caratteristiche del progetto	
Piani di miglioramento e competenze di cittadinanza	pag. 15
<i>Sonia Ruozi</i>	
Approccio e metodo di un percorso formativo multidisciplinare	pag. 19
<i>Pasquale Pugliese</i>	
Educazione interculturale, educazione alla cittadinanza	pag. 25
<i>Marwa Mahmoud</i>	
• Materiali formativi	
Chi sono gli adolescenti oggi	pag. 33
<i>Gustavo Pietropolli Charmet</i>	
I conflitti a scuola, da problema a esperienza educativa	pag. 43
<i>Anna Sironi</i>	
Ascolto attivo per una comunicazione efficace	pag. 53
<i>Anna Sironi</i>	
Dare e acquisire le notizie senza pregiudizi	pag. 61
<i>Alessio Surian</i>	
• Sperimentazioni in classe	
Il percorso progettuale e la valutazione	pag. 69
<i>Rita Bertozzi</i>	
Materiali dal gruppo di lavoro:	
i conflitti a scuola, da problema a esperienza educativa	pag. 75
<i>Elena Barozzi</i>	
Materiali dal gruppo di lavoro:	
ascolto attivo per una comunicazione efficace	pag. 101
<i>Lorella Borciani</i>	
Materiali dal gruppo di lavoro:	
dare e acquisire le notizie senza pregiudizi	pag. 129
<i>Maria Assunta Ferretti</i>	

Raffaella Curioni

*Assessore Educazione e Conoscenza,
Comune di Reggio Emilia*

Ilenia Malavasi

VicePresidente Provincia di Reggio Emilia

premessA

CittadinaRE. La complessa arte della convivenza

CittadinaRE. La complessa arte della convivenza è stato un progetto formativo rivolto ad insegnanti ed educatori frutto della collaborazione di diversi soggetti: la Rete delle Scuole secondarie di secondo grado di Reggio Emilia, il Comune di Reggio Emilia, la Provincia di Reggio Emilia, la Fondazione Mondinsieme. Un progetto sperimentale, che ha visto gli insegnanti protagonisti non solo come fruitori ma anche come attori di pratiche innovative dedicate all'implementazione ed alla valutazione delle competenze chiave di cittadinanza attiva.

Ventidue scuole superiori di Reggio Emilia e provincia, dalla montagna alla bassa, dai Licei agli Istituti Professionali passando per gli Istituti Tecnici. Due insegnanti per ogni Scuola, educatori del privato sociale, educatori di Officina Educativa ed esperti esterni. Un gruppo di lavoro multiprofessionale che, nei mesi scorsi, ha indagato le competenze chiave per la cittadinanza attiva degli studenti. Si è partiti dal presupposto che le competenze di cittadinanza, siano esse sociali o civiche, portano con sé conoscenze (democrazia, giustizia, eguaglianza, diritti civili, etc) ma anche atteggiamenti e valori (interculturalità, partecipazione, risoluzione dei conflitti, cura del bene comune, appartenenza). Conoscenze ed abilità che diventano competenza quando viene assunta la capacità di utilizzarle in maniera opportuna nei diversi contesti: a partire dai contesti scolastici che naturalmente identificano lo studente come cittadino in crescita, con diritti e doveri già acquisiti ed in progressiva evoluzione. Quindi un processo evolutivo in grado di superare il classico modello di insegnamento/apprendimento finalizzato a far acquisire conoscenze per arrivare ad un nuovo modello educativo di conoscenza concretamente applicata, la competenza appunto.

L'obiettivo del progetto è stato quello di arrivare ad una certificazione ed una valutazione delle competenze di cittadinanza che sono state selezionate attraverso una mappatura ed una successiva definizione di tre competenze tanto critiche quanto fondamentali nel percorso di cittadinanza:

- Agire in modo autonomo e responsabile*
- Collaborare e partecipare attivamente*
- Acquisire ed interpretare le informazioni*

E su queste tre competenze è stato realizzato un piano di formazione di formatori che ha coinvolto e fatto dialogare, in numerosi incontri, insegnanti ed educatori. E pur nella forte eterogeneità che contraddistingue il sistema scolastico e quello educativo del nostro territorio, pur nelle distinzioni dei ruoli e delle differenze dei punti di vista, Comune, Provincia e Scuole, hanno condotto insieme esperienze, dialoghi e ricerche capaci di costruire un comune senso di cura e di appartenenza, facendo crescere ulteriormente, nel confronto reciproco, molti tratti qualificanti presenti nelle rispettive identità con un obiettivo comune: rendere sempre di più la Scuola a Reggio Emilia un grande luogo di democrazia, partecipazione ed opportunità per i nostri ragazzi.

Raffaella Curioni

Assessore Educazione e Conoscenza
Comune di Reggio Emilia

Ilenia Malvasi

VicePresidente Provincia di Reggio Emilia

Sonia Ruozzi

Dirigente Istituto Scolastico "Blaise Pascal"

Piani di miglioramento e competenze di cittadinanza

L'Istituto "Pascal" è capofila di una rete di 22 scuole (21 Istituti di Istruzione Secondari Superiori e 1 Istituto Paritario) impegnata nel progetto "CittadinaRE: la complessa arte della convivenza".

Si tratta, quindi, di **una rete che comprende tutti gli Istituti Superiori della provincia di Reggio Emilia, dalla montagna fino alla bassa pianura: è la prima esperienza di questo tipo nel reggiano**; infatti, gli Istituti sono tutti in rete per la gestione di problematiche o di attività strumentali connesse al funzionamento ordinario (AISA - Associazione degli Istituti Superiori Autonomi) oppure a gruppi ristretti per singole attività progettuali.

Con questo progetto ci si è trovati ad affrontare un confronto più stringente e, per così dire, "interno", su diversi tipi di scuola, dagli istituti Professionali, in cui la tematica delle competenze chiave di cittadinanza è già ampiamente trattata, agli Istituti Tecnici e Licei, dove apparentemente essa ha minore rilevanza.

La candidatura della rete all'Avviso MIUR riguardante le progettualità delle scuole relative all'attuazione dei rispettivi Piani di Miglioramento (D.M. 435/2015, a.s. 2015/2016) è stata condivisa nell'ambito di AISA alla luce della riflessione sui Rapporti di Autovalutazione delle scuole (elaborato nell'a.s. 2014/2015) e nella prospettiva dell'elaborazione dei singoli Piani di Miglioramento (da elaborare nell'a.s. 2015/2016), nei quali le esigenze sempre rilevabili, seppur in misura diversa a seconda dei tipi di scuola, sono: il successo formativo, l'orientamento efficace, le competenze chiave di cittadinanza, il dialogo scuola-territorio.

In particolare, l'analisi effettuata dai Dirigenti Scolastici con i propri Nuclei Interni di Valutazione sui singoli Rapporti di Autovalutazione, in riferimento alla ricerca di aree di interesse comuni, ha evidenziato **la valorizzazione dell'ambito delle competenze chiave di cittadinanza e la loro certificazione, considerato il punto di partenza per la costruzione di curricula scolastici volti al reale successo formativo-educativo degli studenti**.

In questo contesto risulta fondamentale il coinvolgimento degli Enti Locali, perché il progetto parte dalle scuole per riverberarsi, negli effetti attesi, sulla popolazione di Comuni e Provincia. La confluenza degli orientamenti progettuali delle scuole in rete e degli Enti Locali è avvenuta proprio in riferimento al concetto di successo formativo inteso come obiettivo strategico nella vita di ciascun studente-cittadino.

Alla base del progetto, infatti, è la condivisione della necessità di interventi di miglioramento relativi alla Competenze chiave di cittadinanza, come priorità riferibile all'ambito della mission di tutte le Scuole sec. di secondo grado della provincia di Reggio Emilia, per il successo formativo di ogni alunno, inteso come cittadino, da perseguire nel quadro di uno sviluppo armonico e integrale della persona. **Nei Piano di Miglioramento di tutte le scuole della rete il progetto trova adeguato riscontro con i principi della trasparenza nei confronti degli stakeholder e della partecipazione degli enti territoriali che hanno responsabilità educativa nei confronti dei giovani**.

Dal punto di vista operativo, all'interno di ciascuna scuola, il Dirigente Scolastico ha riportato nei rispettivi Collegi Docenti la proposta di elaborazione di un progetto riguardante l'attuazione del Piano di Miglioramento (in fase di predisposizione all'interno del Piano Triennale dell'Offerta Formativa) e individuato 2 docenti referenti per l'elaborazione del progetto stesso.

I presupposti condivisi dai Dirigenti Scolastici e riportati ai Collegi, che, quindi, li hanno fatti propri, sono stati:

- L'identificazione dello studente quale cittadino in crescita, con diritti e doveri già in parte acquisiti e in progressiva evoluzione è obbligo di tutte le scuole, al di là delle differenze di orientamento scolastico.
- Le richieste da parte delle scuole e le aspettative dei ragazzi in merito ad esse devono essere le stesse in qualsiasi scuola superiore, anche se, naturalmente, acquisite e sviluppate secondo diverse modalità, nella specificità dei percorsi individuali.

I macroobiettivi sono stati:

- Valorizzazione del lavoro di équipe al fine di far emergere le potenzialità del confronto tra docenti in relazione all'osservazione, promozione e valutazione delle competenze chiave di cittadinanza.

- Applicazione di una didattica laboratoriale, riguardo alle competenze chiave di cittadinanza, che obbliga a ripensare il piano di lavoro in funzione dell'accertamento/osservazione delle prestazioni, cioè dell'effettivo esercizio delle competenze da parte degli studenti, in necessario collegamento con gli assi culturali.
- Condivisione di un modello di certificazione delle competenze chiave di cittadinanza.

Si è, dunque, prospettata la pianificazione di una formazione in rete dei docenti-referenti anche attraverso interventi di esperti e utilizzo di diverse modalità, comunque nell'ottica della formAzione.

Il gruppo dei docenti referenti ha anche allegato al progetto una prima bozza di modello condiviso di certificazione delle competenze chiave allo scopo di rendere operativo il progetto fin dalla fase iniziale.

Dopo una "mappatura" delle attività già in essere nelle scuole, relativamente alla macroarea delle competenze chiave di cittadinanza, **sono emersi, quali contenuti trasversali: legalità, rispetto di sé e degli altri, integrazione; da questi contenuti sono derivati i relativi focus formativi:**

- agire in modo autonomo e responsabile: gestione dei conflitti;
- collaborare e partecipare: ascolto attivo e comunicazione efficace;
- acquisire ed interpretare le informazioni: stereotipi e pregiudizi.

La limitazione del campo d'indagine ha lo scopo di definire un primo "profilo" dello studente in ingresso in tutte le scuole superiori, legato essenzialmente alla dimensione socio-comportamentale, quale base fondamentale all'acquisizione di competenze strutturate.

Le prospettive di proseguimento del progetto prevedono la documentazione del percorso formativo, al fine di renderlo uno strumento realmente utilizzabile dalle scuole, anche attraverso un'attività di disseminazione che impedisca quella "dissolvenza" della formazione che vanificherebbe gli sforzi fatti.

Il successivo finanziamento ottenuto dalla Rete delle scuole, infatti, ha dato vita al progetto "Strategie per migliorare: Giovani-Studenti-Cittadini" (D.M. 633/2016), che si pone l'obiettivo di applicare le strategie educativo-didattiche (acquisite dai docenti grazie alla condivisione, all'interno di ciascun Istituto, della formazione dei docenti referenti di "CittadinaRE") finalizzate a costruire contesti d'aula "competenti" per monitorare le competenze chiave di cittadinanza oggetto di analisi su più classi.

"Strategie per migliorare: Giovani-Studenti-Cittadini" rappresenta l'attuazione delle azioni strategiche progettate su alcune classi in ogni scuola, secondo modalità condivise nel gruppo dei referenti, e la disseminazione da parte dei docenti referenti nei Collegi docenti delle singole scuole di appartenenza.

L'applicazione degli strumenti valutativi per il monitoraggio e la certificazione delle competenze trasversali, sotto la supervisione della dott.ssa Rita Bertozzi dell'Università di Modena e Reggio, rappresenta lo scopo primario, **soprattutto perché condiviso dalle scuole e dagli Enti Locali quale punto di riferimento** nella definizione di un sistema di lettura, analisi, intervento per promuovere buone pratiche di convivenza a partire dalle comunità scolastiche.

In quest'ottica risulta fondamentale il raccordo con la Scuola Secondaria di Primo Grado: fondamentale è la definizione di alcuni nuclei tematici sui quali è possibile costruire un dialogo proficuo, in cui la scuola superiore non chiede in modo astratto determinati prerequisiti degli alunni, ma definisce un "profilo" d'ingresso dello studente, anche al fine di monitorare nel tempo la misurazione dell'impatto del miglioramento sia sul successo formativo sia sul tessuto sociale del territorio.

Importante è, inoltre, l'incontro tra ricerca teorica e applicata, in una valorizzazione della formazione come co-costruzione consapevole della propria professionalità.

La documentazione di tutto il percorso, infine, è funzionale a rendere replicabile il sistema formativo-applicativo, grazie alla predisposizione di curricoli formativi specifici, correlati da relativi strumenti di valutazione, da applicare nelle scuole con le modalità ritenute più adatte da parte dei singoli Collegi Docenti.

Pasquale Pugliese

*UOC Partecipazione Giovanile e Benessere, Officina Educativa
Comune di Reggio Emilia*

**Approccio e metodo
di un percorso formativo
multidisciplinare**

*Non bastano retorica e volontarismo:
occorre sviluppare una complessa arte della convivenza
(...)
Non servono prediche contro razzismo e intolleranza,
ma esperienze e progetti positivi.
Alex Langer*

Per quanto riguarda i pensieri preliminari, CittadinaRe viene da lontano, tanto nel tempo quanto nello spazio. E' una storia di incontri generativi a più livelli.

Dopo gli spari alla redazione di Charlie Hebdo nel gennaio 2015 e, ancora di più, dopo quelli al Bataclan di Parigi – nel novembre dello stesso anno - molti dei ragazzi incontrati a Reggio Emilia dagli educatori - negli Spazi di aggregazione giovanile o nei progetti come le “Palestre di educazione civile” - hanno manifestato il bisogno di confrontarsi su questi temi. Non solo sul piano generale della comprensione degli eventi ma, in particolare, studenti di religione musulmana hanno esplicitato agli educatori il loro sentirsi a disagio nel venire – implicitamente o esplicitamente – accomunati ai terroristi, a volte anche dai compagni di classe, ed anche – in qualche caso - la difficoltà di parlarne con alcuni insegnanti, non sempre disponibili su questioni così complesse e delicate, nelle quali gli eventi internazionali hanno spesso una ricaduta sulle relazioni personali. Del resto, **dall'attentato al concerto di Ariana Grande a Manchester del 22 maggio a quello sulla rambla di Barcellona del 17 agosto scorso, sempre di più giovani e giovanissimi sono protagonisti – sia come vittime che come autori - di questa fase di terrore che sta attraversando l'Europa. Raccontandoci di fallimentari convivenze e della necessità di lavorare per costruirne di buone.**

E' anche a partire da queste premesse che lo staff di Officina Educativa/Partecipazione giovanile e benessere aveva preparato, già nel 2015 – in collaborazione con la Fondazione Mondinsieme – una bozza di formazione congiunta per gli insegnanti delle scuole secondarie di secondo grado e gli educatori dei progetti pomeridiani del Comune che – in accordo con la Provincia di Reggio Emilia – l'assessore Raffaella Curioni ha proposto ai dirigenti scolastici, durante un incontro di presentazione dei progetti con le Scuole, all'inizio dell'anno scolastico 2015-2016. “La complessa arte della convivenza” è la proposta di denominazione, che ne contiene già le finalità. E' in questo incontro di presentazione che la Rete delle scuole ci ha informato – attraverso la dirigente Sonia Ruozi - dell'imminente presentazione di un progetto scolastico sulla certificazione e la valutazione delle competenze chiave di cittadinanza, in riferimento all'Avviso del MIUR - con capofila l'Istituto scolastico Pascal - e ha proposto di collegare i due progetti per integrarne le risorse, svilupparne le potenzialità, allargare la platea dei fruitori.

Naturalmente abbiamo considerato una preziosa occasione di collaborazione questa che ci veniva offerta dalle scuole. L'integrazione è dunque avvenuta, il progetto è diventato “CittadinaRE. La complessa arte della convivenza” e – in una versione ancora generale – è stato presentato e finanziato. Il finanziamento del MIUR è stato raddoppiato con risorse proprie dell'Amministrazione comunale. Si è costituito così, a partire dal gennaio 2016, un “gruppo di progetto” multiprofessionale coordinato dalla dirigente del Pascal, composto da tre insegnanti (le prof.sse Barozzi, Borciani e Ferretti) e dei referenti di Mondinsieme (con la dot.ssa Marwa Mahmoud), della Provincia (con la dott.ssa Monica Tognoni) e di Officina Educativa (con il sottoscritto). Al gruppo di progetto si è aggiunta, in un momento successivo, anche la prof.ssa Rita Bertozzi dell'Università di Modena e Reggio. Ha avuto avvio, a quel punto, un lavoro di progressiva messa a fuoco dei temi specifici della formazione e delle caratteristiche del percorso.

Il primo passaggio ha visto un confronto interno al gruppo di progetto e la decisione condivisa su tre questioni di fondo relative al costruendo programma formativo:

1. la certificazione e la valutazione delle competenze chiave di cittadinanza degli studenti, piuttosto che il punto di partenza sarebbe stato l'esito del percorso formativo rivolto agli insegnanti sulla promozione e l'implementazione delle competenze individuate;
2. i temi generali della formazione sarebbero stati concentrati sulle tre competenze chiave di cittadinanza a carattere

maggiormente relazionale: *agire in modo autonomo e responsabile, collaborare e partecipare, acquisire e interpretare le informazioni*;

3. per mettere a fuoco gli argomenti specifici da esplorare all'interno di ciascun tema generale, avremmo sondato il bisogno formativo dei docenti, attraverso un questionario rivolto agli insegnanti partecipanti alla formazione.

A questo punto, il gruppo di progetto – che si è incontrato già periodicamente durante l'anno scolastico 2015-2016 – dapprima ha effettuato una “mappatura” delle attività già in essere nelle diverse scuole, relativamente alle competenze chiave di cittadinanza, e successivamente ha messo a punto e somministrato agli insegnanti un questionario composto da dodici domande relative ai bisogni formativi, in riferimento alle tre competenze di cittadinanza definite, dal quale sono derivati i relativi focus formativi. Gli esiti, per ciascuna competenza, sono stati i seguenti:

- agire in modo autonomo e responsabile, focus formativo: gestione dei conflitti;
- collaborare e partecipare, focus formativo: ascolto attivo e comunicazione efficace;
- acquisire ed interpretare le informazioni, focus formativo: stereotipi e pregiudizi.

Dal punto di vista dell'organizzazione si è deciso che – affinché il percorso potesse essere declinato, il più possibile, sugli effettivi bisogni di ciascuna scuola - si sarebbe trattato di una formazione che avrebbe previsto, oltre ai momenti di apprendimento con i formatori, anche l'attivazione di gruppi di lavoro stabili – uno per ciascun focus – che avrebbero lavorato durante l'anno scolastico, per generare un sapere sperimentato in classe e condiviso.

Sono stati individuati, a questo punto, formatori che avessero la capacità di svolgere incontri formativi dinamici e interattivi, nei quali - accanto alle necessarie premesse teoriche – si sarebbero potuti sperimentare anche materiali “spendibili” in aula (giochi di ruolo, esercitazioni, attività attraverso vari linguaggi). Ai formatori è stato chiesto di svolgere una giornata di formazione (mattina e pomeriggio) su ciascun focus rivolta a tutti i partecipanti al corso (insegnanti ed educatori), alla quale si sarebbero aggiunte alcune ore da svolgere, in una seconda fase, con ciascun gruppo di lavoro tematico, composto dai soli insegnanti che ne avrebbero scelto il focus. Facendo precedere tutto da una premessa di carattere psicologico sulle nuove adolescenze.

Il percorso vero e proprio – che si è sviluppato durante questo anno scolastico – si è così articolato in due fasi, la formazione propriamente detta e la sperimentazione in aula.

Rispetto alla prima fase, è stato deciso di proporre un incontro preliminare con il prof. Gustavo Pietropolli Charmet sul tema *chi sono gli adolescenti oggi?* nel quale è stato tracciato il profilo di una generazione di studenti che, non più gravata dal senso di colpa (semmai dal senso di vergogna rispetto ai pari), non ha un rispetto aprioristico dell'autorità – anche di quella scolastica – che pertanto deve essere conquistata sul campo, giorno per giorno. L'unica autorevolezza riconosciuta dai ragazzi, ha ribadito Charmet, è quella di chi svolge il ruolo di “educatore appassionato”, diventando così capace di appassionare a sua volta.

Alla dott.ssa Anna Sironi sono stati affidati i primi due argomenti in programma: *Conflitti a scuola, da problema ad esperienza educativa* e *Ascolto attivo per una comunicazione efficace*, svolti in due giornate distinte. Nel primo incontro sono stati indicati gli elementi delle dinamiche conflittuali – ineliminabili dai contesti relazionali – ed alcune strategie di interpretazione ed intervento per una loro trasformazione positiva e funzionale. Nel secondo incontro si è lavorato sulle competenze necessarie per promuovere, anche in classe, una comunicazione efficace. Tra le quali, appunto, la capacità di ascolto attivo.

Il terzo argomento *Dare ed acquisire le notizie senza pregiudizi* è stato svolto nell'ultima giornata di formazione generale dal prof. Alessio Surian, con il quale si è lavorato sul riconoscimento, la funzione e la decostruzione degli stereotipi e dei pregiudizi nelle realtà interculturali, come sono per lo più le classi delle scuole reggiane coinvolte nella formazione.

Tutti gli incontri di formazione hanno visto l'alternanza di momenti frontali e lavori di gruppo, lo svolgimento di dinamiche attive e di momenti di dialogo, particolarmente interessanti anche per il confronto tra le professionalità degli insegnanti e quella degli educatori.

La seconda fase – dalla quale per ragioni di forza maggiore sono usciti di scena gli educatori - ha visto la distribuzione degli insegnanti partecipanti su tre gruppi tematici: conflitti, ascolto e pregiudizi. Il lavoro all'interno dei gruppi ha visto un ulteriore di approfondimento del tema – con il coinvolgimento, in un pomeriggio dedicato, del relativo formatore – e una elaborazione collettiva di pratiche da sperimentare nella classe di riferimento di ciascun insegnante. Ciascun gruppo di lavoro, composto da insegnanti di scuole diverse – professionali, tecnici, licei - si è riunito più volte, durante l'anno scolastico, per confrontarsi, mettendo a disposizione competenze, esperienze, attività possibili.

Come siano andate le molteplici esperienze in aula lo hanno, infine, raccontato le referenti dei tre gruppi di lavoro nel Seminario conclusivo del 26 maggio 2017, nel quale sono stati richiamati a commentare i percorsi realizzati sia il prof Charmet che i formatori Sironi e Surian.

Ciò che possiamo dire noi è che si è trattato di un approccio multidisciplinare, dinamico e sperimentale.

Multidisciplinare, perché i diversi temi (conflitti, ascolto, pregiudizi), sono stati declinati in maniera differente nelle diverse scuole e nelle diverse classi aderenti, da insegnanti di materie diverse. Si è trattato di un approccio dinamico perché i temi sono stati affrontati attraverso pluralità di linguaggi (video, manuale, fotografico, con i giochi di ruolo ecc...), infine di un approccio sperimentale, perché per la maggior parte delle classi si è trattato della prima esperienza di didattica non formale curata dall'insegnante curricolare.

Naturalmente, la complessa arte della convivenza è una costruzione continua e progressiva, che non può essere appresa in un percorso formativo per quanto intenso e, a sua volta, complesso. Necessita di tenuta nel tempo, di approfondimento, di trasversalità e di quotidianità. Ed anche di energia e risorse. Ma ad essa non c'è alternativa.

Marwa Mahmoud

*Centro Interculturale Mondinsieme
Comune di Reggio Emilia*

**Educazione interculturale.
educazione alla cittadinanza**

L'educazione interculturale è una prospettiva di ricerca, una prassi pedagogica che nasce dalla necessità di fornire agli studenti momenti di riflessione e strumenti conoscitivi sul piano intellettuale, culturale, etico e psicologico per incoraggiarli ad affrontare con consapevolezza la complessità contemporanea.

Essa non è una nuova materia né una pedagogia speciale e specifica per studenti con origini straniere, si configura, al contrario, come un nuovo asse educativo rivolto a tutti gli studenti per incentivarli a modificare schemi cognitivi e comportamenti egocentrici e competitivi.

L'educazione interculturale propone di impegnarsi nell'acquisizione dei valori, delle conoscenze e delle competenze che possono contribuire a *decolonizzare* l'immaginario occidentale e a rimettere in discussione una tradizione *dominante* interamente fondata sul primato dell'Occidente.

Dobbiamo rivedere le nostre carte geografiche, fisiche e mentali, per promuovere un atteggiamento di umiltà sul piano etico e di curiosità sul piano intellettuale.

Ha come centralità della propria azione le persone in tutte le loro espressioni, storiche ed evolutive, ha l'obiettivo di favorire l'interazione, il contatto e la relazione fra le culture.

Con questo approccio viene definito il processo di socializzazione che dà enfasi alla capacità di relazionarsi e di stare insieme, ma soprattutto per concorrere, attivamente o passivamente, all'inserimento degli individui nei gruppi sociali; una complessa relazione esistente tra la struttura sociale e la formazione della personalità.

Esiste, infatti, una connessione naturale tra l'educazione interculturale e l'educazione alla cittadinanza. Mentre l'educazione alla cittadinanza incoraggia lo sviluppo dei giovani/studenti come cittadini attivi e responsabili, nell'ambito dei diritti e dei valori universali, l'educazione interculturale si delinea come promozione delle capacità di convivenza costruttiva in un tessuto culturale e sociale multiforme.

Comporta non solo l'accettazione ed il rispetto dell'*altro* ma anche il riconoscimento della sua identità culturale, nella quotidiana ricerca di dialogo, di comprensione e di collaborazione, in una prospettiva di reciproco arricchimento.

Essa ha due finalità principali. Aiutare gli studenti ad acquisire la capacità di riconoscere l'ineguaglianza, l'ingiustizia, la discriminazione, il razzismo, gli stereotipi e i pregiudizi. Renderli consapevoli e capaci di sostenere e superare queste sfide ogni volta che si trovano ad incontrarle nella quotidianità.

L'educazione interculturale non riguarda gli *altri* ma noi stessi. Occorre abbandonare la presunzione di superiorità che abbiamo assorbito fin dalle prime fasi della nostra socializzazione. Evitare di costruire e usare categorie linguistiche e concettuali che contrappongono dei *noi* stereotipati a dei *loro* altrettanto stereotipati.

Tenere presente che esistono storie diverse e che non c'è un'unica linea di progresso e o sviluppo.

L'insegnante o educatore che interviene ed interagisce in un contesto scolastico, non è il rappresentante dell'una o dell'altra cultura ma è il risultato processuale di una singola storia che si sviluppa all'interno di relazioni familiari, culturali e sociali circoscritte.

Oggi giorno deve tenere presente la complessità del contesto educativo in cui interviene, composto da una popolazione studentesca portatrice di pluralità culturali, religiose e valoriali differenti spesso da quelle locali. In aula si ha modo di lavorare, confrontarsi e dialogare con studenti italiani da generazioni e di origine straniera o così chiamate seconde generazioni. Si sta assistendo ad un cambiamento culturale dettato dalla nascita, crescita e formazione di una nuova generazione di italiani.

Occorre porre fin da subito l'attenzione su un aspetto cruciale nella determinazione del percorso di integrazione dei figli di migranti, ovvero la terminologia con cui si affronta o si dibatte il tema.

Le parole hanno un loro peso, oltre che significato, e spesso definiscono la traiettoria personale degli individui e degli studenti, per cui se l'intento è quello di rafforzare il sentimento di coesione della scuola italiana in quanto comunità plurale è necessario ridurre lo spazio di distanza creato spesso da parole che allontanano chi si sente

parte dell'Italia.

Partiamo dall'espressione *seconde generazioni* nata in ambito sociologico per indicare i figli dell'immigrazione e che è divenuta una categorizzazione che connota con un valore tendente al negativo i figli di migranti nati e cresciuti in Italia.

Oggi come oggi non è possibile classificare in un unico termine una realtà fatta di diverse situazioni e casi, legittimamente i giovani con background migratorio si sentono e sono italiani, sono cittadini del nostro contesto sociale e a loro spettano diritti e pari opportunità così come il rispetto dei doveri che spettano a ciascun cittadino.

Per capire, conoscere e comprendere meglio questa realtà occorre interrogarsi su quello che è "l'appartenere", il "sentirsi parte di.." e anche "l'essere riconosciuti come.." membri di una nazione.

Si assegna tanta importanza e valenza a queste definizioni e non ci si rende conto di essere di fronte ad una realtà giovanile complessa che va, a mio avviso, affiancata e sostenuta in tutto il suo percorso di crescita.

Sul termine *seconde generazioni* vorrei soffermarmi nell'analizzare alcuni aspetti che caratterizzano questo termine.

Secondi a chi? Perché chiamarle seconde generazioni in riferimento al fenomeno dell'immigrazione quando sono giovani che nella maggior parte dei casi non hanno varcato confini salvo utilizzare il confine culturale dei genitori in quanto migranti.

Non sarà proprio la definizione l'aspetto da cui partire? Nel definirli secondi si dà per scontato che abbiano ereditato progetti di vita e prospettive dei genitori, che son stati i primi.

Solitamente non avviene così per i coetanei di origine italiana perché le ambizioni e le prospettive personali differiscono da generazione a generazione, influenzate dall'epoca storica in cui si vive.

Quando si parla di immigrazione si allude ad una crescita da una condizione sfavorevole ad una condizione economica migliore, così facendo si omologano due generazioni, appiattendolo il discorso ed omettendo una sostanziale differenza, ovvero che *i figli dell'immigrazione, generazione di nuovi italiani, rappresentano il riscatto sociale ed economico dei propri genitori.*

Per capire al meglio di chi stiamo parlando, occorre immergersi nella quotidianità dei figli dei migranti e nel loro vissuto socioculturale. Essi sono cresciuti a confronto tra più lingue e culture, il loro sviluppo affettivo intellettuale educativo e sociale è avvenuto attraverso due o più modelli di riferimento.

Da una parte l'immaginario idealizzato dei genitori collegato al Paese di origine, dall'altra il contesto socioculturale in cui nascono e crescono. Questa condizione di naturale e plurale appartenenza li porta spesso ad essere dei *mediatori innati* capaci di adattarsi ai differenti contesti e situazioni culturali.

I figli dei migranti spesso scoprono di avere un'identità speculare all'alterità di cui sono visibilmente protagonisti. Prima ancora di definirsi vengono definiti, categorizzati e sospesi tra due Paesi.

Quando viene chiesto loro a quale Paese sentite di essere maggiormente appartenenti, è come se venisse chiesto loro di scegliere tra papà e mamma!

In questa prospettiva diventa fondamentale il ruolo della scuola e delle politiche educative e di partecipazione. **La scuola non è solo il luogo dell'apprendere formativo ma è soprattutto il luogo ideale dove si costruisce il senso di appartenenza.** La scuola facilita l'acquisizione degli standard linguistici e di cittadinanza, contribuisce alla formazione dell'identità, fornendo degli strumenti complementari a quelli offerti dalla famiglia, è determinante nel riscrivere il concetto di identità collettiva ed individuale.

La famiglia investe sui giovani e vede nei propri sforzi e sacrifici una gratificazione quando si realizza il prospettato riscatto sociale.

I figli, al di là dell'età, spesso hanno una grande responsabilità nei confronti della famiglia, perché sono il punto di riferimento per essa per decodificare il sistema sociale e giuridico.

Questo crea una inversione dei ruoli e di fatto un sorpasso rispetto ai soliti schemi di presa in carico degli impegni familiari.

Oltre a tutti questi aspetti legati alla determinazione identitaria, i figli dell'immigrazione, giovani nati e o cresciuti in Italia, a differenza dei coetanei, scontano una condizione giuridica che li percepisce e considera come soggiornanti e non come cittadini a tutti gli effetti.

Spesso nel dibattito pubblico si riduce il significato di cittadinanza a mero strumento per ottenere vantaggi ed opportunità, come pretende di affermare l'ideologia nazionalistica, così profondamente radicata nel sentire comune, ma è davvero altro.

Si tratta di essere custodi di valori, principi e visioni del mondo; quegli stessi principi che la scuola italiana insegna a milioni di bambine e bambini, ragazze e ragazzi senza distinzione alcuna, perché così dev'essere.

La cittadinanza è anzitutto sentimento di far parte di qualcosa di più grande, di aver la possibilità di rappresentare a proprio modo un'appartenenza, di essere e di relazionarsi, una maniera di parlare e dialogare.

La cittadinanza è il corpo sociale che ha saputo dar vita a istituzioni solidaristiche finalizzate a promuovere inclusione e benessere collettivo.

A conferma di ciò vi è la Grande Storia italiana e le tante piccole storie che fanno grande l'Italia, l'insieme di queste esperienze ci dimostra infatti come la cittadinanza non è un attributo ascrivito o addirittura innato, bensì qualcosa che si costruisce politicamente e socialmente e che è stato definito, nel corso della storia, in modi diversi.

A conferma di quanto enunciato, la nostra esperienza, il nostro radicamento territoriale è dimostrazione che i processi di partecipazione e cittadinanza attiva nascono e si attivano nel piccolo, nella quotidianità e nei contesti locali.

La cittadinanza non è solo concessa per via politica e istituzionale, ma si costruisce nell'interazione quotidiana, spesso partendo dal "basso", e spesso attraverso l'iniziativa di soggetti "esclusi" dalla partecipazione e dalla rappresentanza, soggetti che solo attivandosi concorrono alla definizione di una nuova idea di bene comune, di città, regione o nazione.

I cosiddetti soggetti "esclusi", nel rivendicare un diritto di appartenenza, si ritrovano ad acquisire maggiori strumenti che sono il risultato di un percorso di rielaborazione identitario, in cui si interrogano sui valori e principi in cui identificarsi, a partire dalla Costituzione italiana.

Gli studenti e i bambini che studiano, si formano e crescono all'interno di un sistema scolastico comune son di fatto già cittadini ancor prima di porsi la questione giuridico legale poiché maturano un senso di appartenenza che li lega ai loro coetanei e al territorio in cui crescono e di cui si sentono parte.

La cittadinanza è innanzitutto un processo culturale più che questione politica, perché esprime ambizioni e significati, il che richiede, in taluni periodi storici, una decisa e puntuale azione di educazione alla cittadinanza.

Gustavo Pietropoli Charmet

Istituto Minotauro

**Chi sono
gli adolescenti oggi**

Ci sono due punti su cui mi sembra interessante discutere perché su ambedue è possibile trovare un consenso simbolico, culturale, professionale.

Il primo è come stabilire un'alleanza educativa con i genitori dei ragazzi. Mi sembra che nelle scuole questo tema sia molto sentito. I motivi della crisi dell'alleanza educativa tra scuola e famiglia sono seri e profondi, ma mi pare oramai abbastanza chiaro che problema è di origine sostanzialmente educativa.

L'altra questione è l'alleanza educativa con i ragazzi: a seconda dei contesti con i quali mi trovo a lavorare emerge un problema di credibilità, di rispetto, di autorevolezza da parte degli adulti che lavorano con i ragazzi e da parte dei ragazzi emerge la richiesta di maggiore credibilità degli adulti di riferimento.

Dal mio punto di vista psicologico mi chiedo: *come mai gli adolescenti non hanno più "paura" della famiglia e della scuola, degli adulti e delle istituzioni?* "Paura" nel senso che non temono castighi, vanno a scuola sereni, senza preoccupazioni paragonabili a quelli degli studenti di un tempo. Anche chi va a casa con voti negativi, lo fa in maniera spensierata, senza temere i castighi che ipoteticamente potrebbero aspettarli. Abbiamo di fronte adolescenti che non hanno più paura degli adulti e delle istituzioni e che sono lontanissimi dal sentirsi in colpa per le loro malefatte.

All'origine di tutto c'è la paura, che è un'emozione fondamentale del figlio dell'uomo: è importante aver paura perché è la paura che fa prendere tutti i provvedimenti per garantirsi la sopravvivenza. Se un adolescente non ha paura vuol dire che "quella cosa" ha smesso di minacciare la sua sopravvivenza, la sua bellezza, la sua possibilità di realizzarsi e quindi non la teme, per cui adotterà con i rappresentanti dell'istituzione, non più temuta, uno stile relazionale diverso da quello che caratterizzava la relazione con gli adulti quando una delle emozioni di riferimento era ancora la paura del castigo.

I castighi sono sostanzialmente spariti dall'area educativa. Non si ritiene che il castigo sia uno strumento efficace per "addestrare" al rispetto della norma. I valori di riferimento sono altri. In linea di massima credo si possa dire che nel nostro Paese ci sia un forte consenso implicito sul fatto che la quantità di dolore che si può somministrare a un bambino a scopo educativo deve tendere a zero: il dolore non è più uno strumento di educazione. Bisogna somministrare altre emozioni e altri vissuti del corpo e del Sé.

Le ragioni che si sono sviluppate nel corso degli ultimi venti-trent'anni, forse più, e che hanno portato il papà e la mamma del bambino piccolo a ritenere che non fossero necessarie le regole e i castighi, ma che fosse necessario fargli passare la paura, sostenerlo e valorizzarlo al massimo e i risultati sono sotto gli occhi di tutti. Oggi abbiamo di fronte dei ragazzi che sono radicalmente convinti di aver ragione. Non è facile convincerli che potrebbe essere interessante mettere in discussione le proprie opinioni e provare a riorganizzare una "pace conveniente" per tutti sulla base di nuovi convincimenti e nuovi valori di riferimento.

È chiaro che all'interno della famiglia il clima è cambiato radicalmente. Parliamo di una famiglia di tipo mononucleare, a figlio unico. Nei confronti di questo bambino l'aspetto centrale su cui dobbiamo concordare o divergere nella valutazione è: il bambino, attualmente, com'è visto? Come viene simbolizzato dai suoi genitori? Cosa vedono un nuovo padre o una nuova madre nella culla? Vedono il piccolo perverso polimorfo di freudiana memoria, cioè un cumulo di impulsi, di desideri, di spinte emotive che lo spingono naturalmente verso l'area della colpa, nato colpevole perché è inseguito da pulsioni naturali che lo portano ad eccessi di sessualità, addirittura all'interno della famiglia, o che rendono il comportamento incompatibile prima con la scuola poi con la società? Questo animaletto pulsionale, questo piccolo selvaggio - se è fatto così - non può che essere esposto a un cumulo di regole molto elementari, fin dall'inizio collegate abbastanza strettamente alle sanzioni o piccole punizioni, che lo addestrino alla convinzione che restare dalla parte della regola, cioè della cultura, è meglio per lui e per tutti, piuttosto che lasciarsi ispirare dalla natura che è colpevole e inaccettabile.

Allora il modello educativo prevalente - quello che faceva sì che si avesse paura della scuola e della famiglia - dipendeva dal fatto che i bambini erano addestrati e dentro la loro mente si era stratificato qualcosa che convenzionalmente negli ultimi

decenni tutti quanti chiamavano il Super-io, cioè una quantità di norme, di regole e di valori coalizzati nel sostenere che la natura era colpevole e che bisognava stare dalla parte della cultura. Lasciarsi tentare dal linguaggio della natura, dalle provocazioni, dalle suggestioni, dagli stimoli era colpevole: si finiva all'inferno o comunque per perdere la stima del padre e l'amore della madre e la promozione scolastica. Il risultato era molto efficace: le adolescenze di un tempo si consumavano nel tentativo di capire come si potesse risolvere il dilemma che – alla loro età – la natura parlava un linguaggio eloquente e spingeva verso l'area del desiderio, della sessualità, dell'autonomia, dell'indipendenza mentre nella mente il Super-io – cioè la stratificazione di regole e valori – sosteneva che quella era l'area della trasgressione, della colpevolezza e del peccato. Si finiva all'inferno oppure bocciati, oppure entrambe le cose. Allora l'adolescente era destinato a risolvere il dilemma o sottomettendosi, e rinunciando all'area del desiderio, entrando in clandestinità e lasciando fuori una specie di marionetta che simulava sudditanza e obbedienza – ma in realtà sottobanco combinandone di tutti i colori – oppure accettando la norma, la regola, identificandosi con le sue ragioni e andando sulla strada della cosiddetta normalità.

Naturalmente, a seconda delle epoche prevaleva o l'una o l'altra delle tendenze. C'è stato un lungo periodo in cui la tendenza a contestare, a ribellarsi nei confronti del Super-io in modo molto sostenuto, istigato dai modelli socio culturali prevalenti dell'epoca, era la regola per gli adolescenti. **Per l'adolescente uccidere il padre e i suoi valori, cioè le regole, era importante ed era sostenuta dai canti di un'intera generazione. Adesso di tutto questo non c'è più neanche l'ombra, perché il padre è completamente disarmato, non c'è nessun motivo per ucciderlo per realizzare la propria libertà. Non c'è nessun motivo per il quale gli adolescenti debbano ribellarsi e contestare gli eccessi della pressione educativa che non consentirebbero loro di mandare l'immaginazione al potere: l'immaginazione è già ampiamente al potere.**

Come mai è successo questo cambiamento? Come psicologo posso testimoniare che anche ricerche minuziose di residui arcaici del Super-io nella mente degli adolescenti sono destinate al fallimento. Io non trovo più il Super-io. Trovo nella loro mente, fortemente coalizzati e stratificati tra di loro, una serie di ideali di riferimento come il successo personale, la bellezza, l'affermazione di Sé, ideali a volte molto crudeli che fanno soffrire moltissimo perché sono per lo più irrealizzabili. È chiaro che le passioni sono molto diverse, perché mentre un tempo i giovani si trovavano a dover affrontare il sentimento di colpa e decidere quanto ne dovevano tollerare e quanto dovevano proiettare sulle istituzioni, sugli adulti, sull'autorità la causa del loro sentimento di colpa, ritenendoli responsabili di abusi educativi per cui bisognava attaccare i rappresentanti esterni del Super-io per diminuirne l'importanza anche all'interno.

Oggi non abbiamo più il Super-io. Passo in rassegna i vari contesti, per gettare qualche sprazzo di luce, molto parziale, sui motivi che fanno sì che i ragazzi non provino più sentimento di colpa, non abbiano più paura, con tutte le conseguenze che questo comporta.

Molto rapidamente posso dire i motivi per i quali il padre, guardando nella culla non ha più visto il piccolo perverso polimorfo che voleva rubargli la moglie e ucciderlo, ma ha visto un bambino molto competente. Il padre ha sperimentato che l'esercizio del ruolo paterno non è una rinuncia, una limitazione. È una rinuncia ad aspetti folkloristici del narcisismo virile, ma sostanzialmente la paternità mette a disposizione nuovi modi, nuovi scenari, strumenti, procedure per realizzare più pienamente il Sé.

Quell'uomo che sta diventando padre, aveva cominciato a sospettarlo quando, nel corso di un incontro molto appassionato alla fine della sua adolescenza – in una fase di età compresa tra i 22 e i 26 anni – lui, che mai aveva pensato alla paternità e ai bambini se non come rischio – a differenza delle coetanee femmine – capisce che la paternità cioè la capacità generativa può diventare un elemento della sua identità e un pezzettino del suo futuro (nessun maschio prima dei venti anni pensa potenzialmente di essere generativo e padre, nessuno costruisce futuri pensabili che intrecciano la paternità). Sperimenta che a innescargli l'idea della paternità è l'amore molto ricambiato, intenso e coinvolgente per una donna, che gli dà l'impressione di uscirne da questa relazione fecondato come se gli avessero messo in mente un bambino, come se avessero inventato in lui l'idea della paternità e generatività che lo rende curioso di cosa c'è nelle carrozzine, nella vita dei coetanei che hanno dei bambini, cos'è la storia del bambino rispetto al suo papà.

E glielo spiega bene il suo bambino cucciolo quando nascerà e nascerà perché è già diventato padre virtuale. Una donna lo ha già preparato all'eventualità di poter desiderare la paternità come modalità per realizzare il Sé, prima ancora che aiutare una

nuova vita a realizzare se stessa. Quello che lo trasforma completamente è proprio il contatto precocissimo col proprio cucciolo: averlo in braccio, perché la società, la famiglia, i nuovi modelli educativi e sanitari prevedono un incontro precocissimo tra il cucciolo e il suo papà. Ed è giusto che sia così perché il cucciolo effettivamente ha una competenza innata che gli dice che oltre alla mamma, esiste anche il papà. Il bambino piccolo è un bambino competente nell'inaugurare danze integrative con il proprio padre, aiutandolo a diventare papà, intanto che il papà lo aiuta a diventare suo figlio.

Se è così dal un punto di vista mitico, come metafora generale, **la nuova paternità nasce nel luogo dell'amore e dell'eros e non nel luogo della legge e dell'ethos. Nasce così un padre che è tutto amore e affetto e molto poca legge. È lì che vedo ridursi l'importanza delle regole, del collegamento tra la regola e il valore e svilupparsi l'importanza dell'offerta di relazione. È lì che nasce il padre accuditivo e materno e questo può essere uno dei motivi per cui i bambini hanno meno paura.** C'è un padre disarmato, un padre che offre protezione e tutela, che offre potere, capacità, competenza, mette però come proposta educativa la propria vita, vicina a quella del proprio cucciolo e gli propone di condividere e vivere assieme dei momenti di incontro, in cui il bambino può vedere come vive un uomo adulto, suo padre.

Se fosse così abbiamo degli elementi per capire perché ci ritroviamo ad avere un padre che suggerisce al figlio la possibilità che gli adulti possono essere delle risorse al servizio della realizzazione del proprio Sé oppure non esserci, come sono certi padri assenti, disertori, che lasciano il loro posto vuoto e danno al bambino l'impressione che non tutti gli adulti facciano il proprio dovere. Chi ha avuto un padre materno, adeguato, accuditivo, può fidarsi e avrà tendenzialmente una relazione di partenza relativamente positiva nei confronti di adulti di riferimento, considerandoli delle risorse, ma il concetto fondamentale è che questo adulto di riferimento non chiede il rispetto dell'oggetto, il rispetto del padre e di ciò che rappresenta. Non parla al figlio del significato simbolico della paternità nella storia dell'umanità, non entra nella cameretta dicendogli che lui rappresenta lo Stato e che ha un mandato speciale per cui è ora di spegnere la televisione ed addormentarsi. Gli chiederà di fare tutto questo in base al patto, all'alleanza educativa e in base alla condivisione di un galateo affettivo e sentimentale, che prevede che arrecare un dispiacere al papà non si deve fare, perché bisogna tenere alla relazione affettiva, perché il papà è gentile e si sacrifica e s'impegna e quindi anche il bambino deve impegnarsi, e quindi spegnere la tv e addormentarsi.

Il padre può essere vissuto come una risorsa per la realizzazione del Sé e non come qualcuno che ti chiede di rispettare l'oggetto, ma come qualcuno che ti chiede di portare rispetto al Sé. Qualcuno che in adolescenza ti chiederà di avere rispetto del tuo corpo, della tua intelligenza, della tua creatività, di portare rispetto al Sé e alle sue possibilità realizzative. È qualcuno che fa il tifo per la realizzazione del Sé e lo fa convinto, perché ne ha bisogno. Perché un padre che assiste al fallimento della realizzazione del proprio figlio sta male, la paternità è rovinata, sabotata, sofferente. Dunque, in adolescenza più padre, meno madre.

Come mai adesso, il padre invece di essere una risorsa sembra di essere un ostacolo evolutivo per il proprio figlio? È nella relazione con questi padri sofferenti e motivati che mi è stato possibile nel corso degli anni tentare di ricostruire una specie di mito, di leggenda, di nascita, formazione, destino del padre e di incontro poi con la sofferenza del figlio. Il padre è molto meno regole e più relazione perché vuole che il suo bambino si realizzi, che rispetti il Sé, che sia felice, perché solo se è se stesso e non è alienato è felice, e per il padre materno e accuditivo il valore fondamentale non è che il figlio sia obbediente, ma che sia felice. Poi naturalmente possono nascere le complicazioni, ma in gran parte dipendono non più dal padre, ma dalla società del narcisismo, dalla crisi dei valori etici, causa prima della crisi economica.

La madre arriva a fare la stessa proposta educativa, cioè più relazione e meno regole, contribuendo al risultato che ci troviamo di fronte dei ragazzi che non hanno paura né della madre né del padre, né degli insegnanti, né del prete né del poliziotto. La mamma che lavora è una mamma postmoderna, che non crede che tutti i valori della maternità tradizionale vadano bene. Dice al bambino: *"Io e te dobbiamo mettere in piedi una nuova gestione della relazione madre e figlio fondata sull'autonomia. Io sono una donna che lavora, sposata, che deve curare tuo padre e deve fare fronte ai problemi della donna e quindi ho bisogno di tempo e di spazio e di libertà di movimento. Quindi tu non puoi essere troppo dipendente. Tu sei un bambino autonomo, quindi devi cominciare a un'età precocissima a inserirti in una rete di relazioni sociali con altri cuccioli come te, ben disposti a condividere un'esperienza di gioco, di crescita, di scoperta, di amore e di guerra delle bande, in un ambiente come la*

scuola materna. Stai sette, otto ore al giorno a socializzare e stai bene perché dentro di te c'è una competenza innata: tu sei un bambino competente, perché sei un soggetto sociale precoce. Utilizza queste competenze sociali perché la tua esperienza di partecipazione alla società è fondamentale per la tua formazione. Non ti metto alla scuola materna perché sono impegnata, ma perché tu hai bisogno di socialità. Sei un animale sociale e simbolico e, grazie al connubio tra le due cose, ti metti in rete con altre menti umane e costruisci grandi simboli" cioè la cultura dei bambini che viaggia in parallelo con la cultura degli adulti, con qualche momento di contatto. Ma la cultura dei bambini è segreta: perché se si chiede loro "cosa avete fatto a scuola?" rispondono a monosillabi, come se fosse un'inchiesta della polizia. La madre ha bisogno di figli autonomi. Abbiamo di fronte a noi una generazione di bambini che sono i bambini socialmente più autonomi che siano mai esistiti in Europa. Cioè bambini che sono capaci di gestire la propria autonomia senza la presenza della mamma e del papà fino al tramonto. Poi arrivano i genitori, ma fino a quel momento riescono a negoziare e contrattare rapporti sociali con i coetanei e con gli adulti che svolgono azioni educative e di sostegno alla realizzazione del Sé.

Il bambino non era il piccolo perverso polimorfo, non c'è nessun motivo di fargli paura, nè di farlo sentire in colpa rispetto alla sua indole. Al contrario, la natura è buona e la cultura è quella che ha rovinato il pianeta. Quindi noi ci mettiamo dalla parte della natura e cerchiamo di capire che bambino ci è capitato, assecondando la sua natura e facendolo diventare un bambino felice. Allora anche la madre ha un motivo importante per ritenere che il proprio bambino sia competente. Il bambino l'ha aiutata moltissimo a diventare madre. Il bambino ha condiviso la sua posizione. È come se il bambino le avesse detto: "Tu fai la madre postmoderna e io faccio il nuovo bambino e assieme facciamo la coppia più bella del mondo. Quelli che investigheranno la nostra relazione non capiranno niente, perché io e te ci vediamo pochissimo, ma tu sei dappertutto. Sei una madre-avatar che si è insinuata in tutti gli spazi possibili e parli attraverso una serie di personaggi che sono diventati te. Siccome io e te abbiamo fatto il nostro piano segreto, la cosa più importante è che io mi realizzi e mi socializzi, è che io diventi "popolare" prima nella scuola e poi nella società dove vivo. Io e te siamo d'accordo sul fatto che la cosa più importante che esiste al mondo è il Sé, non l'oggetto".

La mamma cerca le risorse specificamente adatte al figlio: sceglie la maestra giusta, perché è vero che il bambino è competente ma ha anche degli aspetti di fragilità per cui hai bisogno di una maestra particolare... **La mamma va in cerca di tutte le risorse possibili e immaginabili per soddisfare le esigenze del bambino e per saturare le sue fragilità e costruire un figlio felice. Poi si installa nella sua consolle in ufficio, dove deve avere nel monitor il figlio a tutte le ore. I ragazzini che sono in difficoltà e parlano seriamente della loro mamma, hanno delle difficoltà a capire la differenza fra quello che pensano loro di se stessi e quello che pensa la loro mamma. Mentre una volta la differenza era abissale.** Questi sono i cambiamenti avvenuti all'interno della famiglia.

Tutto questo potrebbe giustificare da un lato che i ragazzi non hanno più paura e non si sentono in colpa perché pensano che la realizzazione del Sé sia più importante della realizzazione dell'oggetto e dall'altro lato possono anche spiegare le difficoltà di alleanza con la scuola, perché se i genitori esagerano cercando di difendere in tutti i modi i diritti della natura originaria del bambino, idolatrato in quanto rappresentante di qualcosa di molto prezioso e incontaminato, i rapporti con la scuola partono male, perché non c'è la prospettiva di una co-progettazione e di una riflessione condivisa su cosa possa essere un comune progetto educativo per portare avanti un'area piccola di sviluppo di competenze, che è quello sulla quale la scuola può lavorare in alleanza piena con la famiglia e non in conflitto. Non c'è dubbio che l'adolescenza sia anche un fattore di rischio e proprio in quel momento abbiamo il massimo di conflittualità fra scuola e famiglia nei momenti difficili: in quel momento anche l'eventuale alleanza educativa tra tutti gli adulti presenti sulla scena non è detto che risolva i problemi.

Le passioni quindi cambiano ed è questo il secondo punto fondamentale. **Oggi quello che troviamo nei ragazzi, la motivazione fondamentale e la passione che sperimentano non è più la colpa, ma è l'eventualità di non essere adeguati, capaci e di essere esposti a esperienze di umiliazione, di sottomissione, di avvillimento da parte di coetanei, di rifiuto a causa della loro bruttezza. Quindi la loro paura è di essere umiliati e quindi di doversi vergognare. Sono in fuga dalla vergogna e sono tendenzialmente alla ricerca dell'opposto di ciò che fa vergognare: il successo, l'affermazione, la visibilità, il rispecchiamento, tanti like, connessioni e sostegni da parte di tutti, ma soprattutto**

da parte di quelli che se ne intendono veramente – cioè i propri coetanei – in particolare i gruppi specializzati di coetanei: il gruppo classe, al quale affidano le responsabilità di giudizio sull'adeguatezza, sulla bellezza, sul fascino, che sono decisivi rispetto alla costituzione dell'immagine del sé corporeo.

Allora è chiaro che abbiamo di fronte un adolescente che abbiamo liberato dai sensi di colpa, dal fastidio di darsi da fare per tenere a bada la paura dei castighi degli adulti, ma che ha il problema della paura della bruttezza fisica, con la corporeità. Le più gravi catastrofi adolescenziali e attuali sono legati a questo.

Se pensate ai disturbi della condotta alimentare, diffusissimi, partono dal fatto che una ragazzina bella pensa invece di essere brutta, proprio perché è bella, perché è femmina – e quindi è scema – come dimostra il fatto che c'è del grasso attorno a lei e il grasso è sintomo di dipendenza e di scemenza, quindi quel grasso va distrutto per dimostrare la propria leggerezza, intelligenza e autonomia. Da che cosa? Dalla pulsione più forte dei mammiferi superiori cioè dalla fame. Chi non mangia batte la fame, ma chi batte la fame batte la biologia e il destino biologico, quindi lei sta battendo il destino biologico da un lato e le aspettative sociali dall'altro, attraverso tutto un lavoro sul corpo che la porterà ad un destino infame. Ma tutto da cosa nasce? Non dalla paura di essere brutta, ma dalla paura di essere bella. Dalla paura che gli altri possono pensare che le sue curve siano uno degli strumenti di potere che lei può utilizzare per la propria realizzazione, ma lei non vuole essere apprezzata per questo. Pensa invece che la cosa fondamentale sia essere rispettata, imporsi e battere i maschi con intelligenza, con cultura, con competenza, con allenamento, battendoli sia nelle maratone scolastiche che in quelle sportive. Basta non mangiare ed essere leggeri.

Un'altra catastrofe che in questo momento si espande più dei disturbi della condotta alimentare è il ritiro sociale, il vergognarsi di andare a scuola, l'illudersi che far scomparire il proprio corpo dallo sguardo dei coetanei sia una manovra sufficiente per tranquillizzarsi, chiudersi nella cameretta, diventare invisibile e ripresentarsi sotto forma di avatar sullo scenario della realtà virtuale dove si può amare, combattere, lottare, partecipare, viaggiare per anni diventando sconosciuto addirittura ai propri genitori, perché si gira per casa di notte e di giorno si sta rinchiusi. Abbiamo evidenze sociali di tutti i tipi che parlano di un livello di competizione, di ambizione, di desiderio di successo e di sentimento, di aver diritto a forme alte di successo e di riconoscimento e di come, invece, si possa rischiare di sentirsi umiliati, non riconosciuti e che quindi si possono accumulare quelli che sono i sentimenti che derivano dal patire la vergogna, e cioè il desiderio di vendetta e di sparire, ed è quello che fanno molti ragazzi. Quelli che si ritirano nella cameretta spariscono dallo sguardo degli altri e quelli che non mangiano fanno sparire il loro corpo e ne ripresentano un altro che hanno inventato loro che è il corpo alimentare che non è più quello erotico, generativo, sessuato, ma è solo un corpo che mangia o non mangia.

Sono questioni importanti perché il sentimento della vergogna da un lato spinge verso la ricostruzione di una serie di valori di riferimento assolutizzati e ideologizzati dalla società del narcisismo in fortissima crisi etica, in un contesto in cui sembra che l'ethos sia stato soppiantato dall'eros – e quindi dalla bellezza, dalla leggerezza, dal successo, dall'affermazione del Sé, dalla seduttività – e dall'altro spinge a sentirsi perseguitati da ideali di bellezza e di successo irraggiungibili e quindi a sentirsi umiliati e mortificati e quindi a doversi vendicare. Questo ci impone di fare attenzione perché è cambiata la famiglia e sono cambiate le passioni dei ragazzi. Gli adulti si ritrovano di fronte dei ragazzi che hanno delle aspettative diverse dagli adolescenti di un tempo che per una serie di motivi entravano a scuola e riuscivano a vedere e a prendere in seria considerazione il significato simbolico ed istituzionale della scuola. A loro non sfuggiva che varcare quella soglia significava entrare nell'intero di un'altra dimensione diversa dalla famiglia, dagli amici, dalla società, con degli altri riferimenti.

Invece gli adolescenti oggi entrano a scuola e non vedono più il significato simbolico e istituzionale della scuola. Questo fa sì che anche il singolo docente non abbia più nessun significato simbolico gratuito. Gli adulti all'interno di quell'istituzione non sono protetti e quindi devono tirar fuori il sé professionale e farsi valere e rispettare in base a quello che sono nella realtà, cioè donne e uomini di quell'età con quelle caratteristiche, con quello stile relazionale. Personalmente ho insegnato per tantissimi anni e ho conosciuto tantissime generazioni e conosco la diversità paurosa che è avvenuta all'interno delle aule, per cui le aule degli anni settanta con le quali ho cominciato a lavorare erano radicalmente diverse dalle aule degli anni duemila. Negli anni settanta io entravo e rappresentavo la psicanalisi, ma a volte anche molto di più: la cultura, l'università, l'istituzione, i libri che avevo scritto. Negli anni duemila quando entravo in aula non succedeva

niente, ero invisibile, nessun cambiamento nell'acustica e nella postura dei corpi.

La nostra responsabilità rispetto ai ragazzi è molto aumentata rispetto al passato, perché adesso non sono contro gli adulti ma sono indifferenti o aspettano che gli adulti si rivelino ed eventualmente rivelino di far parte della setta degli adulti competenti. E ci sarebbe da discutere su cosa intendono per "adulti competenti" e perché quando ne trovano uno non lo lasciano più e questo adulto può fare di loro quello che vuole, perché è speciale. Per i giovani il fatto che un adulto possa essere appassionato della propria disciplina è una roba da pazzi. Questa passione è così intensa e misteriosa ed è la premessa dell'altra pazzia: che vuole trovare il modo di trasmettere anche a loro questa passione. Adulti con passione educativa, che vogliono aiutare i ragazzi a viaggiare verso la conoscenza che c'è dentro di loro, riuscendo a capire il loro desiderio e quindi chi sono veramente. Dunque non hanno nessun motivo di contestare l'adulto. Peccato, perché erano belle le categorie della speranza che hanno caratterizzato intere generazioni. La capacità di sperare nel contesto odierno è difficile. Gli adulti sono preoccupati del futuro dei giovani, ma i giovani non sono preoccupati di quel futuro, ma di domenica prossima, di quello che succederà giovedì prossimo, quando ci sarà una riunione decisiva sul gruppo di *whatsapp* eccetera. Questa è la crescita che sentono legata alla quotidianità, al confronto, al rispecchiamento con gli amici.

In questo momento c'è anche un po' di scoramento perché abbiamo la percezione di trovarci di fronte ad un "mostro" pervasivo che li manipola e li lavora dall'interno, illudendoli di parlare il loro linguaggio, fingendo di dare loro la parola dal basso e di costruire la cultura più democratica che sia mai esistita. Stiamo parlando della capacità di influenzare che hanno i social-media e internet, che viaggiano attraverso la rielaborazione che ne fa il gruppo, che prende tutti gli stimoli che arrivano e li rielabora. Vendono la colonna musicale, la bibita gassata... Vendono dei consumi. Ora che sono la specie umana più globalizzata che ci sia, gli adolescenti sono vestiti uguali in tutti i posti della terra, bevono tutti la stessa bibita, ascoltano tutti la stessa musica e soprattutto hanno tutti gli stessi valori di riferimento. Hanno costruito un'aula planetaria, trasferendo il luogo dell'apprendimento e del confronto in uno spazio incontrollabile, che è lo spazio virtuale, dove può succedere di tutto, fuori dal controllo di chiunque e da qualsiasi dibattito e verifica.

Nel giorno per giorno, sul singolo punto, sulla questione che pone il singolo ragazzo, se è meglio o è peggio, se è giusto o no, la battaglia è persa perché finirà sempre per prevalere la cultura prevalente, cioè il mito e la leggenda generazionale che in quel momento è avvolgente, pervasiva e non lascia scampo alla mente individuale che è costretta a pensare. Ho studiato che cos'è per un adolescente un oggetto alla moda: è quello che lui intercetta girando tra le merci, finché in un bancone gli viene incontro l'oggetto che è stato costruito esattamente per lui, non perché è bello, ma perché lo completa. Esce dall'emporio, si presenta sulla passerella della scuola e può sfilare nella completezza. E siccome lo stesso vissuto è condiviso da altri ragazzi, quell'oggetto diventa alla moda. Quando ho cominciato a vedere i ragazzi trafitti dai piercing, era la prima evidenza che il corpo apparteneva completamente a loro e non alla mamma. La mamma non si era completamente accorta e pensava che il corpo del suo bambino fosse il pezzo di mamma che cammina e nei confronti del quale lei poteva indicare la legittima proprietà.

Tutte le culture totalitarie che hanno preteso di uniformare e di sottomettere gli adolescenti hanno perso, perché c'è qualcosa nell'uomo che prende a prestito quello che offre la cultura che si è stratificata e lo utilizza per i propri scopi evolutivi: quindi, per esempio, in quel momento partire come volontario in guerra in Africa – o andare a fare il terrorista – è un modo per realizzare il Sé che viene prestato dalla cultura di quel periodo, ma poi viene sconfitta dalla natura dell'uomo. La natura dell'uomo non è quella: non si lascerà sconfiggere da internet che è il principale avversario della cultura. Impedisce di studiare perché regala l'illusione di dare delle informazioni senza sapere. Gli spacciatori di illusioni, prima o poi, perdono sempre. Internet dà l'illusione che si possano sapere delle cose soltanto perché si hanno delle informazioni, senza la cultura, il viaggio interiore, il confronto. Io sono ottimista nei confronti del figlio dell'uomo, sono pessimista nei confronti delle sue organizzazioni e della sua cultura e di quello che sta succedendo nel momento attuale.

Tuttavia mi viene in soccorso il ricordo di tutte quelle volte in cui tanti che facevano il nostro mestiere devono veramente essersi trovati isolati, da soli contro lo strapotere di una cultura totalitaria che pretendeva di uniformarli, che poi ha perso. Io penso e sono convinto che l'uomo sia un animale simbolico e abbia un'etica masochistica rispetto a quello che pensa: una volta che si è fatto un'idea del mondo, del Sé, della democrazia, dell'organizzazione sociale, siccome è una verità culturale – però da egli stesso partorita – è disposto a dare la vita per difenderla, ed anche fare la guerra. È una verità culturale e, a seconda

dei gruppi umani e dei contesti, continuano a nascere varie verità culturali. Per cui adesso che la possibilità di confrontare le diverse proposte culturali è così facile penso che riusciremo a battere anche internet e la malvagità di chi lo riesce a proporre in modo pervasivo come la soluzione del problema culturale.

Io sono grato a internet perché rispetto alla fatica che facevo prima per riuscire a informarmi mi ha risolto il problema di memoria e in più mi risolve il problema di avere facilmente accesso all'informazione. Ma questa non è la cultura, è il data-base per cominciare a discutere. La condanna dell'uomo è produrre cultura, parola e pensiero e quindi un continuo rinnovamento delle cose. Quando è arrivato il telefono mio padre era restio. La televisione a casa mia, quando ero ragazzino, non è mai entrata. Poi abbiamo superato la fobia della televisione. Il telefono ha vinto una volta divenuto portatile. Il sogno di tutti i ragazzi, di tutte le generazioni è avere un telefono portatile.

Infine, c'è la questione della passione per il proprio mestiere. Quando vado a lavorare in comunità con i ragazzi facciamo delle belle chiacchierate: c'è sempre qualcuno che si alza, mi guarda negli occhi e mi dice: *"tu lo fai per i soldi mica per noi, tu sei un mercenario qualsiasi"*. È molto difficile dire quando si rompe l'equilibrio e, da competente, perché riesci a fare una cosa che i nonni, la zia, i genitori non riescono a fare, cioè a identificarsi con il dolore della crescita, la fatica di crescere.

Se arriva l'adulto competente (educatore, allenatore, docente) riesce a trasmettere l'idea che ci si possa identificare col dolore, che lo porta a ritenere che la morte del futuro non sia reversibile e che una volta morto il futuro non può più tornare in vita. Se il futuro è morto in quell'occasione in cui la propria inadeguatezza a vivere si è rivelata – perché non si è riusciti a tenere in vita una coppia, a farsi accettare da un gruppo, eccetera – in quelle situazioni i ragazzi mettono in discussione la loro capacità di organizzare la crescita. Se la mettono in discussione e arriva un altro scacco, decidono che il futuro è morto, che è una bugia degli adulti per costringerli, per esempio, ad allenarsi, perché gli adulti hanno la fissazione dell'allenamento, del futuro, del lavoro e non di vivere nel presente. Allora loro fanno il contrario. Del passato non gliene importa niente, anzi l'adolescente rifiuta il pensiero che il bambino che è stato possa essere quello che tira le fila adesso. Il futuro è morto e quindi non c'è che il presente.

Se non c'è futuro, il tempo è fermo e finalmente solo l'adolescenza è l'unico tempo esistente dove ci si può realizzare, rifacendo l'identico, rifacendo sempre la stessa scemenza, cancellando la differenza tra la notte e il giorno, la domenica e il lunedì.

È difficile dire che caratteristiche ha l'adulto competente, ma sicuramente è in grado di identificarsi col dolore della crescita – non con quello psichiatrico – ma con quello fisiologico che certi ragazzi tollerano malissimo, perché sono narcisisticamente fragili e non sono capaci di affrontare la noia, la solitudine e la sottrazione. L'adulto competente per loro è uno che se ne intende di quanto sia difficile crescere, perché crescere è faticoso. Io ho fatto fatica a crescere, nonostante fossi messo nelle condizioni ottimali: c'è sempre qualcosa nella crescita che la rende problematica. Ogni generazione ha i suoi problemi di crescita. E, finita l'adolescenza, ci sono sempre due e tre materie in debito che bisogna risolvere dopo... Sono tante le competenze che deve avere l'adulto competente. Quella della passione è la più evidente: è incredibile come i ragazzi aspettino l'adulto competente, che arriva con la sua macchina scassata, che è l'emblema del suo essere fuori di testa, che arriva smandrappato, con lo stesso vestito da sei anni. Bisogna avere anche l'abito del competente.

Non c'è dubbio che per gli adulti attuali, i genitori dei nostri adolescenti, decidere quali sono i valori che vogliono trasmettere è un impegno molto difficile. Il libro di Michele Serra *Gli sdraiati* non diceva niente sugli adolescenti, a parte il fatto che sono *multitasking*, ma diceva moltissimo del padre attuale che non sa cosa dire loro, ma non ha più nessun valore da poter trasmettere con convinzione. Sinceramente mi sono ritrovato più o meno nelle stesse condizioni quando tanti anni fa andavo nella cameretta di mio figlio per rimproverarlo e poi non trovavo dentro di me una convinzione sufficiente. E finivo per fare quello che dice Massimo Recalcati: mi sdraiavo vicino a mio figlio per condividere un pezzo di esistenza, sperando che potesse essere una comunicazione efficace. Vedere come vivo, come guadagno, come spendo il denaro: questo può essere assorbito.

La crisi delle ideologie e delle grandi narrazioni riguarda molto la generazione dei genitori e non la generazione dei figli. La generazione dei figli si ritrova senza filosofie della speranza. Se vogliono sperare, lo fanno a titolo personale ma non c'è nessuno che dice loro che hanno ragione a sperare. Invece i genitori, con la crisi delle ideologie e delle grandi narrazioni, sono

messi in difficoltà dal punto di vista della trasmissione dei valori: che cosa hanno da trasmettere? Solo valori affettivi. Ma i valori affettivi non possono essere trasmessi attraverso delle ramanzine, devono essere trasmessi attraverso l'inconscio. Il figlio più che ascoltare cosa dice, ascolta il tono di voce. Non c'è dubbio che i genitori abbiano delle difficoltà. Nel nostro consultorio per ogni ragazzino che prendiamo in carico chiediamo che arrivino anche la mamma e il papà e apriamo delle trattative serratissime anche con loro, dalle quali è venuto fuori il sapere che abbiamo a disposizione. Siamo venuti anche a contatto con questo spaesamento nel mondo della trasmissione dei valori e con questa impressione che aver trasmesso affetto, presenza, relazione che non si sa bene cosa siano. "Cioè lei cosa sperava di farsi obbedire per amore? Siccome lei ama e lo ha amato molto fin da piccolo, ciò significa che dopo lui deve obbedire perché è stato amato?" Non è un cane. Il figlio dell'uomo non è fatto così. Non gli va solo di essere amato, ma ci vuole dell'altro.

Io non so perché, ma i ragazzini vogliono che qualcuno li guardi mentre crescono e hanno una predilezione speciale (sia i maschi che le femmine) che sia il padre, quello naturale e non il nuovo compagno della madre che vive in quella casa da vent'anni, considerato abusivo. Invece vorrebbero riconvocare il padre naturale, che magari è latitante da una vita, e questo sguardo di ritorno del padre (soprattutto sulla figlia femmina, la sua femminilità, le sue trasformazioni) è fondamentale. È difficile dire quale sia il nuovo repertorio educativo, il fatto di amare non è sufficiente, sono necessarie la presenza empatica, l'accompagnamento verso la crescita, il tenero rispecchiamento, la donazione di senso. Personalmente io credo a questo, non mi è rimasto altro. Viene fuori questa strana idea che il contemplare, l'esserci, l'essere in relazione, l'empatizzare, il condividere siano importanti per dare senso all'insensatezza della crescita.

Penso che bisogna essere molto generosi con i genitori attualmente, perché sono convocati a fare un lavoro educativo, non possono più farlo secondo i criteri usati in precedenza e devono inventarsi un nuovo modo di fare la madre e il padre. Non si sa bene neanche quali siano gli obiettivi strategici da raggiungere, perché quello della felicità è quasi impossibile da raggiungere: ognuno di noi ce l'ha messa tutta per rendere felice un uomo o una donna e quindi sa che amare vuol dire raggiungere l'effetto positivo voluto. **Quindi credo che bisogna riuscire a identificarsi con la fatica di crescere e anche con la fatica di fare i genitori. La natura della rottura dell'alleanza educativa con la scuola credo che dipenda da un equivoco: i genitori degli adolescenti sono veramente spaesati e confusi, perché devono riuscire a decidere senza informazioni, abituandosi a lavorare praticamente "contro-natura", accettando di intervenire solo dopo che le cose accadono (e non prima, come facevano quando i bambini erano piccoli).**

Inoltre si continua a crescere all'interno della famiglia nella stessa cameretta dove avevi 6, 16, 26 anni... È possibile pensare che si possa crescere accettando il denaro del padre? Ai miei tempi io non potevo accettare nemmeno cento lire da mio padre perché dopo dovevo obbedire: era chiaro che bisognava costruire la propria autonomia sull'autonomia economica. Mentre un giovane adulto di adesso al quale si parla del denaro del padre risponde: "Ma menomale!". Hanno fatto cassa comune per cui uno prende a seconda del proprio bisogno. Dunque, si può essere indipendenti dal padre cercando il suo denaro? Si può essere indipendenti e avere una vita sentimentale, sessuale e anche un'identità sociale e quindi un'autonomia di movimento, di territorio coabitando con la madre sotto lo stesso tetto? Sì, con grande soddisfazione perché anche la madre si diverte a partecipare a questa seconda vita. È bellissimo seguire l'epopea dei figli per trovare lavoro, master, per trovare fidanzati e mollarli e partecipare a questa vita sconosciuta, perché ai suoi tempi non era così. Insomma l'esito di questa situazione – rimanere in famiglia all'interno del nuovo contratto, della nuova relazione di potere tra genitori e figli – è che si possa vivere sotto lo stesso tetto ed essere un soggetto sessuale, sessuato, identificato, che produce reddito e che attinge al reddito familiare. A differenza di quello che avrei pensato 30 anni fa, se mi avessero detto che un adulto di 36 anni vive ancora con sua madre, avrei sospettato. Adesso no, perché vuol dire che sta bene, altrimenti andrebbe via.

Naturalmente questo dipende sicuramente anche dalla mancanza di un intervento esterno, sociale, culturale politico che favorisca la separazione dalla famiglia.

Trascrizione dell'intervento introduttivo del percorso formativo: "Chi sono gli adolescenti oggi?",
tenutosi il 30 settembre 2017 a Reggio Emilia.

Anna Sironi

Psicologa

Conflitti a scuola: da problema a esperienza educativa

La cornice di significato in cui proviamo oggi a confrontarci cerca di tenere insieme due aspetti: da un lato il riconoscimento di alcuni elementi, legati al mondo interno delle persone, che orientano poi le loro azioni, dall'altro la ricerca di connessioni e dinamiche che possano contribuire ad allargare le letture dei contesti e sul piano relazionale. Sono dunque tre gli aspetti e livelli che tentiamo di integrare: individuale, relazione e di contesto.

Fate tutti il mestiere di insegnanti ed educatori, ossia rivestite una posizione che, mentre vi dà delle opportunità, può mettervi in condizione di difficoltà, in riferimento al tema dei conflitti. Psicologi e addetti ai lavori, negli anni, abbiamo studiato e abbiamo detto in maniera convinta che il conflitto è anche un'opportunità, che può essere un momento evolutivo, che dentro il conflitto ci sono anche degli aspetti potenzialmente rivelatori, delle verità che possono essere più autentiche, che genera creatività. In fondo tutti ci dicono che, se siamo in un gruppo di lavoro, ad esempio a scuola, e dobbiamo farci venire un'idea su un progetto e siamo paralizzati dal fatto di poter entrare in collisione con l'altro, la cosa che mi protegge rispetto a questo è evitare il conflitto. Ma evitandolo non ci viene in mente nessun progetto... Ci siamo detti che poter sostenere anche le vicende conflittuali può portare le persone e i gruppi a fare dei passi in avanti.

Ci siamo anche occupati della carica di aggressività e distruttività che c'è nelle relazioni conflittuali: nei conflitti ci si arrabbia e si sta male e questo si riferisce alla paura e alla preoccupazione che abbiamo rispetto alla tenuta della relazioni anche negli eventi conflittuali. Tutti sappiamo che le persone sono fatte di aspetti creativi, costruttivi, ma anche di aspetti distruttivi. Il conflitto è una di quelle esperienze della vita che più di altre risveglia il fantasma della grande distruttività. Se una persona alza la voce con me, avvengono delle trasformazioni nel mio corpo, batte di più il cuore, il sistema ormonale si mette in allerta rispetto a un possibile attacco, si prepara alla fuga. Questo è quanto accade, anche se, la maggior parte delle volte, fortunatamente, non c'è davvero pericolo di vita. Allora anche per questo, si può facilmente comprendere come la vicenda del conflitto si porti dietro una fenomenologia di tragedia, come se quell'evento che può essere anche piccolo e circoscritto, in realtà ci potesse far pensare ad un grande disastro, ad una situazione di pericolo di vita, disponendoci ad attaccare o a scappare via, anche se la situazione non è estrema. Seppur riconosciamo razionalmente che è bello che le persone abbiano pensieri diversi, in fondo anche un piccolo conflitto può portare a un vissuto di distruttività. Anche i conflitti più creativi, più evolutivi quando entrano nell'esperienza vissuta soggettivamente sono emotivamente faticosi: anche nei conflitti belli ed eticamente buoni, in senso evolutivo, quando i protagonisti ne sono dentro, sono tristi, delusi, arrabbiati, si sentono senza forze, sentono di aver perso il senso. Queste emozioni sono emozioni che facciamo fatica a reggere perché siamo alla ricerca di protezione rispetto ai sentimenti negativi. Riuscire a reggere il conflitto significa reggere anche i sentimenti negativi, reggere l'incertezza.

Quando mi rendo conto che le cose nell'assetto precedente non reggono più evidentemente mi trovo in un momento di incertezza. La capacità negativa di cui parlava Keats, lo stare dentro alle cose quando ancora non sappiamo come sono e come andranno, può essere destabilizzante. Un'ipotesi evolutiva riguarda lavorare per comprendere ed accettare che abbiamo dentro entrambi gli aspetti: da una parte siamo curiosi, desiderosi e abbiamo tante risorse per capire che questa faccenda del conflitto può essere girata in maniera positiva, dall'altra possiamo avere anche delle resistenze rispetto ad esso. **Nei nostri sistemi è probabilmente più facile e immediato diventare molto competenti nell'evitamento di un conflitto piuttosto che nella sua elaborazione; dunque lavorare sul conflitto non è una faccenda naturale, ma necessita di un lavoro:** i processi naturali consistono nel fatto che la gente comincia a litigare e a un certo punto si vada incontro a un escalation e, rispetto a questa dinamica di attacco e fuga, uno dei due spera che l'altro molli. Questo è quello che succede naturalmente. Tutto quello che noi aggiungiamo in positivo - come il tentativo di chiarire, capire le posizioni dell'altro, ecc. - sono frutto di quello che l'essere umano ha imparato su se stesso, comprendendo che allargare gli aspetti negoziali rispetto a quelli bellicosi può avere dei vantaggi. In questo senso l'idea di gestire positivamente i conflitti è un doppio lavoro: quando una persona alza la voce con me, sento che mi batte il cuore più forte e la reazione naturale è o alzare a mia volta la voce

o scappare via; fare un'altra cosa è un prodotto culturale, perché frutto della rilettura dell'esperienza. Allora, proviamo a confrontare i nostri saperi, perché ciascuno rispetto al tema del conflitto si è fatto la propria esperienza, è portatore di un sapere, costruito per prove ed errori, elaborato nel tempo.

Il conflitto è, cioè avviene, e se c'è conflitto non vuol dire che ci sia per forza qualcosa che non va. Anzi, spesso se non c'è conflitto vuol dire che c'è qualcosa che non va. Qui non diciamo che il conflitto sia bene o male, ma dipende dal tipo di gestione che riusciamo a mettere in campo.

Pensando alle nostre vite possiamo riconoscere conflitti che sono stati positivi, ad esempio perché abbiamo sostenuto delle cause giuste e si sono risolti bene, e magari degli altri che sono stati più difficili perché hanno lasciato "morti e feriti" e quindi un senso di disgregazione invece che di integrazione.

Il conflitto pesa, è pesante e l'accettazione della pesantezza non è data tutte le volte: questo è il motivo per cui la prima opzione che ci viene in mente di solito è quella di evitare il conflitto.

Dal conflitto qualcosa si può imparare. Questa è la premessa del percorso formativo, ma anche di un percorso di elaborazione individuale: provare a mettere insieme le esperienze per avere degli elementi che ci aiutino a leggere le situazioni e a sentirci più competenti.

Parlando del conflitto nel vostro ambito penso si possa fare riferimento almeno a quattro aree:

1. Con se stessi
2. Con l'allievo
3. Tra allievi
4. Tra le figure adulte educative (tra insegnanti, tra educatori)

Questi non sono assiomi definitivi, ma è una maniera che trovo utile per chiarirci le idee.

1. Il conflitto con se stessi significa che ciascuno di noi è portatore di un aspetto che di per sé è conflittuale, legato anche a come in quel momento vive quella funzione, quel lavoro. Per esempio, "io volevo proprio fare l'insegnante? L'ho sempre desiderato? Mi sono adattato?". E' importante anche la propria esperienza personale dell'infanzia e dell'adolescenza. I ragazzi che avete di fronte stanno lasciando degli aspetti infantili, in termini di dipendenza affettiva, oltre che materiale, con l'investimento sul gruppo dei pari. Questo passaggio nel gruppo dei pari è molto forte in adolescenza perché il gruppo è una sorta di ancoraggio e il cui peso diminuirà con l'età: alla fine di quel processo, il gruppo dei pari non sarà più così importante. La personale esperienza dell'insegnante rispetto a quelle fasi di passaggio della propria vicenda personale ci dice qualcosa anche su quanto ci si sente a proprio agio nell'esercitare la propria funzione educativa, anche rispetto alle idiosincrasie personali.

2. Per quanto riguarda il conflitto tra l'adulto insegnante/educatore e l'allievo, indico alcune aree che, a mio avviso, sono pertinenti con questo conflitto, già presenti nella scuola dell'infanzia ma particolarmente significative in questa fase di età dei vostri studenti:

- il senso del limite, ossia il modo di percepire la regola;
- la dimensione del potere: per i ragazzi - che hanno il terrore di essere considerati bambini e quindi di ricadere nel periodo dell'infanzia - questa vicenda che fa riferimento a chi è più grande e di chi è più forte, è molto importante. I ragazzi non vogliono sentirsi, in qualche modo, "comandati". Questo ha a che fare con una fase specifica dell'esistenza, nella quale sfidare le regole fa parte del gioco del diventare grandi;
- il rischio è l'escalation, ossia il fatto che il conflitto salga perché via via sale l'intensità e le persone si arrabbiano sempre di più finché, ad un certo punto, non si sa più cosa fare. L'esempio è quello dell'insegnante che mette la nota a un ragazzo rispetto a un comportamento censurabile, ma se questi non risponde in maniera positiva a questo segnale di "stop", ma diventa sfidante, dopo la terza nota lo strumento è depotenziato, poi si passa all'invio al preside, alla sospensione ecc... tutto questo potrebbe non cambiare l'assetto ed alla fine far sentire entrambi scontenti e frustrati. Inoltre può esserci anche un gusto nel non mollare, sia per gli adulti che per i ragazzi: citando Francesco De Gregori "la guerra è bella anche se fa male".

Certi ragazzi, in particolare, potrebbero intestardirsi nella sfida, perché è questo tenere testa che li fa sentire forti agli occhi dei propri compagni. Naturalmente questo aspetto, reiterato nel tempo, diventa preoccupante, perché li espone sempre a maggiori rischi e può impoverire un mondo interiore in crescita;

-responsabilità adulta: **è vero che l'insegnante potrebbe dire "lui non si deve permettere", in quanto il ragazzo ha la responsabilità di non dire delle cose, di chiedere scusa, ma è anche vero che tra le due responsabilità (insegnante-studente) c'è una differenza. Sono gli insegnanti che hanno la responsabilità di orientare intenzionalmente le relazioni nella classe: sono gli adulti che s'interrogano su come leggere e fare delle cose che possono funzionare in classe.** Del resto non sono i ragazzi a fare un percorso per implementare le loro capacità di comunicazione e negoziazione, ma i loro insegnanti. E se anche lo facessero, e potrebbe essere interessante, rimarrebbe un'asimmetria nelle due funzioni. La convenzione internazionale sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza parla di tre aspetti della tutela dell'infanzia: la protezione, il provvedere, la partecipazione (parte più innovativa) cioè l'idea che i minori non sono solo portatori di diritti - e quindi devono essere tutelati ed aiutati - ma devono essere anche sollecitati a partecipare attivamente. In questo senso, se pensiamo di modificare alcune cose nella gestione dei conflitti in classe, una parte sarà di competenza dell'insegnante ma l'altra parte sarà di coinvolgimento e di crescita delle competenze dei ragazzi. In questo senso, la partecipazione diventa la nuova frontiera degli elementi protettivi rispetto alle derive difficili del conflitto, quando si subiscono vessazioni, violenze e si sta male: è una dimensione più attiva della sicurezza. Un esempio è l'uso dei social: rispetto ai pericoli della rete, invece di dire di non usarli, investendo sulla formazione per un uso consapevole dei social, si aiutano i ragazzi ad auto-proteggersi. Anche in questo senso la responsabilità è adulta;

- rispetto alle regole, il tema non sono solo le regole formali, ma il sapere relazionale implicito, cioè la regolazione distanza/vicinanza con gli insegnanti e i compagni.

3. Conflitto tra pari.

Propongo due approfondimenti, due chiavi di lettura:

1. la soglia di tollerabilità dei conflitti da parte degli adulti: se ciò che succede sta in un alveo di tollerabilità "perché certe cose tra ragazzi sono sempre successe", l'adulto tende a non intervenire; se invece si pensa che ci sia un pericolo si tende a intervenire;
2. oppure quando il conflitto fa rumore coinvolge maggiormente l'attivazione degli adulti, anche se oggi molto malessere è silenzioso ed alcuni conflitti, anche pesanti, non sono urlati. Questo può portare, per esempio, al disinvestimento scolastico.

4. Conflitti tra adulti educatori (A scuola, nell'extrascuola, famiglia)

Alcuni elementi di questi conflitti riguardano la differenza degli stili educativi, la differenza degli obiettivi pedagogici, oppure comuni obiettivi pedagogici, ma visioni diverse sui percorsi per raggiungerli. Questi conflitti sono vissuti come faticosi, anche perché la maniera di stare in classe del docente viene vissuta come molto legata alle caratteristiche individuali, piuttosto che a "saperi" che si possono condividere e fare evolvere. **Scambiarsi opinioni tra colleghi su questo, confrontare le proprie letture ed esperienze sullo stare in classe, tenere aperto il dialogo sugli stili educativi è un modo per vivere meglio l'esperienza.** Anche perché se l'atmosfera è pesante tutti ne risentono.

In questi anni si è molto dibattuto sulla funzione degli **elementi empatici** e su come sia possibile lavorare sulle possibile aree di crescita di tali elementi. Si impara? Ci si nasce? Si perde?

Proviamo a ragionare sulla capacità empatica per comprendere se vi è la possibilità di offrire ai bambini e ai ragazzi l'opportunità di utilizzare positivamente e aumentare la capacità empatica.

Una ricerca è stata fatta nell'85 quando un gruppo di psicologi ha utilizzato un gruppo di bambini piccoli dai 3 ai 5 anni di controllo e un altro gruppo di bambini che avevano vissuto esperienze di maltrattamento e a loro hanno mostrato delle immagini di bambini che piangevano. Di solito succede che c'è un effetto di contagio sociale: un bambino che vede Bambi il cartone animato piange perché sente la sofferenza dell'altro. Al contrario, il gruppo di bambini che avevano vissuto dei maltrattamenti – alla visione delle stesse immagini - dimostravano delle reazioni aggressive. Non riuscivano a sentire o sentivano in un modo diverso. Ci possono essere dei motivi caratteriali o anche dei motivi legati alla fase evolutiva, soprattutto

in adolescenza, in cui l'aspetto di debolezza è insopportabile e inaccettabile, in cui emerge l'impossibilità ad identificarsi con i vissuti di debolezza che l'altro può esprimere. Questo può capitare, come dice l'esperimento, per aspetti di personalità al di là del maltrattamento, perché la mente di quel bambino ha scarsa capacità empatica, oppure anche chi, magari, da grande manifesterà una grande capacità empatica è possibile che nella fase adolescenziale faccia fatica. Pensiamo anche solo culturalmente riguardo alla questione di genere. Esempio: per un ragazzino essere sensibile, in quel momento lì, non ha solo a che fare con l'essere piccolo, l'essere passivo, l'essere "femmina" invece che "maschio" quindi vuol dire essere più in difficoltà, ma non lo fa consapevolmente.

Su questo tema un'altra cosa che ci può interessare è la curva gaussiana, dove nelle code c'è una parte residuale. Secondo me, ci sono le situazioni per cui la spiegazione causale è soprattutto individuale, cioè quelle situazioni per cui, a prescindere da quello che io faccio con i ragazzi, loro hanno dei tratti individuali marcati: da un lato quelli che sono così empatici che, anche se vivono in un contesto difficile, in cui gli altri non promuovono questo tipo di comportamento (e magari è un disvalore essere così sensibili) e quindi anche se le condizioni esterne non supportano questa sua capacità, i ragazzi rimangono così empatici perché sono integrati nei loro funzionamenti; l'altra coda è quella sul versante che ci preoccupa di più: è quella dei casi di ragazzi in cui, malgrado il contesto intorno supportivo, rimangono sulla coda del negativo, per cui io posso promuovere uno stile e un'atmosfera in classe basata su rispetto ed empatia, ma con quei ragazzi rischia di non avere le ricadute attese. Allora diciamo che noi potremmo approfondire energie e concentrare i nostri sforzi nell'area più ampia sensibile all'intervento, che non è quella "diavoletto" e nemmeno quella "angioletto". Fare questo discorso implica anche avere un po' di pazienza, perché pur dandosi tanto da fare, c'è il serio rischio che la coda non la si prenda mai. La coda in negativo ha un elemento di criticità che, di solito, richiede un altro tipo di intervento, che non è solo di promozione e di facilitazione, ma di cura. In ogni caso, nel come mai una persona fa quel tipo di esperienza – anche sulle code - dipende da un aspetto individuale, relazionale e contestuale (per esempio in riferimento alla sotto-cultura di appartenenza).

Dunque l'intervento di tipo promozionale non va ad incidere sulle "code" o nelle situazioni di crisi, ma cerca di promuovere più in generale il recupero degli aspetti empatici.

Ecco un paio di esempi.

Il primo è l'esperimento molto noto "Ubbidienza all'autorità" dello psicologo Milgram, fatto nell'Università di Yale nel 1961. Milgram vuole misurare l'influenza che l'ambiente può avere su una persona per condurla a fare delle cose che non ci saremmo aspettati da lei nel senso dell'aggressività e della distruttività. Milgram cerca dei volontari mettendo un annuncio sui giornali per un esperimento che funziona così: lui dirà ai volontari che essi sono in parte insegnanti e in parte allievi. In realtà solo alcuni sono dei veri volontari, quelli che faranno gli insegnanti, mentre quelli che faranno gli allievi sono degli attori in accordo con lo sperimentatore. Gli allievi hanno una serie di items da imparare abbinati a quello che dice l'insegnante: se l'allievo sbaglia è collegato a un dispositivo che dovrebbe somministrargli una scarica di energia elettrica che in realtà non esiste, ma il volontario non lo sa e pensa che sia vero.

L'insegnante è autorizzato a fare la domanda successiva se la risposta è corretta, ma se la risposta è sbagliata è autorizzato a somministrare una scarica di energia elettrica che cresce man mano che aumentano gli errori dell'allievo, che non impara e continua a sbagliare. L'esperimento è stato fatto con varianti diverse:

1. l'allievo e il maestro sono nella stessa stanza
2. l'allievo e il maestro sono divisi da un vetro
3. l'allievo e il maestro sono divisi da un muro per cui non vedo ma sento
4. un'ultima variante è quella più brutale, dove il maestro prende il braccio di un allievo e lo mette su una piastra.

Prima dell'esperimento Milgram si consulta con i suoi colleghi sui possibili esiti e fanno una previsione: facendo un ragionamento epidemiologico sull'incidenza della percentuale di popolazione con tratti sadico-aggressivi e antisociali ricavano una percentuale di pochi punti per cento. Nella versione standard dell'esperimento, invece, sono 26 gli "insegnanti" su 40 che – se fosse stata vera la scarica elettrica - avrebbero ucciso l'allievo, ossia il 66%. Il grande gap tra le percentuali ipotizzate e quelle reali viene dal fatto di avere sovrastimato gli aspetti individuali e di avere sottostimato gli effetti di contesto. Il contesto che poteva variare a seconda della declinazione dell'esperimento, ma comunque era un contesto

che invitava ad andare avanti perché lo sperimentatore diceva “non si preoccupi, mi prendo io la responsabilità, lei si è preso un impegno”. Se fosse stato 40 su 40 significherebbe che tutti siamo potenzialmente degli assassini. C'è stato però chi ha interrotto l'esperimento, dicendo no allo sperimentatore. Quella differenza percentuale è il tanto margine sul quale possiamo lavorare, perché condizionabili dagli aspetti contestuali. Anche il fatto che in base alle variabili gli esiti di questo esperimento si modificassero è sono fondamentale: le diverse separazioni (vetro, muro, ecc.) vanno a declinare la possibilità di identificazione, la possibilità di percepire il dolore dell'altro. **Le persone sono anche distruttive, ma se è “sentibile” il dolore dell'altro (anche in se stessi) possono essere più restie ad infliggerlo, così come nel contesto aggressivo possono essere indotte a provocarlo.**

In questo senso tutti i sistemi e i contesti che favoriscono una prossimità empatica sono più protettivi.

Vi riporto un altro esempio di un esperimento riportato su “Effetto Lucifero” dello psicologo americano Zimbardo: descrive numerosi esperimenti e situazioni in cui succedono cose angoscianti, che tuttavia ci dicono che se cambio la situazione esterna le cose possono cambiare. Il modificare l'assetto, il contesto, il ruolo cambia l'esperienza che le persone fanno delle situazioni. C'è l'esperimento famoso di Stanford che è stato ripreso dal film *The Experiment*. Zimbardo per spiegare questa faccenda dei condizionamenti propone agli studenti universitari un esperimento simulando un sistema carcerario, dentro al quale qualcuno fa la guardia carceraria e qualcuno il carcerato. Di fatto succede che è necessario interrompere l'esperimento perché la deriva violenta diviene incontrollabile. Dopo un po' “nei panni di” la gente faceva fatica ad avere quella capacità di decentramento che consente di distinguere il ruolo che sta giocando dalla sua persona, dentro il contesto artificiale dell'esperimento.

Questi esperimenti ci dicono dell'importanza della costruzione dei contesti. Ciascun insegnante potrebbe interrogarsi: che contesto sto cercando di costruire? Non si tratta dare “due etti” di empatia, ma di leggere il contesto classe e di mettere in atto gli accorgimenti nella relazione e nella comunicazione. Perché il conflitto è, ma anche le emozioni sono: una parte del nostro ragionamento sui conflitti è quella di essere molto consapevoli di ciò che avviene a noi quando ci troviamo in una situazione un po' di tensione.

Se desidero orientare in maniera intenzionale e voglio creare un contesto che induca a un comportamento proattivo è necessario investire energie; dobbiamo spostarci in avanti rispetto alla frustrazione. Jacqueline Morineau, una delle pioniere della mediazione dice: “la mediazione è futurocentrica”; ogni volta che si riesce a trovare una maniera per non essere sopraffatti dalla negatività, anche il conflitto può essere una fonte di esperienza, perché imparo che il clima può essere orientato al sereno.

La rabbia è un'emozione che ha carattere esplosivo temporaneo. Quando si dice conta fino a dieci prima di parlare si dice che gli esseri umani hanno compreso che presi dall'emotività vedono le cose in un modo diverso rispetto a quando non si è in tensione. Se io (insegnante-educatore-genitore) so che una cosa mi ha fatto arrabbiare non perché non sono un buon professionista, ma perché mi ha indignato e so anche che però una parte di quello che deciderei, nel merito, adesso che sono arrabbiata, dipende soprattutto da ciò e molto meno dalla funzione educativa che penso possa avere la mia decisione, posso preferire dare una comunicazione immediata chiara “questa è una faccenda importante ed è per me necessario rifletterci”, piuttosto che reagire impulsivamente: mi prendo del tempo per pensare la risposta. Questo permette di riuscire a conoscere gli aspetti di istintività – che ci danno elementi di conoscenza - e di riuscire a metterli a fuoco ed eventualmente a freno. In queste situazioni le emozioni sono elementi di sapere: se nei conflitti si provano sentimenti intensi, e la rabbia è uno di questi, bisogna accettare che siamo combinati così. Conflitto a caldo e conflitto a freddo hanno dimensioni, modalità e possibilità di approccio che sono diverse: il conflitto a caldo ha anche necessità di una gestione immediata: innanzitutto di essere interrotto, anche attraverso la separazione, che non è ancora vera gestione del conflitto. Se immaginiamo che il conflitto è una scala, fermandolo su un gradino, poi dovremo riscendere pian piano, un gradino alla volta. Il conflitto a caldo può essere interrotto, poi man mano che si fanno passi giù dalla scala è possibile immaginarsi un intervento di mediazione, anche solo per parlarsi. Una volta che ci si è parlati si può anche pensare a gestire il conflitto in autonomia e sperimentarsi come capaci di autogestirsi: ciascuno coinvolto in una situazione di conflitto può attuare strategie di negoziazione che possono sempre

essere migliorate. Se penso ad una classe e voglio lavorare sul conflitto posso cercare strategie affinché questa competenza stia nell'area dell'autogestione. Tutti i lavori che si fanno a scuola sulla consapevolezza emotiva e l'alfabetizzazione emotiva, l'imparare a lavorare con gli altri ecc, tutto quello che riguarda il clima della classe, la capacità di negoziazione ecc. sono la diverse possibilità di lavorare con ragazzi sul tema del conflitto.

Questo vale anche quando non c'è nessun conflitto specifico: come faccio a far sì che i ragazzi imparino la capacità di negoziare e autogestirsi? Di esprimere il proprio punto di vista, la capacità di ascoltare i punti di vista degli altri, la capacità di essere alla ricerca di buone soluzioni... Naturalmente queste attività sono utili se la situazione non è già apertamente conflittuale, altrimenti non sono efficaci. In quel caso dal gradino dell'autogestione e negoziazione è necessario fare un passo oltre.

Il passo oltre è caratterizzato da un restringimento delle opzioni: quando io sto dialogando e negoziando, anche in maniera aspra, quello che si dice reciprocamente ha un certo valore, compreso il chiedere "scusa" riparativo, perché c'è ancora fiducia nell'altro. Quando invece sale il livello della tensione diventa più difficile che riusciamo a crederci o a dirci scusa: l'altro mi chiede scusa, ma a me non convince. Non mi sento meglio e non gli credo per una serie di motivi (perché penso che sia falso, perché penso che me lo chieda in maniera strumentale...), per cui anche quegli elementi di comunicazione che potrebbero essere riparativi, e di solito mandano avanti il dialogo, sono un po' incastrati e quindi queste sono le situazioni in cui è meglio che qualcuno intervenga.

In ambito scolastico chi interviene può essere l'adulto o il pari. L'adulto è l'insegnante di classe, l'insegnante formato, il mediatore scolastico (in Italia non sono tante queste esperienze). L'adulto che interviene lo fa con l'idea di aiutare il dialogo. In alcune esperienze viene introdotto l'elemento dei pari, i compagni che hanno lavorato su questo. Come intervenire tra due che sono arrabbiati, tanto che si tratti di un adulto o di un pari? Se riesco a far meglio che proporre una soluzione è positivo: il terzo non deve arrivare con le soluzioni, ma – rispetto all'essere arrabbiati dei due – è importante che aiuti i due a parlarsi. Se invece siamo nella fase della violenza, il terzo che separa può dire provvisoriamente "facciamo così" perché bisogna trovare un modo per organizzare le cose.

Ciò che è significativo, all'interno del nostro percorso è scegliere dove - a che livello - posizionare la propria attività in classe sul tema del conflitto, dove lavorare sulla micro-realizzazione. A seconda di dove io scelgo di provare a fare qualcosa devo dotarmi di strategie e strumenti diversi. Se voglio fare un esperimento sull'area della capacità diffusa di stare in relazione positiva, la verifica è sull'acquisizione delle competenze, sulla comprensione di quanto spiegato, non se hanno litigato oppure no. Oppure c'è un problema di conflitto acceso, allora è necessario farli scendere almeno di un gradino, vuol dire che ci vuole qualcuno che li faccia parlare (devo scegliere chi, quando, come) con la consapevolezza che non c'è nessun intervento che magicamente faccia sanare tutte le controversie. L'invito è di provare a capire dove è più centrata la micro-realizzazione e poi costruire ipotesi sull'intervento.

Sulla maniera di gestire le situazioni di conflitto, si tratta di agire in modo intenzionale e consapevole in una certa direzione: se entriamo sulla scena, mentre c'è un'escalation dobbiamo avere come primo obiettivo di non far salire ulteriormente il conflitto, ma di farlo scendere. Utilizzando tutte le strategie perché la tensione scenda (questo è già un obiettivo), poi come passaggio successivo aiutare i ragazzi a parlare (questo è già un obiettivo successivo).

Sulla reazione. Quando reagiamo mettiamo in atto dei comportamenti utili a salvarci la vita, ma non sono comportamenti "di fino". Le aree del cervello deputate alle emozioni e alle reazioni, sono quelle più arcaiche del cervello, che condividiamo con una buona parte del mondo animale. Se è vero che non tutti i conflitti mi mettono a rischio vita, posso affrontarli con modalità più creative di quelle basiche. Se devo attraversare la strada sulle strisce - ed ho in me sia le capacità arcaiche che quelle culturali – e passa una macchina a tutta velocità, ciò che mi salva è la parte arcaica del cervello che mi fa fare un salto all'indietro: abbiamo però la tendenza a funzionare nello stesso modo arcaico anche nei conflitti, ma questo può non essere adattivo e funzionale.

Ogni modo di affrontare i conflitti (stili) può avere vantaggi e svantaggi. Si tratta di capire di ciascun elemento i

punti di forza e debolezza. Su come ci si muove nella gestione del conflitto, gli americani fanno uno schema in cui mettono sugli assi cartesiani la cura dell'altro e la cura di sé. Faccio un esempio: storia delle due sorelle che litigano per un arancia che possiamo immaginare in due situazioni, da sole o con un terzo che prova a intervenire. Le sorelle da sole in casa hanno una sola arancia ed entrambe la vogliono. Le possibili soluzioni/stili di approccio al conflitto sono:

- evitamento (l'arancia rimane lì, lasciamo perdere)
- accomodamento (sono disposta a tirarmi indietro, essere disponibile a lasciarla all'altra)
- competizione (la prendo io al posto tuo)
- compromesso (fare a metà, non ci ho perso troppo ma non sono contento)
- cooperazione (una prende la buccia e l'altra la polpa, in base ai bisogni reciproci)

La storiella ci dice che le due sorelle non riescono a passare dalla posizione di compromesso (facciamo a metà) a quella di cooperazione (mi interessa). Probabilmente non sono riuscite a farlo perché arrabbiate. Quando uno è arrabbiato non ha particolarmente voglia di spiegare all'altro le proprie ragioni. Le sorelle fanno un compromesso perché dividono l'arancia, ma non sono parlate, non possono cooperare perché l'area della loro comunicazione è chiusa.

Esiste nelle relazioni umane un'eventualità che non è esplicitata in questo schema, ma che è quella in cui sia io che l'altro non ci posizioniamo nella parte positiva dello schema cartesiano, ma ci posizioniamo nel "meno meno" cioè io sono disposto a perderci purché ci perda anche l'altro. Riprendendo l'esempio, è come se una delle due sorelle, avesse buttato l'arancia dalla finestra in modo da dire non ce l'ho io e nemmeno tu. Questa cosa succede quando prevale la rabbia: possiamo essere presi da spirali di negatività che è legata a una maniera di vivere l'emotività e gli impulsi. Questa spirale di negatività può capitare anche agli adulti, ma siccome i ragazzi hanno tendenzialmente una maniera più intensa di vivere l'impulsività rispetto agli adulti, questa cosa ai ragazzi capita di più. È più facile che il ragazzo entri in questa spirale di negatività rispetto all'adulto, perché si trova nel periodo dell'adolescenza. Non è così raro che un ragazzo esageri senza valutare le conseguenze: se noi sappiamo che questo può accadere, da adulto responsabile cerchiamo di non arrivare a quella situazione estrema. **Ossia se l'adulto si accorge che la tensione del ragazzo sale fa bene a evitare l'escalation, perché il ragazzo può avere una minore capacità di controllarsi, non ha la capacità di soppesare i rischi. In questo caso è una competenza importante dell'adulto che richiama la sua responsabilità nell'accorgersi dell'escalation del conflitto ed evitarla, in maniera intelligente, senza farsi mettere nell'angolo.**

Un'altra competenza è saper leggere, contestualizzare, comprendere le caratteristiche del ragazzo. Magari il ragazzo – che già di suo tende a spararle grosse - è arrabbiato e non ce l'ha con me o al massimo ce l'ha con me perché sono un adulto, un insegnante e perché rappresento i limiti e il potere e questa cosa il ragazzo non riesce a sopportarla. Qualcuno faceva l'esempio del ragazzino che non vuole togliersi il cappello: sulla posizione "togli il cappello"/"non tolgo il cappello", se il conflitto sale, il nostro obiettivo è di farlo scendere in maniera creativa: trovare una strada per uscire dall'angolo dell'escalation, non perché non va bene il conflitto, ma se siamo ad un livello troppo alto di esasperazione, lì non si riesce. Allora va esplorata questa area che va dal compromesso alla cooperazione, cioè scoprire che possiamo essere contenti entrambi se riusciamo a parlare e a esprimere il nostro punto di vista con chiarezza. Si tratta di riuscire a negoziare, a partire dal trovare le parole giuste per farlo: imparare a parlarsi.

L'esempio delle due sorelle può darci indicazioni interessanti anche se introduciamo un terzo mediatore che può essere la mamma, la zia, la baby-sitter. Cosa farebbe un terzo? Di solito chiede "chi ha cominciato?", "che cosa è successo?": un terzo quando interviene in un conflitto induce un certo tipo di conversazione, è necessario che ne sia consapevole. Il terzo deve sapere che si troverà davanti un tipo di narrazione fortemente carica di elementi che cercheranno di screditare fortemente l'altro; nella nostra cultura il terzo viene visto come quello che interviene per giudicare chi ha ragione e chi ha torto e quindi si cerca, quando si parla col terzo, di portare la ragione dalla propria parte e di non farsi giudicare negativamente. Il meccanismo è spesso questo: il terzo è considerato colui che deve capire la gravità della situazione e decidere la sorte dei confliggenti, seppur non ricavi la comprensione vera dei contenuti e non aiuti davvero a gestire il conflitto. In quel momento il terzo ha ugualmente un significato perché può essere rassicurante rispetto al contesto. Il fatto che sia intervenuto un

terzo a preoccuparsi di un conflitto ha, di per se, una funzione rassicurante, per esempio, per la scuola: questo è l'intervento centrato sul "potere". Perché l'intervento sia anche efficace è necessario invece entrare anche sui contenuti, sulle motivazioni e sulla mediazione: questo è l'intervento centrato sulla negoziazione. A seconda della posizione in cui il terzo si posiziona abbiamo scenari diversi: chi sta più sui contenuti, chi prova a decidere, chi prova a far parlare i confliggenti, chi li fa parlare ha delle ipotesi su quello che stanno pensando, facendo dei rimandi su questo. Sono ipotesi di intervento con possibili sviluppi differenti. Come scegliere quale posizione assumere? In base alla lettura delle situazioni, delle forze in campo, delle risorse presenti sia in me che nelle persone coinvolte..la risorsa tempo, le capacità di ascolto che riesco ad avere, la mia possibilità di tollerare l'ansia... Dobbiamo conoscere quali sono le risorse a disposizione e saperle utilizzarle al meglio.

Provo a mettere a fuoco: chi sono i ragazzi? Per i ragazzi la loro vita è fare dei passi in avanti, diventare più grandi equivale a poter fare più cose. Per l'adolescente scatta il meccanismo, se lo posso fare allora lo faccio. Arriverà più tardi la comprensione che l'espansione non è continua e bisogna darsi dei limiti.

Perché l'adolescente e il bambino sono diversi? E' una questione legata alla fisiologia. Il cervello, che è fatto degli aspetti limbici e degli aspetti della corteccia prefrontale, non crescono in maniera coordinata, nel senso che anche dal punto di vista della localizzazione, lo sviluppo parte dalle aree retro del cervello e l'ultima è quella prefrontale. Questo significa che in quell'età il divario che c'è tra la crescita del sistema limbico, cioè quello delle emozioni, e il sistema che permette di integrare queste emozioni è quanto di più distante ci possa essere. Questa attività di modellamento del cervello (legata a emotività, percezione dei rischi ecc ecc) continua fino ai 25, 26 anni. Questa propensione a non valutare bene le cose consente di mettere in atto i comportamenti evolutivi (l'andarsene di casa, la scelta di un partner, gli errori che aiutano a crescere facendo esperienza...). Noi siamo chiamati a dare un posto a quella turbolenza. Lo sforzo è riuscire a dare responsabilità nella misura in cui pensiamo che la persona se la possa prendere; ossia dalla fiducia che do.

Anna Sironi

Psicologa

**Ascolto attivo
per una comunicazione efficace**

Il tema che trattiamo richiama ad una esplicitazione di natura generale sui contesti (di lavoro, di relazione ed apprendimento) in cui ci troviamo: oggi al docente vengono richieste sempre più, oltre alle competenze culturali e didattiche, quelle emotive – relazionali. E quest'ultime sono ritenute indispensabili per trasmettere conoscenza nelle attività scolastiche.

Docenti e alunni si relazionano, per molte ore, quotidianamente, attraverso un processo di comunicazione. L'ascolto attivo chiama in gioco due soggetti, entrambi attivi e presenti: chi esprime messaggi parlando (o anche non parlando) e chi ascolta (esprimendo anch'egli, in maniera esplicita od implicita alcuni messaggi). Il tema cioè richiama alla complessità dei livelli diversi della comunicazione e allo sforzo di divenire consapevoli dei molti elementi dinamici in gioco tra chi sei (o ritieni di essere) tu che parli e chi sono (o ritengo di essere) io che ascolto.

Nell'atrio di questa scuola vi sono due buoni materiali per aprire il nostro confronto. Entrambi sono all'esterno della segreteria: appartengono a due epoche diverse. "Vietato entrare agli studenti" "Gli studenti che desiderano iscriversi alle attività pomeridiane possono compilare...". Nei vostri commenti vi è l'impressione che i cartelli appartengano ad "ere geologiche" diverse, in cui la rappresentazione di chi siano i ragazzi, la scuola, la relazione tra i due soggetti, il concetto stesso di relazione, rispetto e autorità è profondamente mutata: sottolineate dunque che c'è un aspetto implicito (che riguarda chi sono i soggetti della comunicazione) che ha degli effetti reali e pragmatici nella maniera di "sentire" il messaggio, di percepirlo. Il nostro lavoro di oggi riguarderà soprattutto questi aspetti, la comprensione di quanto suscitino emozioni, pensieri e atteggiamenti diversi elementi anche molto semplici della comunicazione.

Il modo di dire le cose

Mi pare interessante partire da una storiella per focalizzare l'attenzione sul modo di esprimere le cose, che non è solo forma, ma evidentemente diventa parte del contenuto.

"Un ragazzo domandò un giorno a Balfour che cosa fosse la diplomazia. E Balfour raccontò il seguente apologo. C'era una volta un re orientale molto potente che aveva sognato una notte di perdere tutti i denti, uno dopo l'altro. Chiamò un derviscio, perché gli spiegasse il sogno e questi, tutt'altro che diplomatico, gli disse: "I denti sono i tuoi figli. Essi moriranno tutti uno dopo l'altro e tu li vedrai morire".

Il re lo fece impiccare. Poi chiamò un altro derviscio (e questo era diplomatico), il quale disse: "Rallegrati, Maestà. I denti sono i tuoi figli. E siccome tu sei caro agli Dei, vivrai più a lungo per la felicità del tuo popolo".

Il re gli diede una borsa piena d'oro.

"E ora, concluse Balfour rivolto al ragazzo, puoi capire da te che cosa è la diplomazia".

Anche il filmato del colloquio di licenziamento di "Oltre le nuvole" pone, in maniera simile, il tema. Se il mio desiderio è entrare in relazione con l'altro, se a quest'altro devo/voglio dire delle cose, non posso che tenere conto di chi e come l'altro è. Sono chiamata a fare delle ipotesi su come funziona, su che cosa può fargli com-prendere quello che io ho da portargli, su quale sia la sua "capacità", cioè il suo contenitore potenziale, su come la sua mente (cognitivamente ed emotivamente) può accogliere quanto io dico. Non ci interroghiamo su questo perché siamo buoni, ma perché questa partita ha degli effetti pratici molto interessanti in termini di riuscita o meno dei nostri progetti che coinvolgono gli altri.

Proviamo ad approfondire il tema dei punti di vista.

Uno degli assiomi della "Pragmatica della comunicazione umana" dice che i soggetti dell'interazione sono portati a dare una certa punteggiatura agli eventi che accadono, cioè ad avere un punto di vista su chi ha cominciato, chi reagisce, chi risponde. E sul tema dei punti di vista ci sollecita questa frase umoristica: "Sono vivo e vegeto. Sono vivo. E vegeto". La punteggiatura può fare la differenza. In effetti fa la differenza dove io penso che ci sia un punto e gli esempi riguardano spesso le dinamiche ripetitive, per cui magari l'allievo parte dal presupposto: "Poiché l'insegnante ce l'ha con me, dunque io faccio questa cosa". Mentre l'insegnante dice: "Siccome lui ce l'ha con me, questa cosa mi fa arrabbiare. quindi io non voglio stare tanto a sentirlo". C'è il tema dell'attribuzione della responsabilità della faccenda: "l'insegnante non mi ama, come faccio io ad amare lui o lei?"; l'insegnante dal canto suo può fare una lettura della punteggiatura al contrario: "l'allievo non prende le proposte e questa cosa a me fa arrabbiare". E' un po' come invertire la causa e l'effetto.

Questa attribuzione della punteggiatura può avere dei circoli viziosi: quando dal punto di vista soggettivo noi raccontiamo

che c'è stato un litigio con l'altro è più facile che nella punteggiatura degli eventi riportiamo che l'altro è arrogante, aggressivo, prepotente, non ascolta e che di conseguenza noi abbiamo alzato la voce a nostra volta. Non succede sempre, però questo tipo di attribuzione di responsabilità, causalità nell'interazione è facile che ci sia, cioè vengono attribuite all'altro delle caratteristiche "disposizionali", cioè lui fa così perché è arrogante; a me "situazionali" cioè io mi sono arrabbiata e ho alzato la voce; questa distorsione, questa peculiarità nella maniera di vedere le cose, avviene là dove c'è tensione. Allora, ragionare sui punti di vista vuol dire che io mi accorgo di un punto di vista quando provo a vederlo anche dall'altra parte e quindi la punteggiatura degli eventi può essere cambiata; qualcuno dice che per cambiare il proprio punto di vista bisogna assumerne anche un altro.

Vi propongo un esempio se volete semplicistico, ma significativo: la storiella dell'asino nel pozzo. Il contadino ha il vecchio asino che cade in un pozzo rimasto a secco, l'asino si rompe una zampa e il contadino si fa aiutare dagli altri del paese per buttare terra dentro, seppellendolo. Intanto, l'asino taglia da sotto perché capisce che non lo stanno tirando fuori ma guardando dal ciglio di questo pozzo aperto si vede che l'asino ad ogni gettata di terra ci sale sopra e alla fine riesce a venirne fuori. Al di là della storiella, che può essere anche semplice e banale, se uno è pessimista in ogni cambiamento, in ogni cosa nuova, dice che andrà tutto male; se vedi le cose in un altro modo, in ogni difficoltà si può intravedere un'opportunità. Si tratta di pensare che c'è sempre un altro modo, anche un altro modo di vedere le cose. Questo non è per un ecumenismo, ma perché più io ho chiaro cosa penso e come la vedo e più è facile che mi renda conto che per riuscire a trasmetterlo all'altro, per riuscire anche a convincerlo, per riuscire a interessarlo, per riuscire a farlo stare dentro le regole, devo avere chiaro qual è il mio punto e avere sempre più chiaro qual è il suo.

"Coraggio", "Dai che ce la fai", sono frasi che da qualcuno possono essere prese come incoraggiamento, ma da altri come una banalizzazione ("tu parli così per darmi il contentino, cosa ne sai tu di me..."); in un caso può essere sentito come vicinanza, in un altro può essere più facilmente letto un po' come uno sganciarci dalla situazione, come una frase che viene detta a tutti. Questo dipende da tanti fattori; alcuni sono in mano all'insegnante: il tono, il cercare il più possibile di dare un messaggio che non possa essere frainteso. Poi però c'è anche quello che c'è nella mia testa, sia perché sono un ragazzo/una ragazza, sia per come io sono abituata a prendere le cose. Se penso come l'asinello di Winnie Pooh che dice: "Non ce la faremo mai" vuol dire che faccio fatica a cogliere l'altro che mi dice: "E' un'opportunità".

Poi c'è il tema della fiducia. Quando parte una relazione educativa un anticipo di fiducia lo devi dare perché altrimenti non si riesce a fare neanche un passo, ma è anche vero che la fiducia non è aprioristicamente data: si costruisce. Se io sono in un gruppo di lavoro comincio ad avere fiducia nell'altro quando ne riconosco la competenza, cioè quando dice delle cose sensate e non fuori contesto. Allora, secondo me, la stessa cosa vale anche per l'insegnante (ma vale anche per l'educatore e il genitore): è necessario fare tutto il possibile perché la fiducia possa essere conquistata. Gli aspetti contraddittori, per cui l'adulto sbraita e poi non fa le cose sono aspetti che fanno sì che i ragazzi si chiedano: c'è da fidarsi? La fiducia si costruisce man mano tenendo sempre conto della campana rovesciata. Ossia che io devo fare tutto perché l'area grigia - cioè l'area più estesa sotto la curva, quella che può essere intercettata - venga sollecitata dal mio modo di impostare la comunicazione, sapendo già che la codina non la prendo comunque, perché è sfiduciata di suo. Solo perché sono un'insegnante, ho gli occhiali, la maglia verde... la sua fiducia non posso averla.

La comprensione dell'altro un passa anche, nell'esperienza delle persone, attraverso la comprensione di stati d'animo negativi che si sono provati, che non è tanto l'aver passato brutte esperienze, ma di averle tenute dentro di sé. Bisogna procedere per prove ed errori, accorgendoci dal feedback di cosa sta succedendo: se drizziamo le orecchie ci accorgiamo dell'effetto che all'altro fa quello che abbiamo detto. Se vogliamo, le nostre capacità di ascolto ci sono: abbiamo due orecchie e una sola bocca perché la comunicazione è fatta più di ascolto che di parola. Noi di fatto veniamo dagli animali, avere due occhi e due orecchie è dato dall'importanza di intercettare i segnali di quanto avviene intorno a noi. Questa cosa è molto significativa. Bisogna essere buoni ascoltatori e intercettatori. Accorgersi degli sguardi degli altri senza diventare paranoici, perché non tutto deve essere controllato. **È vero che tutto ha un significato, però ogni gesto può avere una gamma di ipotesi, di possibilità, potrebbe significare questo o quest'altro, richiede approfondimento.** In questo senso il fatto di

avere due orecchie e due occhi ci deve ricordare l'importanza di cogliere i segnali, che a volte sono forti e a volte sono deboli. Ci sono dei conflitti dove la gente non dice, dove i segnali non sono così leggibili, per esempio l'assenza da scuola vuol dire una cosa, ma non è detto che voglia dire solo quella cosa. Formuliamo delle ipotesi per cercare elementi che le verificano o le disconfermano, e poi cambiamo strategia in base a quanto scoperto.

Il primo assioma dice: non possiamo non comunicare. Perché la comunicazione non è solo parola, ma può essere anche non parola (silenzio) o comunicazione non verbale, ad esempio un cartello messo in una certa posizione. Oppure un ragazzino che tiene il giubbotto in classe: qualcosa comunica, anche se non è detto che ciò che io colgo sia quanto l'altro voglia trasmettere. Comunque i segnali ci arrivano sempre, non c'è una cosa che non ci dia un segnale.

Meno c'è comunicazione chiara, aperta e reciproca più si dà spazio all'altro di interpretare da sé, di prenderla come gli pare. E' necessario imparare a parlare, perché più riesco a definire i messaggi e più è semplice capire, e ciò che capisco si avvicina sempre di più a quello che l'altro vuole dire. Se invece uno non parla invento io quello che pensa. Non me lo invento di sana pianta perché tutti si sono costruiti un sapere per fare delle ipotesi. Man mano che entriamo in contatto con qualcuno ci facciamo delle idee e dei pre-giudizi prima di aver avuto l'opportunità di conoscerlo fino in fondo. Ci sono degli indicatori che mi fanno suonare dei campanelli, che mi aprono delle riflessioni che sono state cucinate dalla mia esperienza. Non riparto di nuovo tutti i giorni. Questo è un vantaggio ma anche uno svantaggio, perché c'è la tendenza a rimettere i piedi nelle orme già lasciate: ossia sono abituato a pensare in un modo e penso sempre così. Nel momento in cui me ne rendo conto, questa cosa può essere valorizzata, perché non è un vantaggio far finta di non sapere le cose che sappiamo. Man mano che vado avanti si comincia a fare attenzione a segnali che, la nostra esperienza, ci dice essere importanti. Dobbiamo ricordarci che è un valore avere delle esperienze che ci fanno fare delle ipotesi, ma pensare anche che quelle non sono le uniche che possiamo pensare. Fare sempre l'avvocato del diavolo, anche con se stessi: "e se non fosse così"?

Secondo assioma: in ogni comunicazione c'è un aspetto di contenuto e uno di relazione. Nel momento in cui dico: "Sì, Mirko puoi andare al bagno", sto dicendo concretamente che può uscire e dall'altro lato sto dicendo qualcosa sulla nostra relazione: io sono in una posizione per cui posso dare o negare il permesso per fare quella cosa. **Il giudizio, positivo o negativo, sempre giudizio è: alcune comunicazioni portano dentro qualcosa che non è solo la comunicazione in sé, ma esplicitano il rapporto di potere.**

Se riesco a comunicare il più possibile in situazioni di equivalenza, attraverso le comunicazioni in "io", che riguardano me, dal punto di vista di chi si sente soggetto di questa comunicazione è probabile che vi sia un'atmosfera di maggiore libertà e disponibilità all'ascolto. Quando l'altro ci attacca (o ci sentiamo attaccati) la disponibilità a comprendere viene meno.

Tema della comunicazione.

L'emittente deve preparare il messaggio nella sua testa, dopodiché il messaggio fa un viaggio per arrivare nella testa del ricevente. L'immagine degli orologi molli di Dalí ci permette di valorizzare alcuni elementi: quando è stato dipinto rappresentava un fatto importante, gli aspetti razionali e oggettivi della descrizione che si disfano. E quindi il tempo da kronos - cioè un tempo che vale per tutti da qualsiasi punto di vista - diventa kairòs, cioè un tempo soggettivo ritenuto giusto per fare una cosa. Oggi è ritornata nei vostri esempi più volte la necessità di capire il tempo giusto per fare un intervento.

La dimensione della comunicazione, per come ne stiamo parlando, dice di stare attenti agli elementi soggettivi. Come nella deformazione che mostra il quadro, anche noi alcune logiche dell'oggettività e della razionalità non dobbiamo perderle, ma lo sforzo è di provare a capire come la pensa l'altro attraverso i suoi occhi, perché lui la vede così, in modo da poterci entrare in qualche modo.

Ho scelto la frase di un romanzo di Amelie Notomb "la metafisica dei tubi" che dice "lo sguardo è una scelta che porta a decidere di soffermarsi su una determinata cosa e di escludere dall'attenzione il resto del proprio campo visivo. In questo senso lo sguardo è prima di tutto un rifiuto". E' un richiamo alla responsabilità con cui noi costruiamo i saperi e le prassi che ci guidano: **quello che noi decidiamo di vedere non è uno sguardo naif, diamo più rilevanza ad alcuni aspetti e meno ad altri.** Parlando della comunicazione, ne abbiamo descritto l'emittente, il ricevente ed il feedback che è meccanismo di retroazione, tecnicamente, molto freddo, ma in realtà vuol dire chi pensa, pensa in quel modo perché è nato in quel posto,

gli è successo questo e perché ha in mente alcune cose. Vuol dire che si sceglie un po' cosa guardare, cosa privilegiare. È difficile in uno sguardo tenere dentro tutto. Se scelgo di guardare alcune cose dopo potrò guardarne anche altre, ma significa che in quel momento li assumo un certo punto di vista. La figura ambigua è un po' questa: posso anche concepire che ci siano entrambe, ma le vedo uno alla volta. Allora anche noi possiamo fare un movimento che ci decentra e ci ricorda che oltre al nostro punto di vista ci può essere anche l'altro.

Girava su internet qualche tempo fa una mail umoristica che rende il tema delle cornici di significato. Ecco lo scambio di email tra lo studente arabo e il papà sceicco.

Figlio: "Caro papà, Berlino è magnifica. La gente è molto buona e veramente mi piace tanto qui, però mi vergogno un po' ad arrivare al collegio con la mia Ferrari di oro puro quando tutti i miei professori e compagni viaggiano in treno. Tuo figlio Nasser"

Risposta del padre: "Mio caro figlio vado a trasferirti venti milioni di dollari sul tuo conto. Per favore smetti di vergognarti e comprati un treno anche tu"

La cornice da cui si dicono delle cose e da cui si recepiscono è importante. Chi è che ha ragione? Ognuno sta portando del vero della propria esperienza. C'è l'affetto, però non si trovano perché le loro premesse sono diverse e non in senso teorico, ma perché l'esperienza di vita che stanno facendo li porta a vedere le cose in un certo modo, dando per assolutamente acquisito che l'altro le interpreterà in quel modo in cui sono state scritte da ciascuno.

Qualche anno fa a Torino ci fu il salone del libro, sul tema della comunicazione, della diversità e Ermanno Olmi scrisse nell'inserto della Stampa di Torino questa rilettura della Genesi: "in principio Caino col sudore della fronte coltivava il suolo da cui ricavava i frutti del suo lavoro. Abele era pastore e trascorrevva tutto il suo tempo nel piacere della contemplazione. Caino intanto faticava e si accaniva nel produrre raccolti sempre più abbondanti. Abele prendeva diletto nel soffiare dentro una canna per ottenere suoni melodiosi. Finché un giorno Caino giustamente s'incazzò e andò a finire come tutti sappiamo. Mi domando: sarebbe cambiata la storia dell'umanità se Caino invece di farsi accecare dalla furia dell'ira si fosse disposto a una tregua del suo lavoro per ascoltare in tranquilla distensione la musica di Abele. Se avesse rinunciato a un po' del suo guadagno in cambio di rasserenanti melodie? Peccato, è andata come andata e Caino è diventato un reietto, ma soltanto lui è il colpevole del crimine per cui il suo delitto pesa ancora su di noi? O forse Abele appagato dall'esaltazione del suo nobile spirito creativo non ha avuto considerazione della fatica di Caino e dell'umiltà che è nel lavoro delle mani? nessuno dei due si è posto all'ascolto dell'altro e da quel giorno è andata quasi sempre così".

Questa capacità di mettersi nei panni degli altri è importante. E' il camminare nelle sue scarpe. Concepire la vita e il mondo per come la vede lui. È una delle abilità che potremmo far crescere in noi e anche nei ragazzi perché dispone all'ascolto, perché vuol dire cerco di prendere per buono quello che questa persona mi sta portando.

Abbiamo visto che **La pragmatica della comunicazione** ci dice che si comunica sempre e ci dice anche che nella comunicazione - oltre a dire quello che si dice - c'è un implicito che riguarda la relazione tra chi dice e chi ascolta. Inoltre abbiamo visto la punteggiatura degli eventi, cioè nella comunicazione io posso attribuire la causalità di quello che avviene. Posso dire qualcosa che non è detto che l'altro attribuisca nello stesso modo e quindi in fondo aspettarmi delle cose che poi non arrivano o entrare in situazioni che poi mi sembrano difficili da smontare. La dimensione della punteggiatura riguarda quello che alcuni chiamano la profezia che si auto avvera. Es: lo penso che la prof mi odi, e che quindi non serve studiare, alla fine succede che io non studio e quindi capita che la prof - che invece non ce l'ha con me - sia dispiaciuta, e quindi, con gradazioni diverse, può darsi che poi esprima un certo disappunto nell'interrogarmi se io non ho studiato. Nella punteggiatura che io ho assunto non faccio altro che far avverare quella profezia, mentre riuscire a smontarla apre altri scenari.

Veniamo allora alla **Teoria delle quattro orecchie dell'ascolto**:

1. Il contenuto, di cui parlano anche i pragmatici della comunicazione
2. la parte relazionale, di cui parla anche la pragmatica;
3. l'auto-rappresentazione, cioè che cosa si dice di sé comunicando in quel modo, cosa esprime rispetto a come è fatto e come funziona (quello che dice di sé il papà nell'email al figlio);

4. l'appello, la domanda, la chiamata, cioè: dicendo quella cosa chi emette una comunicazione sta anche chiedendo altro? Sta chiedendo cura, attenzione, di essere riconosciuto come una brava persona, di essere assicurato, ecc.?

L'allenamento all'ascolto dalle 4 orecchie è quello che ci dice: proviamo a esplorare una comunicazione come se fossero quattro quadranti. Di che cosa parla? Qual è l'implicito relazionale, che cosa scopriamo transitoriamente? Che impressione abbiamo della persona? Che cosa ci sembra che chieda? Se io sul treno apro il giornale e guardo fuori dalla finestra, sto anche dicendo che la richiesta che faccio a chi sta davanti a me è quella di essere lasciata nel mio brodo. Invece può capitare in treno che qualcuno apra un discorso: "Ah, sa cosa mi è successo?" E l'appello è di trascorrere un tempo di viaggio in cui si possa non stare da soli, in cui la richiesta è: facciamoci compagnia.

Quando siamo più attenti a cogliere i quattro aspetti delle rette dell'ascolto? Ad esempio con i colleghi. A volte quando un collega chiede un favore, a volte mi va bene la cosa in sé ma non il fatto che lo chieda sempre, e facendo questo dice di sé qualcosa. A volte siamo d'accordo o meno solo sugli aspetti del contenuto, ma sul resto no o viceversa. Inoltre, per quanto la comunicazione possa essere aperta, questo non significa in maniera deterministica che se io faccio quei passi, l'altro li farà altrettanto. Quando, la scorsa volta, ho riportato l'esempio dell'esperimento di Milgram ci ricordava che c'è una variabilità che riguarda l'individuo e un'altra che riguarda l'ambiente. I due elementi interagiscono e il nostro compito è costruire un contesto che il più possibile possa favorire consapevolezza e comunicazione.

Dunque responsabilità di come costruiamo il messaggio e responsabilità di come proviamo ad ascoltarlo. Vi riporto quello che Marianella Sclavi nel 2000 scrive parlando di "ascolto attivo". Nel momento in cui lei lo scrisse era una delle prime volte in cui così veniva chiaramente definito questo tipo di ascolto.

Le regole dell'ascolto attivo:

1. Non avere fretta di arrivare a delle conclusioni. Le conclusioni sono la parte più effimera della ricerca.
2. Quel che vedi dipende dal tuo punto di vista. Per riuscire a vedere il tuo punto di vista devi cambiare punto di vista.
3. Se vuoi comprendere quel che un altro sta dicendo devi assumere che ha ragione e chiedergli di aiutarti a vedere le cose e gli eventi dalla sua prospettiva.
4. Le emozioni sono degli strumenti conoscitivi fondamentali se sai comprendere il loro linguaggio. Non ti informano su cosa vedi ma su come guardi. Il loro codice è relazionale e analogico.
5. **Un buon ascoltatore è un esploratore di mondi possibili, i segnali più importanti per lui sono quelli che si presentano alla coscienza come al tempo stesso trascurabili e fastidiosi, marginali e irritanti perché incongruenti con le proprie certezze.**
6. Un buon ascoltatore accoglie volentieri i paradossi del pensiero e della comunicazione interpersonale. Affronta i dissensi come occasione per esercitarsi in un campo che lo appassiona: a gestione creativa dei conflitti.
7. Per diventare esperto nell'arte di ascoltare devi adottare una metodologia umoristica. Ma quando hai imparato ad ascoltare questo viene da sé.

Questi sono i suoi suggerimenti, il suo cercare di mettere a fuoco il concetto di ascolto attivo. Nel lavoro dobbiamo fare i conti con il tempo che ci diamo e il tempo che ci danno. Rispetto alla prima regola, non dobbiamo avere fretta di arrivare a delle conclusioni: a volte abbiamo fretta perché oggettivamente abbiamo poco tempo, ma a volte abbiamo un atteggiamento frettoloso, anche quando potremmo un attimo fermarci a riflettere e ripartire; talvolta è un assetto della mente, ma il rischio è a tralasciare delle cose importanti.

Il discorso della comunicazione, cioè il come comunicare, il linguaggio da usare, l'idea che in una scuola possa essere d'interesse che i ragazzi vengano avvicinati sull'imparare ad imparare, oggi questo ha più valore, c'è più interesse a questa dimensione. Alcuni aspetti di quella che viene chiamata la didattica inclusiva, per cui quelle che erano le mappe mentali - nate per coloro che avevano disturbi specifici di apprendimento - si è scoperto che invece sono strumenti che possono aiutare tutti a imparare e memorizzare. Questo è interessante anche dal punto di vista dell'insegnante che s'inventa, a seconda

della materia, qualcosa che possa stimolare gli studenti, perché il linguaggio, cioè il come si comunica con gli studenti, è importante. Certo che posso poi prenderla con umorismo perché magari loro non sono appassionati a quell'argomento come me insegnante. Allora magari ci si interroga sulla volta successiva: c'è qualcosa di altro che posso inventarmi...? E questo non ha valore solo relazionale, ossia di ascolto, ne è solo perché si vuol fare i moderni, ma deve far parte della cassetta degli attrezzi dell'insegnante, perché il linguaggio che io uso deve essere un linguaggio pensato su quel target.

Il tema del comunicare, cioè del poter trasmettere, è un'area anche di grande interesse e sviluppo che parte da un meccanismo simile alla modalità di pensiero che abbiamo usato fin qui: mi immedesimo in come l'altro è. Questo è sempre stato presente nella didattica - perché è ovvio che se devo spiegare una cosa a un bambino di 6 anni o a un ragazzo di 16 evidentemente la spiegherò in modo diverso - ma oggi questa attenzione richiede ancora più accuratezza dal punto di vista cognitivo, su come s'impara e su come si può cambiare, sia riguardo i contenuti didattici che le competenze trasversali e di cittadinanza.

Alessio Surian

Università di Padova

**Pregiudizi e pensiero critico:
la sfida decoloniale
della scuola**

Introduzione: diverse prospettive “interculturali”

I cittadini europei faticano a guardare in faccia le proprie responsabilità verso le decine di migliaia di morti affogati nel Mediterraneo mentre l'Unione Europea si preoccupa più di “proteggersi” che delle “leggi del mare”, prima fra tutte quella del prestare soccorso.

Gli stessi cittadini europei non sembrano faticare molto nell'autorizzare esplicitamente o meno interventi militari intorno ai propri confini e anche più in là.

A qualche decennio dal secondo conflitto mondiale, continuano a persistere idee che evidentemente classificano le persone come di serie A o di serie B. Rimangono attivi meccanismi disumanizzanti di altri gruppi e persone, primo fra tutti un retaggio coloniale su cui manca un'adeguata memoria e riflessione.

Una trentina di anni fa si poteva ancora, ingenuamente, coltivare l'illusione che, in un'Europa in cui i muri cadevano, il lavoro sulle “emergenze” interculturali, prima fra tutte quella legata ai processi migratori, avrebbe progressivamente lasciato margine ad approcci di profondità e largo respiro. Non è stato così. E i muri tornano ad essere costruiti. Non si tratta solo di barriere mentali. Un articolo di Timothy Garton Ash, pubblicato dal quotidiano Guardian a fine novembre 2016, mostra come, anche fisicamente, dal 2015 l'Europa stia “ribaltando” il 1989. Se allora, al centro dell'attenzione c'era la demolizione della cortine di ferro (ed un potenziale “dividendo di pace” da investire in solidarietà internazionale) inaugurata dal taglio delle barriere di filo spinato fra Ungheria e Austria, nel 2016 sono stati proprio questi due Paesi a “guidare” l'Europa dell'intolleranza.

Siamo di fronte ad almeno due prospettive interculturali: una che rischia di essere “di maniera” e una maggiormente “critica”. E' questa la posizione espressa da Catherine Walsh in un articolo del 2009. Nel primo caso, e il riferimento è soprattutto al contesto anglosassone, il tema centrale è quello dello sviluppo di competenze che consentano di essere efficaci in chiave interpersonale e comunicativa in contesti di diversità culturale; nel secondo si affronta il problema strutturale del colonialismo e del razzismo, cioè si guarda alla diversità come il prodotto di strutture e matrici coloniali che generano potere “razzializzato e gerarchizzato” che vede in genere “bianchi e “sbiancati” in posizione di dominio. In questa prospettiva, **l'analisi interculturale diviene uno strumento e un processo collettivo che parte dalle domande implicite ed esplicite di chi è in posizione subalterna.** E' una prospettiva che mette in evidenza quanto c'è di “funzionale” nel discorso dominante in chiave interculturale, piuttosto indifferente a eventuali trasformazioni delle istituzioni e delle relazioni sociali.

Dalle Americhe: fare i conti con la colonialità del potere

Negli ultimi decenni, il mondo “subalterno” non è rimasto a guardare. Ricercatori come Orlando Fals Borda in Colombia e come Anibal Quijano, in Perù, mentre negli anni Sessanta del secolo scorso media e accademia puntavano la lente d'ingrandimento sui movimenti urbani, si preoccupavano del punto di vista delle lotte contadine in America Latina. Oggi, dal “Centro de Investigaciones Sociales” (CIE) di Lima, Quijano continua il lavoro di elaborazione di un'“epistemologia meridionale”, formatasi osservando le trasformazioni agrarie, le dinamiche dei movimenti contadini, i processi di urbanizzazione in America latina. Centrale nella sua riflessione è la categoria della “colonialità del potere”, una dimensione che “divide” gli studi interculturali mettendo in luce come “i recenti movimenti politico-culturali degli ‘indigeni’ e degli ‘afro-latinoamericani’ hanno messo definitivamente in discussione la versione europea della modernità/razionalità, proponendo una propria razionalità alternativa. Negano la legittimità teorica e sociale della classificazione ‘razziale’ e ‘etnica’, proponendo di nuovo l'idea di eguaglianza sociale. Negano la pertinenza e la legittimità dello stato-nazione fondato sulla colonialità del potere”.

Insieme a quello di Enrique Dussel, il suo è uno dei testi più significativi dell'antologia “Epistemologias do Sul” curata nel 2010 dal sociologo portoghese Boaventura de Sousa Santos e dalla sociologa mozambicana Maria Paula Meneses che rivendicano un lavoro di resistenza e proposta di fronte al razzismo epistemico condotto dal modello dominante di produzione del sapere. In particolare, Quijano vede nella corporeità un l'ambito decisivo, da esplorare per cercare di capire le relazioni di potere e per cercare di superare i vari dualismi eurocentrici (anima-corpo, psiche-corpo, europa-non

europa), ma soprattutto le classificazioni sociali tipiche del mondo occidentale che è venuto sviluppando l'idea di classi sociali fra la fine del diciottesimo e l'inizio del diciannovesimo secolo, proprio quando si cristallizzava in Europa un'idea duale del mondo, un mondo centrato su uno sviluppo lineare che vedeva l'Europa stessa quale punto di arrivo. Questa linearità viene messa in discussione dai movimenti pedagogici cui prestano attenzione ricercatrici come Catherine Walsh a partire da una prospettiva decoloniale e rimettendo al centro le pratiche e gli scritti di Paulo Freire che, con "Pedagogia della speranza", mette in guardia dai pericoli che comportano posizioni intellettuali che, di fatto, accettano "l'inesorabilità di quanto accade" e contribuiscono a rafforzare le strutture dominanti nel confronto già impari con i "con- dannati" della terra – con un chiaro riferimento alla prospettiva proposta da Frantz Fanon di liberazione, che culturalmente comporta la capacità di sapersi posizionare altrove, "fuori".

Dall'Africa: Ngũgĩ wa Thiong'o : come decolonizzare la mente?

Saper decentrarsi e riposizionarsi è, dunque, categoria indispensabile ad una prospettiva transculturale. Come mettere in discussione con radicalità le categorie coloniali? Lo scrittore keniota Ngũgĩ wa Thiong'o lo ha fatto a partire dall'uso della lingua gĩkũyũ. Romanziere e saggista, prese la decisione di scrivere in lingua gĩkũyũ in una cella di massima sicurezza in cui venne rinchiuso per un anno, dal 31 dicembre 1977 al 12 dicembre del 1978. E' l'azione teatrale in una comunità locale ad aver provocato l'arresto. Testo e rappresentazione teatrale erano in gĩkũyũ, "Ngaahika Ndeenda" (Mi sposerò quando vorrò). Ad oltre un decennio dall'indipendenza dalla Gran Bretagna, la vicenda di Ngũgĩ wa Thiong'o mette in evidenza la "colonialità" del "nuovo" potere che non vede di buon occhio la produzione culturale in lingue locali né l'affrontare temi potenzialmente trasformativi a livello sociale.

Con semplicità, Ngũgĩ wa Thiong'o pone il problema: è possibile fare teatro in una comunità locale senza utilizzare la lingua di quella comunità? A chi si rivolge l'azione teatrale? Nasce in questo contesto la riflessione sul rapporto diseguale e asimmetrico fra lingue locali e lingua coloniale che porta lo scrittore a scegliere di scrivere in gĩkũyũ e, in seguito, a raccogliere alcuni saggi sulle relazioni coloniali in "Moving the Centre" (1993), raccolta di saggi scritti fra il 1980 e il 1992, e in "Decolonising the Mind: The Politics of Language in African Literature" (1986), basato sulle conferenze tenute nel 1984, in occasione del centenario della Conferenza di Berlino, evento determinante per la spartizione dell'Africa fra i Paesi dell'Europa coloniale. Quest'ultimo testo è stato recentemente tradotto in italiano da Maria Teresa Carbone e pubblicato da Jaka Book con il titolo "Decolonizzare la mente. la politica della lingua nella letteratura africana". In una recente intervista per la rivista Vita, lo scrittore ha ribadito la sua prospettiva e il ruolo chiave che assumono scuola e servizi culturali: "Se vuoi assoggettare i corpi, usa catene e cannoni. Ma i cannoni e le catene non bastano, ti serve qualcosa come una calamita, che anche da un lato respinge, dall'altro subdolamente attrae, a seconda di come la volti. Qualcosa che se allontanata retoricamente da te, rimane concretamente dentro di te. La conquista dell'Africa è stata fatta con i cannoni, ma per rendere eterna tale conquista dovevano intervenire sulle scuole, sulla formazione delle élites, trasformare la pluralità in una sorta di monoglottismo del capitale. Dovevano incantare l'anima e la mente, asservendole silenziosamente. Per questa ragione, si presenta con urgenza la necessità decolonizzarle, partendo dal mezzo più potente di cui si è servito l'imperialismo coloniale e ancora si serve l'imperialismo postcoloniale: il linguaggio".

Dall'Asia: Gayatri Chakravorty Spivak: ri-cercare lo sguardo dell'altro

Accanto all'area linguistica, quella geo-storica ha un ruolo determinante nello sviluppo di capacità di pensiero critico e di dialogo transculturale. Il progetto "Through Other Eyes" (TOE, Con gli occhi degli altri) ha recentemente "tradotto" in un curriculum internazionale geo-storico il lavoro interculturale della filosofa indiana Gayatri Chakravorty Spivak (1999). Questo approccio didattico fa ricorso per ogni argomento curriculare ad una varietà di punti di vista da contesti diversi e si articola in sei metafore chiave: scrivere le identità, costruire diversità, posizionamenti, filtri e relazioni di potere, scale di valori, e parzialità delle prospettive (Surian et al., 2017).

La prima metafora, scrivere le identità, invita ad andare oltre al "culturalismo" nella costruzione di identità. Si tratta, in primo luogo, di evitare gli essenzialismi e di mettere in luce i processi di ibridazione. L'identità viene, quindi, pensata come risultante delle proprie percezioni e rapporti nei confronti di sé, degli altri e del mondo. **Come afferma il filosofo Homi**

Bhabha, le identità vengono costantemente costruite e ricostruite attraverso le interazioni all'interno dei diversi gruppi sociali in cui ci si trova ad agire: le identità vengono "scritte" nei contesti sociali. Affrontare un percorso storico è un'opportunità per riflettere sulle "mani" che ci scrivono" e per sviluppare modi di pensare maggiormente indipendenti da tali matrici ed eventualmente modificare il nostro modo di "scrivere".

La seconda metafora affronta la costruzione delle diversità e mette in discussione l'idea (coloniale) che l'individualità debba essere basata su una dimensione di singola auto-sufficienza. Tale idea si accompagna alla premessa che all'interno di una stessa società molte persone abbiano ruoli simili e siano perciò interscambiabili. TOE contrappone a queste premesse l'idea di "mano": come le sue dita, gli individui sono diversi, ma interdipendenti, ognuno indispensabile all'interno della propria comunità cui ognuno offre un contributo unico, insostituibile. In tal senso la diversità diviene fonte di apprendimento ed incoraggiamento ad apprezzare i tratti specifici degli altri.

La terza metafora riguarda il posizionarsi: non possiamo metterci nei panni di altri, mentre continuiamo ad indossare i nostri soliti panni, finché siamo condizionati dalla nostra esperienza, lingua, categorie mentali. Provare a mettersi nei panni degli altri implica una migliore comprensione del nostro contesto di origine e delle nostre aspirazioni.

Filtri e relazioni di potere sono al centro della quarta metafora. Attraverso quali "lenti" guardiamo agli altri? Spivak (1999) suggerisce che tale sguardo, condizionato dal nostro retaggio culturale coloniale, si rifaccia a quattro figure tipiche: il missionario (attento alla "salvezza" e alla saggezza), l'insegnante (attento ai saperi), il turista (legato ai consumi e al divertimento), l'antropologo (attento a "preservare"). Tali "lenti" rappresentano un ostacolo a rapporti paritari con chi viene considerato "diverso".

La quinta metafora pone l'attenzione sulle scale di valori. Prende atto che sia nel passato, sia nel presente siamo di fronte a rapporti di potere diseguali – nell'accesso alle risorse, così come nella definizione di ciò che vale di più in termini di saperi, culture, individui. Dal punto di vista degli apprendimenti è, quindi, importante considerare le violenze epistemiche ereditate dal colonialismo e le loro implicazioni oggi all'interno di società che si vogliono moderne e competitive. Cosa e come possiamo imparare dalle diverse forme di conoscenza?

La sesta metafora riguarda la parzialità delle prospettive e le dà forma invitando chi si avvicina ad un "altro villaggio" a uscire dal proprio contesto per assumere almeno tre sguardi quello (dall'alto) del condor, quello (dal basso) del serpente, e quello del giaguaro: ogni prospettiva presenta vantaggi e limiti e richiede uno sforzo di immaginazione per capire come arrivare ad un dialogo che le coinvolga tutte e tre.

In Italia, ritroviamo questa prospettiva sull'insegnamento della storia in prospettiva interculturale, per esempio, nel lavoro di Giuseppe Mantovani (2012) con una sintonia con la cornice didattica proposta da TOE che definisce almeno quattro aspetti come particolarmente rilevanti per una riflessione sulle metodologie utilizzate nei percorsi su pensiero critico ed educazione interculturale e nella loro verifica:

- l'attenzione per gli approcci educativi che permettono di prendere consapevolezza su come il linguaggio, i sistemi di pensiero, di valore e le rappresentazioni sociali influenzino il modo in cui leggiamo il mondo;
- l'introduzione sistematica e fenomenologica di una varietà di sguardi sui temi al centro dei processi educativi in modo da poter favorire la consapevolezza dei diversi modi in cui diversi gruppi intendono le dinamiche socio-economiche;
- lo sviluppo di un pensiero critico che sappia tenere conto sia di prospettive dominanti, sia di prospettive locali e minoritarie, sapendone comprendere le premesse e prendere in considerazione le possibili implicazioni presenti e future;
- l'attenzione per gli aspetti etici che favoriscono il dialogo, l'impegno e l'apprendimento mutuo.

Riferimenti bibliografici

G. Mantovani (2012) Spezzando ogni cuore. Dal Messico di Cortez alla Roma dell'Inquisizione. Narcissus (ebook) e Ilmiolibro (distribuzione Feltrinelli, Milano).

W. Mignolo (2011) Epistemic Disobedience and the Decolonial Option: A Manifesto, *Transmodernity*, Fall 2011, 2011, pp. 44-66.

A. Quijano (2000) Colonialidad del Poder, Eurocentrismo y América Latina, in E. Lander (a cura di) *La Colonialidad del Saber: Eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. CLACSO, Buenos Aires, pp. 201-246.

G. C. Spivak (1999) *A Critique of Post-Colonial Reason: Toward a History of the Vanishing Present*, Harvard University Press, Harvard, 1999.

A. Surian, G. Mantovani, M. Mahmud, C. Greco, Learning History As Views Sharing, in Portera A., Grant C. (a cura di) (2017) *Intercultural Education and Competences*, Cambridge Scholars Publishing, Cambridge, pp. 159-172

C. Walsh (2009) Interculturalidad crítica y educación intercultural, in J. Viaña, L. Tapia, C. Walsh (a cura di) *Construyendo Interculturalidad Crítica*, Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, La Paz, pp. 75-96.

Rita Bertozzi

Docente di Sociologia delle Politiche Educative - UNIMORE

il percorso progettuale e la valutazione

La ricostruzione del percorso progettuale permette di riflettere sulle motivazioni che hanno portato a questa proposta, sull'articolazione del lavoro svolto e gli esiti prodotti, nonché di intravedere i possibili sviluppi.

Come già evidenziato dagli altri contributi, il progetto nasce da una volontà congiunta della rete di Istituti secondari di Reggio Emilia e dell'Amministrazione comunale di promuovere la capacità delle giovani generazioni di essere cittadini competenti e delle istituzioni scolastiche di essere contesti di insegnamento e rafforzamento di quelle competenze cruciali per convivere pacificamente nella società contemporanea.

Possiamo però collocare questo progetto in un orizzonte ancora più ampio.

La scuola infatti nasce con l'obiettivo di formare il cittadino e quindi questo è uno dei compiti innati delle istituzioni scolastiche. Certo nel tempo il concetto di cittadinanza è cambiato, si sono ampliati i riferimenti e i diritti garantiti, sono nate le cittadinanze sovranazionali, le appartenenze si sono moltiplicate e sono cresciute le situazioni di 'non cittadinanza formale' ma di cittadinanza sostanziale (come per molti figli di immigrati). In questi anni, il concetto di cittadinanza attiva ha acquisito sempre più enfasi e quindi i processi di partecipazione e attivazione dei cittadini nei propri contesti comunitari sono considerati come valore e strumento sempre più auspicati.

Tutto questo ha ripercussioni ovviamente anche sui percorsi formativi, poiché richiede alle scuole di interrogarsi su 'come stare al passo coi tempi' e lavorare per formare cittadini in grado di partecipare, collaborare, comunicare, progettare, risolvere problemi, capire i diversi punti di vista, interpretare correttamente le informazioni (DM 139/07) e in grado di gestire la complessa arte della convivenza nelle società globali contemporanee.

All'importante e necessario lavoro sulla cittadinanza si affianca un altro tema importante, uno dei passaggi più significativi che abbiamo avuto nel panorama delle politiche educative degli ultimi decenni, che è **la crescente enfasi posta sulla necessità di passare da un insegnamento per conoscenze ad un apprendimento per competenze.**

Molti Paesi europei hanno sostituito i curricoli scolastici fondati sulle *conoscenze* e sulle *abilità* disciplinari, con altri, basati sulle *competenze* degli studenti attese al termine del percorso scolastico. Anche l'Italia ha imboccato questa strada e questo rappresenta una vera e propria sfida che la scuola è chiamata a raccogliere soprattutto creando contesti di esercizio delle competenze dei ragazzi che, per consolidarsi, debbono essere continuamente esercitate attraverso "compiti di realtà" o "autentici". Si tratta di situazioni concrete, non predeterminate, vicine alla realtà che pongono ai ragazzi una situazione problematica e autentica che non può essere affrontata con i soli elementi e dati a disposizione e che quindi prevede la ricerca personale, l'integrazione di conoscenze, il ricorso a saperi anche extrascolastici.

Non si tratta dunque solo della ricerca di una didattica più concreta ma dell'impegno a creare condizioni che mobilitino le risorse interne ed esterne a disposizione dell'alunno e lo facciano crescere in autonomia e responsabilità.

Le competenze indicano ciò che effettivamente lo studente è in grado di fare e pensare, mobilitando la sua sfera cognitiva ed intellettuale, ma anche emotiva, sociale, etica, valoriale. Implicano dunque saper applicare conoscenze, abilità, atteggiamenti con autonomia e responsabilità, motivazione, capacità di lavorare con gli altri e richiedono contesti che ne favoriscono l'esercizio. La competenza assume quindi la rilevanza di un vero e proprio *principio organizzatore del curriculum*.

A partire da queste premesse, CittadinaRE è stata l'occasione per provare a declinare concretamente alcune competenze di cittadinanza, per capire come potenziarle negli studenti e come valutarne il raggiungimento.

Dal punto di vista organizzativo, già è stato detto, sono stati alternati momenti di formazione con esperti a momenti di lavoro di gruppo tra docenti. I gruppi di lavoro si sono costituiti intorno alle tre competenze scelte, ovvero ascolto attivo e comunicazione efficace, gestione dei conflitti, stereotipi e pregiudizi. I gruppi, composti da insegnanti di scuole diverse (professionali, tecnici, licei) si sono riuniti più volte nella seconda parte dell'anno scolastico (gennaio-aprile), per costruire attività progettuali da sperimentare in corso d'anno.

Ogni gruppo ha lavorato in modo diverso, anche in base alle esigenze e alle risorse dei componenti e delle classi coinvolte,

nonché degli stimoli ricevuti dagli esperti, elaborando metodologie di lavoro diversificate, come ben si può vedere nei materiali presentati dai docenti referenti dei tre gruppi, nelle sezioni successive della pubblicazione.

Il punto comune ai diversi gruppi è stato però quello di provare a creare dei contesti nei quali osservare le competenze degli studenti, essendo che le competenze si possono solo osservare nel momento in cui vengono esercitate. **Questo si è tradotto in una scelta preferenziale di attività laboratoriali, attività in piccoli gruppi con margini di autonomia, attività legate al fare e all'attivo coinvolgimento degli studenti.** Quindi un'attenzione alle metodologie utilizzate, alla varietà di stimoli e una dichiarata volontà di attivare docenti e studenti.

Concentrando l'attenzione sulla valutazione del progetto, è necessario ribadire che l'obiettivo di costruire degli strumenti per valutare le competenze di cittadinanza è stato assunto come esito di un percorso formativo e sperimentale, piuttosto che il punto di partenza, e quindi con la prosecuzione del progetto questo aspetto può essere ulteriormente sviluppato.

In realtà la valutazione del progetto ha compreso diverse attività:

- un monitoraggio dell'andamento complessivo della sperimentazione: del percorso formativo con gli esperti, dell'attivazione dei gruppi di docenti e delle ricadute progettuali;

- una valutazione delle attività realizzate in classe: da parte dei docenti ma condivisa nei gruppi di lavoro, volta individuare i punti di forza e di debolezza delle attività realizzate;

- una riflessione sugli strumenti di valutazione delle competenze di cittadinanza: non si è partiti da uno strumento già definito, ma gli strumenti valutativi sono stati costruiti con i docenti in relazione alle diverse attività.

Gli esperti hanno dato vari stimoli nel corso delle giornate formative, ma poi è stato necessario confrontarsi e identificare quali dimensioni considerare delle tre competenze scelte e capire quali attività proporre per far mettere in campo-consolidare abilità e conoscenze per giungere a prestazioni competenti degli studenti. **In particolare, ogni gruppo e ogni scuola ha definito su cosa voleva lavorare e quali competenze voleva osservare, sperimentando anche diverse modalità di monitoraggio e valutazione: iniziale/ in itinere/ finale; valutazione del gruppo/del singolo/ del prodotto finale.**

E' emerso chiaramente come la valutazione delle competenze debba essere qualcosa di dinamico, non limitata all'esame delle 'prestazioni finali', ma che invece considera anche i processi messi in atto, i progressi compiuti, le circostanze e i tempi.

Alcuni progetti sono riusciti a definire fin dall'inizio degli strumenti di valutazione, condividendoli anche con gli studenti; altri progetti hanno avuto più una funzione esplorativa per individuare le dimensioni rispetto alle quali costruire gli strumenti di valutazione ex-post, sulla base di ciò che l'attività aveva permesso di mettere a fuoco.

I gruppi di lavoro hanno avuto come riferimento degli esempi di rubriche valutative, ma nei progetti che le hanno utilizzate, i docenti hanno prodotto delle proprie rubriche valutative, declinate in modo specifico rispetto alle attività realizzate con gli studenti.

Hanno quindi identificato degli indicatori per ciascuna competenza e una serie di descrittori che rappresentano i diversi livelli di competenza posseduti dagli studenti. Tali strumenti possono certamente orientare il lavoro degli insegnanti e, senza arrivare ad una applicazione troppo rigida di schemi predefiniti, possono essere condivisi anche all'interno dei Consigli di classe.

I resoconti dei tre gruppi di lavoro presentati nella sezione successiva mirano a restituire sia le specificità dei progetti realizzati e i materiali prodotti, affinché possano essere da spunto per altri docenti, sia le riflessioni emerse in seguito alle sperimentazioni dei gruppi.

Come ben si può evincere dai materiali, nonostante la distinzione tematica dei gruppi, i docenti hanno spesso cercato di rafforzare e valutare competenze simili, ovvero lavorare in gruppo, rispettare i punti di vista, ascoltare attivamente, argomentare. In questo senso, i materiali raccolti mostrano la varietà di modi attraverso i quali tali competenze possono essere sviluppate.

Tra i punti di forza del progetto, dal punto di vista metodologico, si possono richiamare due aspetti: l'aver sperimentato le stesse attività in classi e scuole diverse, perché questo ha permesso di valutarne l'efficacia in contesti differenti; la varietà

di stimoli offerti, che ha permesso di capire cosa è più utile per rilevare e consolidare le competenze in oggetto e cosa invece necessita di strumenti diversi o proposti diversamente.

Il lavoro di documentazione dei vari progetti è stato infine un ulteriore tassello non scontato, perché solitamente marginale, ma invece essenziale per poter condividere con un numero più ampio di docenti, le proprie sperimentazioni, in termini di esempi di prove di competenze e di strumenti di valutazione utilizzati.

Le prospettive di sviluppo possono portare ad una diffusione di queste sperimentazioni anche in altre classi, capitalizzando l'esperienza dei docenti coinvolti nel primo anno ma prevedendo un riconoscimento delle attività all'interno dei Consigli di classe, come auspicato dagli esiti del progetto. Certamente l'aspetto della valutazione può essere consolidato, soprattutto nei casi in cui la progettazione di quest'anno ha avuto una finalità maggiormente esplorativa. Così come diventa interessante provare a ragionare su come questa attenzione alle competenze di cittadinanza possa entrare maggiormente ed essere riconosciuta/promossa all'interno della quotidiana attività scolastica.

I materiali presentati successivamente restituiscono il lavoro dei tre gruppi.

Una relazione iniziale del docente referente introduce una panoramica rispetto a come il gruppo ha lavorato e gli obiettivi raggiunti.

Successivamente, si trovano le schede dei progetti realizzati con alcuni dei materiali prodotti, così come prodotti dai docenti partecipanti. Ovviamente non tutto riesce ad essere messo per iscritto, quindi per approfondimenti ulteriori si rimanda ai referenti dei vari Istituti.

Elena Barozzi

Coordinatrice del gruppo

**Materiali dal gruppo di lavoro:
i conflitti a scuola.
da problema
a esperienza educativa**

Il gruppo che ha lavorato sui conflitti si presenta piuttosto eterogeneo, sia come tipo di scuole coinvolte (istituti tecnici, professionali, licei) sia come discipline insegnate (italiano, matematica, geografia, informatica, diritto, lingue, etc...)

Per scelta il gruppo si è mosso su attività da svolgere all'interno della classe per prevenire il formarsi di conflitti, soprattutto tra alunni, e favorire la creazione di un gruppo classe in grado di collaborare con i compagni e con gli insegnanti, di rispettare le regole di comportamento previste dalla scuola e capace di ascoltare l'altro e rispettarne le posizioni, anche se non condivise.

I docenti di questo gruppo hanno proposto ad una o più delle loro classi attività volte a favorire una gestione costruttiva dei conflitti. Le classi coinvolte sono soprattutto quelle del primo biennio di scuola secondaria. A seguito dell'esperienza svolta sono emerse alcune riflessioni:

1) E' bene partire il prima possibile svolgendo attività volte a favorire la collaborazione, il rispetto delle regole e il rispetto dell'altro. Una classe in cui ognuno può essere se stesso in modo non violento è una classe in cui si lavora bene. Questo si scontra con tre problemi: preponderanza delle emozioni rispetto alla razionalità, forte egocentrismo degli alunni di questa fascia di età e desiderio di sondare i propri limiti e quelli altrui.

2) Molte volte un conflitto diventa violento perché le due parti in causa non sono in grado di comunicare l'una con l'altra. Ne consegue che, tutte le attività volte a favorire un uso consapevole delle parole, sia per comunicare le proprie emozioni che per spiegare le proprie ragioni, sono utili al fine di prevenire conflitti.

3) A volte gli alunni sono talmente concentrati su quello che vogliono dire o la loro carica emotiva è così alta, da non ascoltare chi sta parlando in quel momento. E' bene evitare che questo si verifichi, per esempio facendo ripetere ad ogni alunno che vuol prendere la parola quello che è stato detto da chi ha parlato prima di lui/lei.

Alla luce delle attività svolte, riepilogate nella tabella successiva e dettagliate con le schede progettuali dei singoli Istituti, ci sentiamo di condividere alcuni consigli utili per nuove progettazioni.

CLASSE PRIMA - SECONDARIA DI SECONDO GRADO: le attività che hanno avuto più successo sono state quelle laboratoriali, in cui gli alunni dovevano essere attivi in prima persona e confrontarsi con gli altri. Fanno parte di questa categoria tutti i lavori di gruppo, siano essi per lavaggio auto, costruzione di cartelloni, esecuzione di esercizi assegnati dall'insegnante, soluzione di problemi, creazione di poesie...

In situazioni più 'libere' rispetto alla lezione frontale, ma comunque strutturate e ben organizzate, gli alunni hanno la possibilità di mettersi alla prova sul loro modo di relazionarsi con gli altri. Possono imparare a conoscersi e a valorizzare le competenze di ciascuno. In genere si riscontra che i gruppi in grado di tenere in considerazione e valorizzare le idee di tutti ottengono un prodotto finale decisamente migliore degli altri e questo può essere la base per una riflessione in classe. Abituare gli alunni alla collaborazione, a questa età, è una cosa anche fisica e può passare anche attraverso il litigio per avere in due uno stesso pennarello.

CLASSE SECONDA - SECONDARIA DI SECONDO GRADO: gli alunni sono più grandi, hanno imparato a gestire meglio il loro 'nuovo' corpo e le emozioni che lo accompagnano. Pensiamo che gli alunni siano pronti per svolgere attività specifiche in cui imparare che la ragione, di solito, non sta tutta da una parte e il torto dall'altra. Persone diverse, con valori, idee, paure e motivazioni diverse possono avere posizioni differenti su quale sia il comportamento migliore da tenere o la cosa giusta da fare. Si consigliano attività di confronto. Esempio 1: in una lite, vera o simulata, lasciar parlare le due controparti che espongono i loro punti di vista, poi lasciare che chi vuole prenda posizione e alla fine invertire le due controparti, in modo che chi era a favore debba dare motivazioni contro e viceversa. Assicurarsi sempre che vengano ascoltate le motivazioni degli altri, obbligando, magari, a iniziare l'intervento con tu hai detto ... (breve riassunto) ma io ritengo ... (si espongono le proprie idee). Esempio 2: analisi di slogan pubblicitari, pro e contro un certo slogan, che tipo di utenza coinvolge? È adatto allo scopo? Si poteva fare di meglio? Far discutere su due posizioni diverse e poi invertire i ruoli. Successivamente gli alunni in gruppo

devono simulare di essere un'azienda che produce beni/servizi. Dopo aver scelto il tipo di bene/servizio prodotto devono trovare un loro slogan pubblicitario.

Come attività abbiamo trovato particolarmente utili i giochi di ruolo, le attività teatrali, le discussioni in aula, tutto ciò che porta a far capire le ragioni dell'altro, 'Non condivido le tue scelte, ma le capisco e le rispetto', per cercare di far sì che gli alunni possano mettersi nei panni dell'altro, capire le ragioni dell'altro.

Queste attività possono, man mano che gli alunni crescono, diventare sempre più sofisticate: dare motivazioni pro/contro Trump/Obama, commissariamento dell'Alitalia, ONG e immigrati. Via via si darà sempre più importanza all'informazione, a cercare dati in modo da poter prendere una posizione informata (non agire in base a quello che altri dicono/decidono per me, ma avere una opinione propria basata sui fatti). Non dimenticare mai di porre in risalto che è possibile convivere pacificamente pur avendo posizioni diverse.

TABELLA ATTIVITA' SVOLTE DAI GRUPPI

n	TITOLO PROGETTO	SCUOLA	CLASSE	MATERIA	TIPO ATTIVITA'
1	LE 7 PAROLE	IIS NOBILI REGGIO EMILIA	1^A prof. manutenzione	INGLESE (3H)	GIOCHI E SIMULAZIONI
2	LAVAGGIO AUTO	MANDELA CASTELNOVO MONTI	1^D prof. manutenzione e ass. tecnica	LAB TEC TIC (20H)	SVOLGIMENTO DI ATTIVITA' PRATICA
3	TANGRAM	JODI REGGIO EMILIA	1B OTTICO	MATE (3H)	GIOCHI E SIMULAZIONI
4	ASSEGNAZIONE POSTI IN CLASSE	D'ARZO MONTECCHIO	1^A prof.	QUALSIASI	GIOCO DI RUOLO – SIMULAZIONE
5	POESIE AFFETTIVE	FILIPPO RE REGGIO EMILIA	2^ prof.	ITALIANO (10H)	LAVORO DI GRUPPO
6	FILM 'BILLY ELLIOT'	MOTTI REGGIO EMILIA	2AP e 2BP prof.	ITA/STO DIR ED ECO (6H)	VISIONE DI FILM E LAVORO DI GRUPPO
7	S.O.S PRONTO INTERVENTO	SCARUFFI – LEVI REGGIO EMILIA	CLASSE PRIMA	DIR ED ECO (8H)	GIOCO – SIMULAZIONE
8	TI VOGLIO CONOSCERE E... TI ASCOLTO	SCARUFFI – LEVI REGGIO EMILIA	CLASSE SECONDA	Tutto il consiglio di classe	CIRCLE TIME – GIOCO - SIMULAZIONE
9	TROVIAMO UNA SOLUZIONE	CHIERICI REGGIO EMILIA	CLASSE SECONDA	MATE (4h+3h)	CIRCLE TIME – GIOCO - SIMULAZIONE
10	COMPETERE O COLLABORARE	PASCAL REGGIO EMILIA	CLASSE PRIMA	MATE (7H)	LAVORO DI GRUPPO – VISIONE DI FILM – SIMULAZIONE
11	DAI PREGIUDIZI ALLA COLLABORAZIONE	MORO REGGIO EMILIA	CLASSE SECONDA	ITA/STO ED. CIVICA DIRITTO SCI NAT (20H)	GIOCO INTERATTIVO
12	PRO E CONTRO INFORMATI	FILIPPO RE REGGIO EMILIA	5B	TEC. PROF. DEI SERVIZI COMM. (2H)	DISCUSSIONE – LETTURA GIORNALE

1. LE 7 PAROLE

Istituto: IIS NOBILI, prof.ssa Liusca Boni

Classe: Classe 1A, settore professionale manutenzione

Destinatari: Classe piuttosto variegata, sono presenti al suo interno alunni di 14 diverse nazionalità.

Disciplina/e di riferimento: Lingua Inglese

Competenza/e da valutare: Il conflitto è un bisogno naturale. La violenza nasce dall'incapacità di accettare e gestire i conflitti. Simulare i conflitti con il gioco, per esercitarsi a gestirli, può essere anche divertente. L'attività didattica può aiutare a fare emergere un conflitto latente e può consentire di individuare le dinamiche di potere che si originano all'interno di un gruppo. E' possibile attuare in aula alcune attività ludiche per aiutare a sciogliere più facilmente le tensioni. C'è una grande necessità di creare modelli cooperativi capaci di bilanciare la competizione che ci circonda (nella scuola, nello sport, nel lavoro, ecc.). Chi impara a cooperare riduce le barriere con le persone ed evita che il conflitto diventi distruttivo. I giochi competitivi impediscono rapporti autentici tra gli avversari. Nei giochi cooperativi come LE SETTE PAROLE ci si scopre, si sperimenta la collaborazione creativa e si impara a valorizzare le diversità. I giochi di ruolo possono far scoprire le sensazioni provate dagli altri o vedersi riflessi negli altri. Alcuni giochi addestrano ad ascoltare il giudizio degli altri nei nostri confronti e a raccogliere le opinioni dei partecipanti in maniera divertente, evitando di dover forzare chi non interviene facilmente. In linea di principio ogni gioco può essere adattato, con la fantasia del gruppo, ad esigenze particolari: eventi o stati d'animo particolari, disabilità visibili (relazionali, fisiche, ecc.) e disabilità invisibili (asma, diabete, epilessia, ecc.). Riteniamo fondamentale, in ogni caso, l'intenzionalità educativa: occorre evitare la superficialità guardando al complesso senza trascurare quelle sfumature che possono rivelarsi pedagogicamente significative.

Il progetto mira a:

- Limitare, negli alunni, il ricorso alla violenza, fornendoli di strumenti alternativi per gestire i conflitti: argomentare in modo convincente.
- Imparare a cooperare con gli altri.
- Imparare a valorizzare la diversità.
- Imparare a riflettere su se stessi e sugli altri: riconoscere le proprie emozioni e quella altrui.

Tipologia di attività (durata): 3 ore - Lavoro di gruppo

Obiettivi: sperimentare che l'accordo si può raggiungere senza rinunciare alle proprie idee, accettando però quelle degli altri quando le loro argomentazioni sono convincenti. Abituare a esporre le proprie idee in modo convincente.

Prodotto della prova/attività

Poiché l'attività viene eseguita con l'insegnante di lingua inglese, al termine del gioco si produrrà un glossario in lingua inglese di tutte le parole incontrate durante l'attività.

Compito di prestazione

Si decide un argomento, ad esempio le sette parole dell'amicizia (o della pace, o della libertà...), e in un minuto tutti i partecipanti devono scrivere su un foglio le sette parole attinenti all'argomento prescelto che ritengono più importanti. Poi si formano delle coppie, ognuna delle quali deve trovare in due minuti un accordo sulla scelta delle sette parole. A questo punto, unendo due coppie, si formano dei quartetti: ogni quartetto ha tre minuti per decidere le sette parole comuni. Si continua (aumentando sempre il tempo al crescere dei gruppi) finché i partecipanti sono divisi in due squadre: a questo punto si deve cercare un accordo globale per ottenere sette parole valide per tutti. Le parole devono essere in lingua inglese e ogni alunno deve prendere nota di tutte le parole che incontra in modo da poter poi creare il glossario.

Note: devono essere parole e non frasi.

Materiali

Carta, penne (volendo anche vocabolario, internet...)

Rubrica per la valutazione

Si possono osservare gli alunni e vedere se sono in grado di 'contrattare' tra di loro in modo da individuare le 7 parole che la classe ritiene più significative. Può essere usata la rubric individuata dal gruppo.

Feedback

Positivo.

Occorre guardare al complesso senza trascurare quelle sfumature che possono rivelarsi pedagogicamente significative.

La scelta di un'attività di poche ore è dovuta al fatto che le classi prime dei professionali sono classi piuttosto 'aperte', alcuni alunni escono dall'aula in determinate ore per frequentare corsi di italiano L2, recuperi etc..., si è scelto di fare un'attività ridotta in numero di ore per coinvolgere tutta la classe sfruttando l'unica ora a disposizione del docente in cui tutti gli alunni erano presenti in aula. Si consiglia, per un prossimo anno, di svolgere le attività durante il periodo dell'accoglienza in modo da avere più tempo a disposizione.

2. LAVAGGIO AUTO E CAMBIO OLIO

Istituto: ISTITUTO "NELSON MANDELA" di Castelnovo né Monti, prof.ssa Annamaria Cocchi

Classe: 1[^] D - Manutenzione e Assistenza Tecnica

Destinatari: Tutti gli alunni della classe

Disciplina/e di riferimento: - LABORATORIO TECNOLOGICO - T.I.C.

Competenza/e da valutare: Lavorare in equipe dividendosi i compiti (senza litigare), organizzare il lavoro in modo efficace, gestire con metodo e ordine gli strumenti di lavoro, acquisire la tecnica per fare piccole lavorazioni sulle auto (sostituzione lampade, tergicristalli, rabbocco olio), favorire l'integrazione nel gruppo, produrre una documentazione multimediale dell'attività.

Obiettivi:

- Lavorare in equipe senza conflitti sia in ambito relativo alla manutenzione, sia nella realizzazione della presentazione multimediale.
- Organizzare il lavoro in modo efficace.
- Gestire con metodo e ordine gli strumenti di lavoro.
- Acquisire la tecnica per fare piccole lavorazioni sulle auto (sostituzione lampade, tergicristalli, rabbocco olio).
- Favorire l'interazione nel gruppo.
- Produrre una documentazione multimediale dell'attività.

Tipologia di attività (durata): L'attività si è svolta alle due ultime ore del martedì di febbraio, marzo e aprile per un totale di circa 20 ore. L'attività pratica appassiona molto i ragazzi che frequentano gli Istituti Professionali e tramite essa si è cercato di ridimensionare tensioni, conflitti e turbolenze che il gruppo manifesta soprattutto in aula. Il contesto liberatorio del cortile della scuola e il bel tempo atmosferico ci hanno aiutato nell'intento! Per ammorbidire le tensioni è risultata utile anche la collaborazione di alcune alunne dell'indirizzo dei Servizi Socio- Sanitari.

Prodotto della prova/attività

Lavare in modo soddisfacente le automobili che i docenti hanno messo a disposizione, sostituendo anche alcuni piccoli elementi usurati. Produrre un filmato documentativo dell'esperienza

Compito di prestazione

Gli alunni si sono divisi in 5 gruppi che a turno svolgevano l'attività nel cortine della scuola.

All'interno del gruppo si sono assegnati in modo condiviso compiti (aspiratura, lavaggio dei vetri, pulizia dei cerchioni, risciacquo, sostituzione piccoli pezzi, asciugatura, riordino dei materiali). Al termine dell'attività hanno espresso un giudizio sul loro operato ed eventualmente hanno corretto gli errori. Alcuni di loro hanno documentato l'attività (foto e video fatti con i cellulari). Il gruppo degli appassionati ha montato un piccolo filmato durante 4 ore di TIC.

Materiali

Prodotti per il lavaggio delle auto, aspirapolvere, videocamere, pc, programma Movie Maker Window.

Feedback

Molto positivo. L'attività si è svolta all'aperto (nel cortile della scuola): questo è stato molto positivo, gli alunni lo hanno vissuto come liberatorio rispetto all'aula. Ha aiutato la presenza di alcune alunne dell'indirizzo 'Servizi socio-sanitari'.

Svolgere attività in un contesto più 'libero' e ampio rispetto a quello dell'aula stempera i conflitti.

OSSERVAZIONE: i professionali presentano molte ore teoriche e troppo poche ore 'pratiche' di laboratorio; per questo tipo di utenza dover svolgere attività d'aula è molto pesante e questo peggiora il clima aumentando anche il rischio del verificarsi di conflitti.

Rubrica per la valutazione del progetto “Lavaggio auto e cambio olio”

ALUNNO _____ CLASSE _____

indicatori	Ottimo 3	Sufficiente/Buono 2	Scarso 1	punti
Collaborare nel gruppo	Aiuta i compagni mosso dall'intento comune	Svolge il proprio lavoro mosso dall'idea che stare in aula sarebbe peggio	Non collabora e non aiuta i compagni che potrebbero riuscire anche senza il suo intervento	
Saper risolvere problemi	Sa trovare soluzioni per rendere il lavoro efficace e le realizza	Esegue correttamente i suggerimenti dati da altri	Non trova soluzioni e non mette in atto i comportamenti suggeriti.	
Esprimersi correttamente	Si relaziona correttamente con i compagni e rispetta le idee altrui	Non sempre si relaziona in modo corretto ed utilizza un linguaggio non sempre adeguato	Non si esprime in modo adeguato	
Rispettare le attrezzature	Ha cura delle attrezzature e le riordina al termine dell'attività	Rispetta le attrezzature anche se le abbandona nel cortile	Danneggia le attrezzature.	
Saper utilizzare strumenti digitali	Scatta foto per documentare l'esperienza e si impegna nella produzione del video	Scatta fotografie ma non partecipa alla realizzazione del video	Non partecipa a questa fase progettuale	
			TOTALE PUNTI	

Castelnovo né Monti,

Il docente referente

3. TANGRAM

Istituto: IPSIA Galvani Iodi, prof.ssa Chiara Milone

Classe: 1 B ottico

Destinatari: Gli alunni della classe

Disciplina di riferimento: Matematica

Competenza/e da valutare:

- Capacità di ascolto
- Lavoro di gruppo
- Conoscenza delle figure piane

Obiettivi:

- Costruire delle figure piane
- Sviluppare capacità comunicative

Tipologia di attività (durata): 3 ore

Prodotto della prova/attività: Costruzione di un puzzle

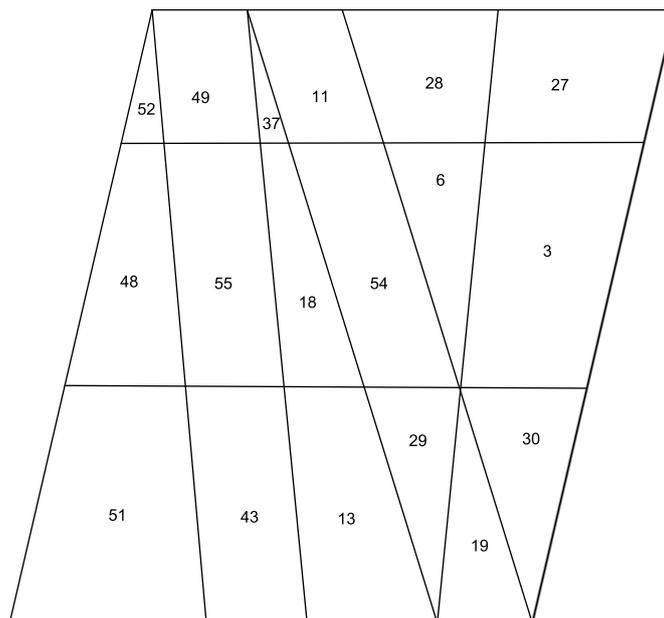
Compito di prestazione:

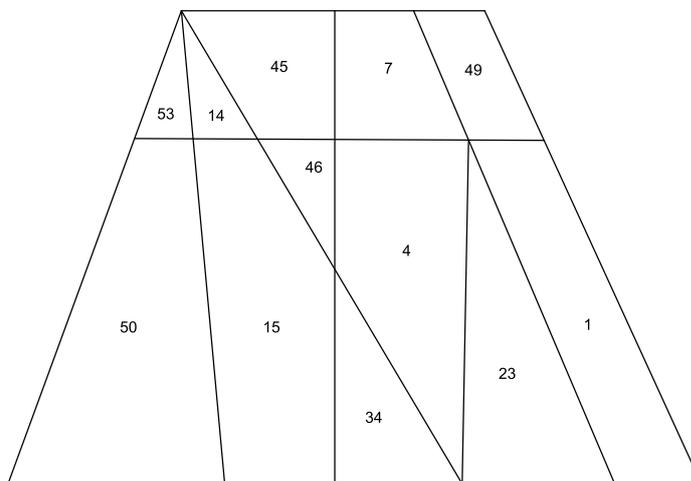
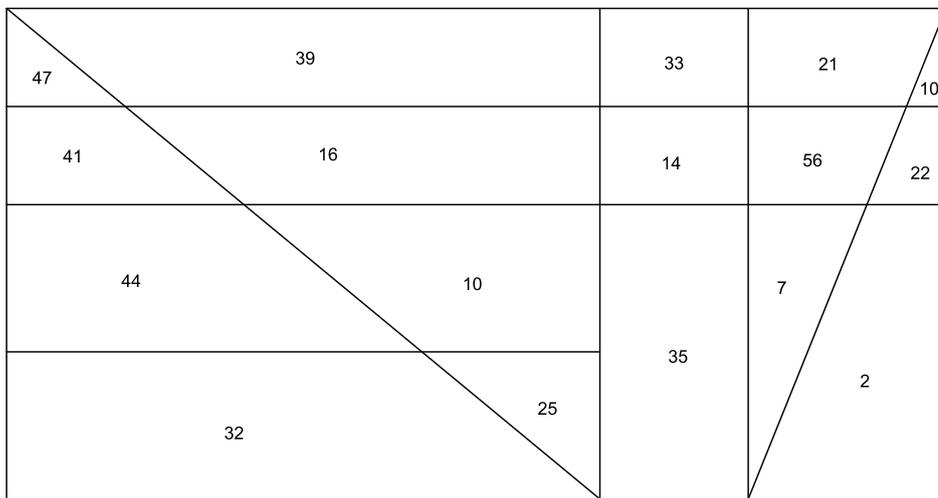
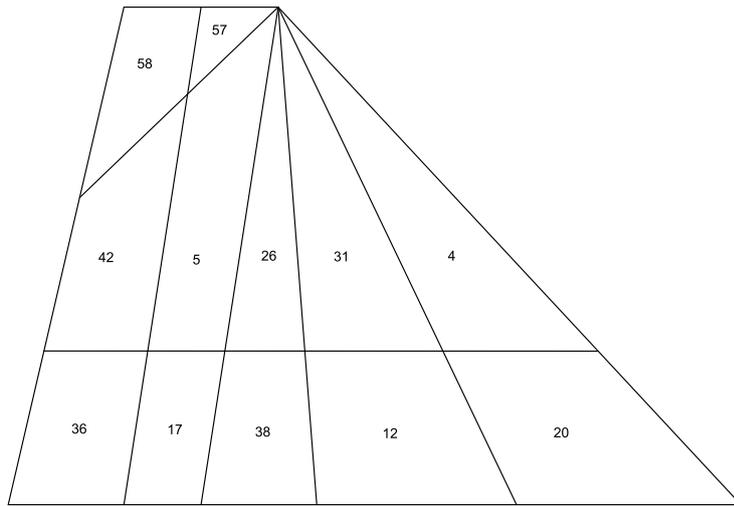
La classe viene divisa in quattro gruppi (a loro scelta). Ad ogni gruppo verrà fornito una delle quattro figure da ricomporre, ma avranno due pezzi “sbagliati” in possesso di altri due gruppi. All’inizio non sapranno neppure la figura da costruire e dovranno eleggere un “capitano” per i baratti con gli altri gruppi. Tutti, però, possono alzarsi a guardare.

In un secondo momento ho fornito loro la figura da riempire.

Materiali:

Puzzle da comporre (si allegano in formato minore rispetto a quello fornito ai ragazzi)





Rubriche per la valutazione del progetto “Tangram”

a. RUBRIC della **COMPETENZA dell'ASSE MATEMATICO**

ALUNNO _____ CLASSE _____

	4/5 INSUFFICIENTE	6 APPENA SUFFICIENTE	7/8 BUONO	9/10 ECCELLENTE
DATI DEL PUZZLE e COSTRUZIONE CC: H LG:3	Ha difficoltà nel comprendere l'esercizio	Comprende l'esercizio, ma non sa come iniziare	Prova a far “coincidere” i pezzi, ma non è completamente autonomo.	È in grado di costruire il puzzle e riconoscere la figura piana assegnata correttamente e autonomamente.

CC: Competenze di Cittadinanza

H: Acquisire ed interpretare l'informazione

LG: Linee Guida 3: Individuare le strategie appropriate per la soluzione di problemi

Feedback

Difficoltà di gestione della classe. Si sono verificati problemi e si è deciso di svolgere attività sulla negoziazione e ascolto dell'altro.

Il feedback sull'attività è comunque positivo, questa, infatti, ha consentito all'insegnante di far emergere alla luce conflitti latenti e/o modi di rapportarsi non adeguati da parte degli alunni.

La classe appariva affiata e assolutamente non conflittuale durante la normale attività d'aula, nell'attività del tangram, invece, gli alunni hanno giocato sul campo della competizione, quando avrebbero dovuto giocare sul campo della collaborazione.

b. RUBRIC per rilevare i livelli di qualità nella partecipazione in gruppo

ALUNNO _____ CLASSE _____

	ECCELLENTE 9/10	BUONO 7/8	APPENA SUFFICIENTE 6	INSUFFICIENTE 4/5
LAVORO COMUNE (CC: C, D, E)	<ul style="list-style-type: none"> - Svolge pienamente la propria parte e anche di più. - Prende l'iniziativa nell'aiutare il gruppo ad organizzarsi. - Fornisce molte idee per lo sviluppo del lavoro di gruppo. - Assiste gli altri compagni di gruppo 	<ul style="list-style-type: none"> - Svolge in modo adeguato la propria parte del lavoro. - Lavora in accordo con gli altri membri del gruppo. - Partecipa alla discussione dell'argomento. - Offre incoraggiamento agli altri. 	<ul style="list-style-type: none"> - Svolge il lavoro quasi come quello degli altri. - È convinto a partecipare dagli altri membri del gruppo. - Ascolta gli altri, in rare occasioni suggerisce delle cose. - È preoccupato del proprio lavoro. 	<ul style="list-style-type: none"> - Svolge meno lavoro degli altri. - Partecipa passivamente al lavoro. - Assume un atteggiamento annoiato durante il lavoro. - Raramente si dimostra interessato al proprio lavoro.
COMUNICAZIONE CON GLI ALTRI (CC: C, D)	<ul style="list-style-type: none"> - Comunica chiaramente le proprie idee. - Frequentemente esprime apprezzamenti per gli altri membri del gruppo. - Esprime feedback positivi agli altri - Accetta volentieri i feedback dagli altri. 	<ul style="list-style-type: none"> - Usualmente condivide le proprie idee con gli altri partner del gruppo. - Spesso incoraggia e apprezza gli altri membri del gruppo. - Esprime feedback in modi che non offendono. - Accetta i feedback, ma cerca di dar loro poca importanza 	<ul style="list-style-type: none"> - Raramente esprime le proprie idee. - Spesso incoraggia e apprezza gli altri. - Sembra che dia per scontato il lavoro degli altri. - Qualche volta ha ferito i sentimenti dell'altro con il feedback. - Ha sostenuto il proprio punto di vista sul feedback ricevuto 	<ul style="list-style-type: none"> - Non ha parlato mai - Spesso con meraviglia ha affermato ai membri del gruppo "cosa sta succedendo qui"? - È stato apertamente rude quando dava feedback. - Ha rifiutato di ascoltare il feedback.
USO DEL TEMPO (CC: E)	<ul style="list-style-type: none"> - Il lavoro derivante dalle consegne è sempre svolto in tempo o qualche volta prima di quanto richiesto. 	<ul style="list-style-type: none"> - Il lavoro derivante dalle consegne è svolto al limite del tempo accordato 	<ul style="list-style-type: none"> - Il lavoro derivante dalle consegne è usualmente in ritardo, ma completato in tempo per essere accettato. 	<ul style="list-style-type: none"> - Alcuni lavori sono sempre incompleti, mentre gli altri partner hanno completato le consegne

CC: Competenze di Cittadinanza

C: Comunicare

D: Collaborare e Partecipare

E: Agire in modo autonomo e responsabile

4. ASSEGNAZIONE POSTI IN CLASSE

Istituto: ISTITUTO S. D' ARZO - S. ILARIO D' ENZA, prof.ssa Anna Magnani, prof.ssa Pasqualina Pira

Classe: CLASSE PRIMA

Destinatari: Tutti gli alunni della classe

Disciplina/e di riferimento: Qualsiasi

Competenza/e da valutare: Capacità di gestire i conflitti in maniera negoziabile

Obiettivi: Attezzare i ragazzi ad ottenere competenze per gestire il conflitto in maniera negoziabile

Tipologia di attività (durata): Attività da svolgersi nella settimana di accoglienza per le classi prime professionali.

Gioco di ruolo:

- a) Simulazione di conflitto in aula
- b) Pausa di riflessione
- c) Somministrazione di un doppio questionario
- d) Discussione collettiva guidata dall' insegnante per negoziare una soluzione

Prodotto della prova/attività

Compilazione dei questionari e ricerca di una mediazione cercando di capire le ragioni delle due parti in causa.

Compito di prestazione e Materiali

a) Due alunni si presteranno per simulare un conflitto sorto sull' assegnazione dei posti in aula. Ognuno di loro dovrà cercare di difendere la propria posizione adducendo le proprie ragioni. (10 min.)

b) Ogni alunno dovrà stare in silenzio, respirare profondamente, riflettere sull' accaduto (5 min.)

c) Gli alunni devono compilare il primo questionario:

Primo questionario:

Ha ragione A o B ? Prima di decidere, controlla le ragioni dell' uno e dell' altro:

- A**
- E' più grande di età
 - E' miope e deve vedere meglio la lavagna
 - Vuole stare vicino alla ragazza di cui è innamorato

- B**
- Vuole stare vicino alla sua ragazza
 - Non si fa intimidire dai grandi
 - Si è seduto per primo

d) Somministrazione di un secondo questionario: "Tra le ragioni dell'altro individuate quella che maggiormente vi potrebbe convincere a cambiare idea".

e) Discussione: "Alla luce di quanto emerso, ognuno deve pensare a una mediazione possibile, entrando nelle ragioni dell'uno e in quelle dell'altro".

Rubrica per la valutazione: Assente

Feedback: Lo svolgimento dell'attività ha messo in luce quanto i ragazzi di 14-15-16 anni siano guidati dalle emozioni.

Di fronte alle motivazioni analizzate per l'assegnazione dei posti quelle 'razionali' dell'insegnante (ha problemi di vista quindi è meglio che stia davanti...) perdono assolutamente importanza rispetto alle loro motivazioni emotive (voglio stare vicino a lei perché è la mia ragazza/ il mio miglior amico...)

Feedback positivo perché l'attività ha consentito di mettere in luce e di parlare di emozioni, di rendere i ragazzi consapevoli del forte ruolo che l'emotività gioca nelle loro scelte.

5. POESIE AFFETTIVE

Istituto: ISTITUTO PROF.STAT. SERV. COMM.LI "FILIPPO RE", prof.ssa Elisabetta Filippi

Classe: Seconda

Destinatari: Tutti gli alunni della classe

Disciplina/e di riferimento: ITALIANO

Competenza/e da valutare

- Capacità di lavorare in gruppo
- Rinforzare la motivazione al lavoro di classe
- Prodotto finale

Obiettivi:

- Perseguire fini comuni
- Operare in gruppo
- Promuovere le potenzialità di ciascuno
- Produrre una poesia sull'affettività

Tipologia di attività (durata): 4/6 ore

Prodotto della prova/attività

Produzione di una poesia sugli ideali e valori umani/affettività in piccolo gruppo

Compito di prestazione

Progetto sul bullismo e cyber-bullismo (oppure sull'affettività) organizzato dalla scuola con intervento di psicologi esperti - letture antologiche varie sul tema dei valori umani (oppure sui sentimenti/affettività) tratti da autori classici e contemporanei - produzione individuale di una poesia sul tema proposto - formazione di piccoli gruppi guidata dalla docente - consultazione di materiale ed esperienze fornito dall'insegnante e/o portato dagli alunni - produzione di una poesia a piccolo gruppo.

Materiali

Testo antologico, fotocopie, lim

Rubrica per la valutazione

Osservazione diretta del comportamento degli alunni nel compito di prestazione

Valutazione del prodotto finale

Auto-valutazione

Feedback

Molto positivo.

Gli alunni hanno gradito molto l'attività e hanno chiesto di poterne svolgere durante l'anno altre analoghe.

Si sono sicuramente raggiunti gli obiettivi di motivare gli alunni all'attività scolastica e di essere in grado di collaborare in gruppo.

Gli alunni gradiscono le attività in cui sono attivi in prima persona (lavoro di gruppo, laboratorio in aula) e, quindi, sono più propensi a collaborare con l'insegnante e con i compagni.

6. FILM 'BILLY ELLIOT'

Istituto: Istituto d'Istruzione Superiore A. Motti, prof.ssa Paola Camorani, prof.ssa Anna vurchio

Classe: Classi 2AP e 2BP (Istituto Professionale di Enogastronomia e Ospitalità Alberghiera)

Destinatari: Tutti gli alunni della classe

Disciplina/e di riferimento: Italiano e Storia / Diritto ed Economia

Competenza/e da valutare: Consapevolezza nel riconoscere i conflitti e cercare il modo adeguato per superarli.

Obiettivi: Riflettere sui conflitti scolastici e familiari e ragionare insieme per valutare possibili soluzioni

Tipologia di attività (durata): Visione del film *Billy Elliot* (2 ore); Riflessione sul film (1 ora); Lavori di gruppo (3 ore).

Totale ore 6

Prodotto della prova/attività

Alla classe suddivisa in gruppi viene assegnato il compito di realizzare dei cartelloni sui quali evidenziare: significato di conflitto, tipi di conflitto, cause e soluzioni

Compito di prestazione

Ogni gruppo cercherà di individuare i conflitti propri di questo periodo, le cause ed indicare i suggerimenti per superarli.

Materiali

Pennarelli, cartelloni, film *Billy Elliot*, Scheda da somministrare agli alunni e da compilare durante la visione del film: VISIONE DEL FILM BILLY ELLIOT

TEMATICHE

- Il sogno
- La scoperta delle passioni e dei desideri
- La fiducia in sé come personale realizzazione
- Le difficoltà di crescere e gli ostacoli da superare per arrivare alla vita adulta
- Le aspettative degli adulti

SPUNTI DI RIFLESSIONE

Hai un sogno nel cassetto? Come pensi di realizzarlo?

Come è nata la tua passione? Qualcuno o qualcosa te l'ha risvegliata?

La storia di Billy Elliot testimonia che la fatica e l'impegno sono indispensabili per raggiungere un determinato obiettivo.

Qual è la tua esperienza in proposito?

Ti consideri un ragazzo/a che crede nelle proprie capacità o che si scoraggia facilmente?

Quali sono le difficoltà che incontri in questo momento della tua vita?

Il padre di Billy ha aspettative molto diverse riguardo alla vita futura del figlio.

Secondo te qual è il ruolo che i genitori dovrebbero avere nelle scelte dei figli?

Rubrica per la valutazione: Assente

Feedback: Feedback positivo. Il lavoro dei cartelloni è piaciuto molto, la visione del film, invece, è stata di difficile gestione.

In questo periodo la visione di film che impongono attenzione e concentrazione per periodi lunghi (2ore) è difficoltosa: gli alunni tendono a distrarsi, ad annoiarsi e a cercare di far altro (giocare col cellulare) anziché guardare il film.

7. S.O.S – Pronto intervento

Istituto: ITC “Scaruffi-Levi”, prof.ssa Simona Baracchi

Classe: Prima, ma si adatta a tutte le classi

Destinatari: Tutti gli alunni della classe

Disciplina/e di riferimento: Qualsiasi

Competenza/e da valutare: Capacità di ascoltare gli altri, di mettersi in discussione, di analizzare e rivedere le proprie convinzioni alla luce di un’attenta valutazione di quelle degli altri.

Obiettivi: Gli alunni tra i quali è sorto il conflitto devono riuscire ad ascoltarsi e a comprendere la posizione l’uno dell’altro arrivando eventualmente a giustificarla anche senza condividerla.

Tipologia di attività (durata): 1 ora (8 se si prosegue col lavoro di gruppo)

Prodotto della prova/attività: Clima di distensione reale tra gli studenti

Compito di prestazione

Il docente funge da moderatore (dà e toglie la parola - controlla il rispetto dei tempi di intervento e del silenzio assoluto durante ogni intervento, chiarisce, al bisogno, quanto espresso dagli studenti, possibilmente senza aggiungere la propria opinione - trae le conclusioni finali).

Ciascuno studente prende posizione in merito all’oggetto del conflitto.

In primis vengono dati 5 min a ciascuna parte sostenitrice di opinioni contrastanti per esprimere le proprie ragioni.

Tutti coloro che intendono parlare devono iscriversi in apposito elenco tenuto dal moderatore e hanno a disposizione 3 min a testa.

E’ sempre possibile per chi viene chiamato in causa replicare anche semplicemente fornendo chiarimenti.

Una volta chiarite le rispettive posizioni si procede ad una inversione dei ruoli. Quest’ultima fase dipende molto dalla natura del conflitto, per esempio: se il conflitto è sorto su un tema di alto valore morale come “ la pena di morte: giusta o sbagliata” gli studenti dovranno semplicemente cercare di trovare giustificazioni a chi sostiene la tesi opposta; se invece il conflitto è sorto a causa di un fatto, un atteggiamento realmente verificatosi (es. un’offesa, l’esclusione di qualcuno per dispetto...) gli studenti dovranno rifare velocemente la discussione invertendo le posizioni ; la parte lesa finge di aver commesso il fatto e si giustifica, gli accusati si mettono nei panni della parte lesa.

Prosecuzione del lavoro: la classe divisa in gruppi scelti dall’insegnante deve analizzare un messaggio pubblicitario e inventare uno slogan per un prodotto/idea proposta dal gruppo. Molto spesso emergono ottime idee da alunni che in grande gruppo tacciono e che hanno un profilo ‘basso’, al contrario, i gruppi in cui non si riesce ad accogliere le idee positive e creative di tutti, in genere, hanno risultati di qualità decisamente inferiore.

Materiali: Nulla di particolare

Rubrica per la valutazione

Osservazione da parte del moderatore degli atteggiamenti reciproci degli alunni al momento finale e, da parte di tutti i docenti, nei giorni successivi. Relazione commentata scritta dell’accaduto.

Feedback

Feedback positivo. L’attività è riuscita bene, uno dei problemi nei conflitti è che le due parti non si ascoltano. La comunicazione è molto importante perché permette di risolvere il conflitto in modo costruttivo.

L’insegnante ha riscontrato che questa attività in cui il docente, semplicemente, funge da moderatore e obbliga le due controparti ad ascoltare le motivazioni l’una dell’altra e poi a invertire i ruoli e a chiedersi cosa avrebbero fatto al posto dell’altro molto spesso permette di risolvere o di chiarire situazioni conflittuali in cui una controparte è arrabbiata con l’altra perché si sente ferita/offesa per qualcosa che l’altro ha fatto/detto.

8. TI VOGLIO CONOSCERE E... TI ASCOLTO

Istituto: Scaruffi Levi Tricolore, prof.ssa Luigia Perrone

Classe: Seconda

Destinatari: Classe problematica in cui erano sorti conflitti tra studenti (due fazioni che non si parlavano tra di loro)

Disciplina/e di riferimento: Intero consiglio di classe

Competenza/e da valutare

- Collaborare e partecipare
- Focus: gestione dei conflitti

Obiettivi:

Migliorare la relazione per evitare situazioni di conflitto:

- a) Imparare a dialogare rispettando le regole
- b) Esternare le proprie difficoltà
- c) Imparare ad ascoltarsi
- d) Capire l'importanza e la forza delle parole
- e) Imparare a usare le parole appropriate ai diversi contesti
- f) Imparare a condividere lavorando insieme

Tipologia di attività (durata): 10 ore

Argomento: *“Come vivere serenamente il tempo scuola”*

All'interno della classe è presente un clima conflittuale allo stato latente, la classe è spaccata in due gruppi che occupano le parti opposte dell'aula, solo pochi studenti fanno da raccordo, non sempre positivamente. Il conflitto diventa aperto quando uno dei due gruppi adotta un comportamento scorretto nei confronti di un docente. Tale atteggiamento non è condiviso dall'altro gruppo che esterna il disagio. I rapporti diventano tesi e vengono seguiti da minacce verbali.

Prodotto della prova/attività: Miglioramento del clima relazionale in classe

Compito di prestazione

ATTIVITA' PROPOSTE

Le attività sono state proposte utilizzando la tecnica dei “Sei cappelli per pensare” di De Bono. E' stato coinvolto anche il docente di lettere e sono stati cambiati i posti all' interno della classe.

1° attività: “Perché non sto bene in questa classe”

Gli alunni vengono disposti in circolo e i ragazzi appartenenti ai due gruppi vengono sistemati l'uno accanto all'altro e invitati a riflettere sulla gravità di quanto accaduto e soprattutto a cercare di individuare le cause che hanno determinato tale situazione di conflitto aperto. Il dialogo condotto dall'insegnante avviene in maniera ordinata per alzata di mano e fa emergere divergenze determinate dalla difficoltà di comunicazione ostacolata da pregiudizi dovuti alla non conoscenza. Esigenza emersa: parlarsi e soprattutto ascoltarsi.

2° attività: “Ti parlo di me”

L'attività viene svolta a coppie. Le coppie sono formate da alunni appartenenti a gruppi diversi. Ad ogni coppia viene fornita una scheda con una serie di domande che l'intervistatore porrà all'altro. Dopo circa 10 minuti i ruoli vengono invertiti. Nella formazione delle coppie alcuni alunni evidenziano che si conoscono bene e proprio questi ultimi vengono invitati a rispondere alle domande al posto di un compagno individuato che nel frattempo compila l'intervista.

3° attività: “Mi hai ascoltato?”

Per valutare l'efficacia della capacità di ascolto tutte le schede intervista vengono verificate e viene effettuata una riflessione.

4° attività: “L'importanza delle parole”

I ragazzi vengono disposti in cerchio. Al centro di esso si siede Bernardo che si relaziona in maniera positiva con l'intera classe.

Materiali: Un foglio di quadernone.

Ogni ragazzo a turno evidenzia un difetto di Bernardo e incomincia ad accartocciare il foglio che passerà al compagno successivo. Quando il giro finisce, il foglio diventa una pallina. I ragazzi vengono, quindi, invitati a esprimere a turno un pregio di Bernardo e a srotolare la pallina di carta. Al termine, la pallina di carta si trasformerà in un foglio, ma su di esso rimangono segni indelebili. L'insegnante fa riflettere sull'attività.

5° attività: “Cittadinare mettendo a repentaglio la propria vita” - “La forza delle parole”

La classe partecipa all'attività di monte ore organizzata dagli studenti che vede la partecipazione di Salvatore Borsellino e di un testimone di giustizia: Luigi Leonardi. Riflessioni sugli interventi

6° attività: “Il Manifesto della comunicazione non ostile”

Viene consegnato alla classe “Il Manifesto della comunicazione non ostile” per sensibilizzare sull'utilizzo delle parole, per ridefinire lo stile con cui stare in rete e magari diffondere il virus positivo dello “scelgo le parole con cura” perché “le parole sono importanti”. La classe effettua una serie di esercizi che portano i ragazzi a riflettere su parole e conseguenze.

7° attività: Conferenza in diretta streaming “Parole 0 stili”

8° attività: “Viaggiare collaborando”: visita d'istruzione a Milano

I ragazzi vengono divisi in gruppi e invitati ad approfondire i luoghi oggetto di visita. Ogni gruppo, sul posto, relaziona e condivide il lavoro.

Materiali: Fogli, biro

Rubrica per la valutazione: Assente

Feedback: Feedback positivo. Gli alunni della classe hanno iniziato a capire le ragioni anche dell'altro gruppo e a parlarsi.

9. TROVIAMO UNA SOLUZIONE

Istituto: Liceo Artistico "G. Chierici", prof.ssa Lucilla Sinibaldi, prof.ssa Marzia Lusetti

Classe: Seconda

Destinatari: Tutti gli studenti

Disciplina/e di riferimento: Matematica e potenziamento

Competenza/e da valutare:

- Gestione verbale dei conflitti

Obiettivi:

- Esternazione del problema
- Ascolto attivo da parte dei compagni e rispetto delle regole di dialogo
- Risoluzione del conflitto prediligendo la strada del dialogo rispetto all'aggressione.

Tipologia di attività (durata):

L'attività verrà svolta per 4h al termine dell'anno scolastico (consigliamo di anticipare l'attività entro marzo).

Prodotto della prova/attività

Breve relazione in cui i ragazzi espongono la finalità da loro percepita dell'attività, evidenziando i loro stati d'animo durante il percorso. I ragazzi dovevano concludere spiegando se l'attività fosse stata utile per la risoluzione dei loro problemi.

Compito di prestazione

Ai ragazzi e alle insegnanti vengono forniti dei foglietti con i seguenti temi:

- conflitto con un adulto
- conflitto con un coetaneo
- conflitto all'interno della classe
- il mio conflitto più grande.

Scelti due di essi i ragazzi scriveranno sul foglietto, in forma anonima, il loro problema. I foglietti vengono messi in un'urna e mescolati. Ci si dispone poi in cerchio con le insegnanti e, a turno, ogni persona estrae un foglietto e propone una riflessione e chiede agli altri di intervenire. Finiti gli interventi si passa alla persona e al biglietto successivo fino al completamento. Al termine dell'attività i ragazzi, a casa, produrranno la relazione descritta sopra.

Materiali: Fogli, penne, urna.

Rubrica per la valutazione

Osservazione del comportamento e della partecipazione degli studenti durante l'attività, valutazione della relazione prodotta.

Indicatori: comprensione dello scopo dell'attività e livello di approfondimento e di rielaborazione personale.

Feedback

Lavoro da fare quando già si conosce la classe e le sue problematiche.

Feedback positivo.

10. COMPETERE O COLLABORARE

Istituto: IIS Pascal di Reggio Emilia, prof.ssa Elena Barozzi

Classe: Prima (Scienze applicate)

Destinatari: Tutti gli alunni della classe

Disciplina/e di riferimento: Matematica

Competenza/e da valutare: Collaborare e partecipare

Obiettivi:

Relativi alle competenza di cittadinanza:

- migliorare le capacità degli alunni di interagire nel gruppo e di collaborare tra loro;
- favorire la capacità di immedesimarsi nell'altro;
- migliorare le capacità di negoziare;
- migliorare la disponibilità al dialogo;
- promuovere il rispetto delle regole;
- abituare all'ascolto dell'altro.

Relativi alla disciplina:

- essere in grado di scomporre polinomi;
- essere in grado di risolvere equazioni di primo grado intere, fratte, letterali

Tipologia di attività (durata):

Partiamo con un lavoro a gruppi puramente competitivo e discussione sui conflitti (2h)

Gli alunni vengono divisi in 8 gruppi e ad ogni gruppo vengono assegnate 20 scomposizioni da risolvere. Si lasciano 40 minuti di tempo, ogni gruppo cerca di risolvere in modo corretto il maggior numero possibile di scomposizioni. Ogni scomposizione risolta correttamente vale 5 punti, se viene sbagliata il gruppo perde un punto e ha la possibilità di riprovare a risolverla. Alla fine viene stilata una graduatoria in base ai punti fatti e al gruppo con più punti viene assegnato un 10, a quello appena sotto un 9 e così via fino al gruppo che ha fatto meno punti il quale avrà 3 come voto di gruppo.

A questo punto la classe viene invitata a riflettere sul lavoro svolto. Le regole erano chiare? Come vi siete sentiti? Ritenete che sia giusto questo modo di procedere? Comunque qualcuno deve prendere 3. I gruppi erano equi?

C'è differenza tra competizione e conflitto? I conflitti sono sempre negativi? Si parla di conflitti e viene descritto il grafico che rappresenta l'escalation del conflitto.

Lavoro di gruppo collaborativo (1h)

La classe viene divisa in 6 gruppi. A due a due i gruppi si sfidano, ogni gruppo riceve un foglio di esercizi. Il gruppo A ha gli esercizi che deve fare il gruppo B e le relative soluzioni, il gruppo B ha gli esercizi che deve fare il gruppo A e le relative soluzioni.

Parte il gruppo A. Questo può scegliere se vuole risolvere 1, 2, 3 o 4 esercizi nel suo turno. Il gruppo B sceglie dalla scheda quali esercizi il gruppo A deve fare, ovviamente ne sceglierà tanti quanti ne ha chiesti il gruppo A.

A questo punto il gruppo A ha 5 minuti per risolvere gli esercizi assegnati. Ottiene 1 punto per ogni esercizio risolto correttamente, nessun punto se l'esercizio è sbagliato. Gli esercizi assegnati e risolti correttamente vengono tolti dalla scheda. Gli esercizi che il gruppo A ha sbagliato possono essere reinseriti nella scheda e lasciati risolvere al gruppo A il turno successivo a scelta del gruppo B.

Alla fine dei 5 minuti il gruppo B controlla la soluzione degli esercizi e assegna i punti.

Adesso tocca al gruppo B decidere quanti esercizi vuole risolvere e al gruppo A scegliere quali dare loro. Il gruppo B, come prima per il gruppo A, ha 5 minuti per risolvere gli esercizi, dopo di che il gruppo A controlla le soluzioni e assegna i punti. A

questo punto è il gruppo A a decidere se gli esercizi sbagliati dal gruppo B possono o no essere reinseriti tra gli esercizi da fare. Una volta che entrambi i gruppi hanno giocato finisce il primo turno.

In totale vengono fatti 4 turni. Si ottiene la sufficienza con almeno 10 punti. Gli esercizi sono suddivisi per difficoltà, il gruppo avversario può decidere di assegnare esercizi difficili, ma a questo punto anche lui riceverà esercizi difficili. I gruppi possono dialogare tra loro, dovrebbe emergere che collaborare è la strategia migliore per fare il maggior numero possibile di punti.

L'arancia delle sorelline pag.159 'Tracce di educativa territoriale' (1h)

Visione del film 'Il circo della farfalla' e analisi dei personaggi (1h)

Attività: "Vacanze estive"

'Giulia vuole andare in vacanza negli Stati Uniti con la sua amica Elena. Viaggerebbero in aereo e poi là, girerebbero gli USA facendo l'autostop e dormendo in tenda. Per lei sarebbe molto importante perché è la prima vacanza che fa da sola e dimostrerebbe la sua capacità di autonomia, i suoi genitori dicono di no perché hanno paura di quello che le potrebbe capitare. I rapporti tra la ragazza e la sua famiglia sono positivi, per cui è escluso che i suoi genitori le impediscano in assoluto di andare in vacanza.'

La classe viene divisa in due gruppi, uno prende le parti della ragazza e scrive le motivazioni per cui vuole fare quel tipo di vacanza, l'altro prende le parti dei genitori e scrive le motivazioni dei genitori, a questo punto i due gruppi contrattano. Si finisce nel momento in cui si trova un accordo. (1h)

Prodotto della prova/attività

Gli studenti dovranno risolvere gli esercizi richiesti nei due lavori di gruppo e saranno valutati in base alla correttezza degli stessi. Inoltre dovranno, nell'ultima attività, essere in grado di mettersi nei panni dei genitori/figlia e stilare una tabella con le motivazioni per cui dire sì/no alla richiesta (desideri, paure...) e contrattare con l'altra parte.

Compito di prestazione

Gli esercizi sulla disciplina dovrebbero aiutare gli alunni a capire che la collaborazione aiuta ad avere risultati migliori e che nel lavoro di gruppo ognuno deve fare la sua parte per raggiungere un buon risultato finale, non solo, dovrebbero anche scoprire che nessuno è inutile, tutti hanno dei punti di forza e su questi si deve lavorare.

Per quanto riguarda il lavoro più specificamente di cittadinanza il percorso parte con l'attività 'L'arancia delle sorelline' due sorelle si contendono un'arancia, quali soluzioni trovare? Dare l'arancia tutta a una delle due sorelle, darne metà per una? Ricerca delle possibili soluzioni e decisione di classe sulla 'scelta migliore'.

Poi seconda parte della storia: 'la madre chiede per cosa devono usare l'arancia e una si vuole fare una spremuta, l'altra, invece, deve usare la scorza per fare una torta. Riflessione sull'importanza delle motivazioni profonde.

Successiva visione del film 'Il circo della farfalla' e compilazione della scheda relativa ai personaggi principali, divisi a gruppi. 'Perché agisce in questo modo? Quali sono i suoi desideri? Quali le sue paure? Quali motivazioni lo spingono?'

Infine, sempre divisi a gruppi, lavoro sulle vacanze di Giulia. Dovranno essere in grado di immedesimarsi in Giulia e nei suoi genitori per trovare un accordo per le vacanze estive. Giocheranno a turno e ogni gruppo giocherà un bigliettino in cui va incontro alle esigenze dell'altro, quando si trova un accordo delle due parti il gioco finisce. I gruppi devono riportare per iscritto tutte le fasi e le motivazioni dei genitori e di Giulia per accettare o meno l'accordo.

Materiali: Schede con gli esercizi di matematica. Lavagna. Videoproiettore. Schede da compilare con le motivazioni dei personaggi per il film. Fogli di carta.

Feedback: Positivo. Difficoltà: il tempo che ha gravato tutto su una materia.

Agli alunni il lavoro è piaciuto, sono riusciti a collaborare in gruppo e ad agire rispettando le regole di volta in volta assegnate. Hanno capito l'importanza di collaborare e aiutarsi.

Rubrica per la valutazione del progetto “Competere o collaborare”

Competenza	Livello Basso punti 1 Indicatori	Livello Medio punti 2 Indicatori	Livello Alto punti 3 Indicatori	Punti Assegnati
Collaborazione	Ha difficoltà a collaborare nel gruppo. Non si prende carico del lavoro assegnato e fa lavorare gli altri oppure esclude deliberatamente delle persone dal gruppo.	Interagisce attivamente nel gruppo, svolge il lavoro assegnato e rispetta gli altri che fanno parte del gruppo.	Interagisce in modo collaborativo e partecipativo. Svolge il lavoro assegnato, aiuta gli altri se ne hanno bisogno, aiuta ad organizzare e dividere i compiti all'interno del gruppo	
Empatia	Non sempre rispetta i diversi punti di vista.	Accetta i punti di vista di tutti i membri del gruppo, ma ritiene che il suo punto di vista sia sempre migliore rispetto agli altri.	Accetta i punti di vista di tutti i membri del gruppo e è in grado di rispettarli e valorizzarli anche se sono diversi dai suoi	
Negoziazione	Si immedesima in una delle due parti e anziché contribuire alla soluzione del conflitto lo accentua	È in grado di vedere e accettare entrambi i punti di vista, non accentua il conflitto, ma non è nemmeno in grado di favorire accordi tra le due parti	È in grado di trovare accordi favorendo il confronto fra le diverse parti	
Disponibilità al dialogo	Non è in grado di parlare pacatamente e razionalmente delle proprie emozioni	Cerca di esprimere in modo chiaro le proprie emozioni e le motivazioni che lo spingono, ma non sempre ci riesce	È in grado di esprimere in modo chiaro e pacato le proprie emozioni e le motivazioni che lo spingono	
Rispetto delle regole	Non sempre rispetta le regole	Rispetta le regole	È in grado di rispettare le regole e le fa rispettare anche ai compagni	
Ascolto	Durante il dialogo è troppo concentrato su quello che vuole dire e non riesce ad ascoltare l'altro, né a lasciargli il tempo per parlare	Di solito ascolta gli altri quando parlano, ma non sempre è in grado di comprendere le loro motivazioni	Ascolta gli altri quando parlano, ricorda le loro motivazioni e le prende in considerazione nei momenti di fare la sua proposta	

11. DAI PREGIUDIZI ALLA COLLABORAZIONE

Istituto: LICEO MORO Reggio Emilia, prof.ssa Brunetta Partisotti

Classe: Seconda

Destinatari: tutti gli alunni della classe

Disciplina/e di riferimento:

Cittadinanza, italiano, educazione civica/diritto, storia, scienze naturali

Competenza/e da valutare

- Collaborare e partecipare
- Agire in modo autonomo e responsabile
- Acquisire e interpretare le informazioni
- Condividere e impiegare le proprie competenze nel contesto in cui si opera

Obiettivi:

- Acquisire competenze di cittadinanza:
- Collaborare e partecipare
- Agire in modo autonomo e responsabile
- Acquisire e interpretare le informazioni
- Condividere e impiegare le proprie competenze nel contesto in cui si opera
- Imparare a coltivare una coscienza civica per svilupparla e praticarla in ogni contesto di comunità.

Tipologia di attività (durata) e Metodologia:

- 10 ore di lezione – discussione, possibilmente in compresenza

- 10 ore di Metodo Barbiana: suddivisione delle classi in gruppi (decisi dall'insegnante), ognuno con un Magister/Magistra
Gioco interattivo “dai pregiudizi all'integrazione”:

Prodotto della prova/attività

Ogni gruppo realizza una ricerca - approfondimento su uno dei modelli proposti.

Al termine dell'attività ogni gruppo RELAZIONA un Dossier cartaceo o digitale PowerPoint (ppt)

Si possono scegliere forme di comunicazione diverse, a seconda delle potenzialità emerse all'interno del gruppo (es. fumetto, articolo, mostra fotografica, creazione di un gioco -relazione che ripercorre le fasi, ecc)

Compito di prestazione

Contenuti (da affrontare in parte attraverso lezione colloquio, in parte attraverso lavori di gruppo, in forma laboratoriale, attraverso giochi interattivi):

- Breve storia della Scuola in Italia
- Significato di Buona Scuola
- Modelli sperimentati di Buona Scuola
- Modelli di Buoni maestri
- Scuola e Costituzione
- Aspetti neuroscientifici delle dinamiche di ascolto
- Biodiversità – potenzialità

Approfondimenti su: Alberto Manzi, Mario Lodi, Piero Calamandrei, Tullio De Mauro, DON LORENZO MILANI.

- Esempi di Buona Scuola oggi
- Metodo – Barbiana (anziché peer teaching)

Conclusione percorso: Viaggio a Barbiana

Gioco interattivo “dai pregiudizi all’integrazione”:

In ogni gruppo ognuno interpreta il ruolo di un personaggio avvantaggiato o svantaggiato, sul quale incombe pregiudizio e le cui caratteristiche sono tracciate e decise all’interno dello stesso gruppo. Il gioco consiste nel far compiere un percorso di scelte e di incontri ad ogni personaggio, in un contesto geografico, economico, politico, attraverso un itinerario di scelte e di azioni i cui risvolti saranno stabiliti e considerati favorevoli e/o sfavorevoli da due punti di vista: quello del singolo e quello del contesto comunitario di cui il singolo fa parte o vorrebbe entrare a farne parte.

Materiali

Fogli, biro

Rubrica per la valutazione

Assente

Feedback

Feedback positivo.

Gli alunni delle classi coinvolte non avevano particolari problemi di comportamento. Hanno seguito con interesse l’attività.

Filo conduttore: importanza della lingua e della comunicazione per essere a tutti gli effetti ‘buoni’ cittadini

12. PRO E CONTRO INFORMATI

Istituto: FILIPPO RE, prof.ssa Lucia Manfredini

Classe: 5b

Destinatari: Tutta la classe

Disciplina/e di riferimento: Tecniche Professionali Dei Servizi Commerciali

Competenza/e da valutare

- Competenze sociali e civiche: agire in modo autonomo e responsabile, osservando regole e norme
- Collaborare e partecipare comprendendo i diversi punti di vista delle persone.

Obiettivi:

- Verificare la capacità di ascoltare, motivare ed eventualmente convincere circa la bontà di posizioni economiche diverse.

Tipologia di attività (durata): 2 ore

Prodotto della prova/attività

Ognuno sul quaderno avrà una matrice che evidenzia le diverse posizioni sulla politica economica americana

Compito di prestazione

- 1) L'insegnante fornisce un articolo di una rivista in cui vengono messe a confronto le posizioni in materia di economia interna ed estera da parte dell'ex Presidente americano Obama e del nuovo Presidente Trump
- 2) Si legge in classe l'articolo
- 3) Si fa una prima discussione e per la volta successiva si invitano gli studenti a cercare nuovo materiale e di mappare il tutto sul quaderno. Ciascuno, sulla base di quanto ha imparato si fa portatore di una posizione rispetto ad un'altra
- 4) la volta successiva si divide la classe tra "gli obamisti" e i "trumpisti: si elegge un portavoce e si apre il confronto della durata di 30 minuti.
- 5) Gli ultimi 5 minuti sono rivolti a chiedere un feed back sull'attività svolta.

Materiali: Articoli di giornali, riviste, internet

Rubrica per la valutazione

- capacità di sintetizzare (0-2,5)
- capacità di raccogliere materiale (0-2,5)
- capacità di esporre in pubblico(0-2,5)
- capacità di sostenere una posizione(0-2,5)punteggio totale 10/10

Feedback

Feedback positivo.

E' giusto approfondire e farsi un'opinione in base ai dati ufficiali e non solo in base al sentito dire e alle 'chiacchiere da bar'. Gli alunni hanno iniziato a capire l'importanza di ragionare su dati reali e sull'importanza di approfondire un argomento prima di prendere posizione. La ragione non è tutta da una parte, né tutta dall'altra, una scelta ha delle motivazioni che possono essere capite e rispettate, anche se non condivise.

Lorella Borciani
Coordinatrice del gruppo

**Materiali dal gruppo di lavoro:
ascolto attivo per una
comunicazione efficace**

Ho preso parte al gruppo di lavoro del progetto “CittadinaRE”, rivolto alle competenze chiave di cittadinanza, già dalla fase iniziale di progettazione, nell’autunno del 2015. Nell’anno scolastico 2016-2017 si sono attivati i gruppi di lavoro sulle aree tematiche scelte ed è iniziata la fase di formazione e sperimentazione. È stata un’esperienza decisamente positiva sia dal punto di vista professionale che umano.

La fase di formazione con l’esperto, dott.ssa Sironi, è stata preziosa: ha fornito spunti di riflessione, ha offerto la possibilità di una sperimentazione monitorata utilizzando diversi strumenti e strategie. Gli incontri con l’esperto si sono intrecciati con la sperimentazione in aula e gli incontri tra i soli docenti, con la supervisione della dott.ssa Bertozzi.

Il gruppo di comunicazione, formato da docenti di istituti diversi (soprattutto tecnici e licei) e di discipline diverse (italiano, matematica, lingue straniere, storia e filosofia...) ha lavorato in sinergia, in un clima di collaborazione costruttiva, condividendo le scelte e sperimentando le medesime attività. Le attività sono state presentate con lo stile proprio di ciascun docente e adattate alle diverse realtà. È infatti fondamentale tenere conto del gruppo classe, della tipologia d’istituto e dei diversi problemi contingenti legati anche a mezzi, tempi e spazi. Ciascuno si è messo in gioco affrontando attività anche lontane dalla propria quotidianità ma condividendo, di passo in passo, dubbi, risultati e modifiche.

Sono state costruite quattro attività pensate per le **classi seconde**, perché ritenute le più idonee:

1. Ascolto attivo
2. Video/Film
3. Simulazione dibattito
4. Cartoline/oggetti

Le diverse attività, che possono anche rientrare in una programmazione disciplinare, sono pensate per sviluppare e valutare la capacità di ascolto attivo per una comunicazione efficace, attraverso forme e linguaggi diversi.

Il comune denominatore delle quattro attività è la metodologia del lavoro cooperativo. Non è sempre facile praticare con efficacia questa metodologia, perché è opinione diffusa fra gli studenti che lavorare in gruppo significhi lavorare di meno, perché pensano di dividersi i compiti, assegnando a ciascuno solo un “pezzetto del lavoro”... ma se si comincia a imparare a condividere le responsabilità, a comunicare con una terminologia appropriata, a collaborare, nel rispetto delle opinioni altrui, sostenendo con argomentazioni il proprio punto di vista... le relazioni e i risultati miglioreranno.

Le schede che seguiranno non vogliono essere esaustive, ma semplicemente raccontare il nostro percorso.

Per ogni attività si è pensato anche ad una possibile valutazione:

- informale, basata sulla nostra percezione
- numerica, basata su una scheda per la quale viene fissato un ventaglio di risposte corrette ma che tenga anche conto dei seguenti indicatori: coinvolgimento, interesse, lavoro a casa e partecipazione.

La valutazione formale è stata fatta utilizzando una delle rubric proposte alla fine dei materiali. L’aspetto valutativo è certamente delicato perché, anche se è vero che una comunicazione efficace deve rispettare alcune regole, non è facile stabilire oggettivamente in che misura un adolescente le posseda. Sarà necessario proseguire la sperimentazione per approfondire ulteriormente questo aspetto.

Le quattro attività descritte in seguito sono state costruite dal gruppo di lavoro durante gli incontri e sperimentate dagli stessi docenti in una classe seconda dei diversi istituti. Sono stati poi inseriti alcuni materiali che, costruiti partendo dalle attività comuni, prevedono tuttavia delle personalizzazioni perché utilizzati in classi diverse dalla seconda o perché applicati a temi in linea con la programmazione curricolare.



Scheda sintetica delle attività

ASCOLTO ATTIVO PER UNA COMUNICAZIONE EFFICACE

Istituti:

- Liceo "M. di Canossa"
- Liceo "G. Chierici"
- Liceo "R. Corso"
- Liceo "A. Moro"
- Istituto Superiore "B. Pascal"
- Istituto Superiore "P. Gobetti"
- Istituto Superiore "B. Russel"
- Istituto superiore "N. Mandela"
- Istituto Tecnico "L. Einaudi"
- Istituto Tecnico "Scaruffi – Levi - Tricolore"
- Istituto Tecnico "U. Nobile"
- Istituto professionale "Galvani - Iodi"

Classi: Seconde

Destinatari: Tutti gli studenti

Discipline di riferimento: Quelle dei docenti referenti

Competenze da valutare:

- comunicare (comprensione e uso di linguaggi diversi)
- collaborare e partecipare (interazione nel gruppo, disponibilità al confronto, rispetto dei diritti altrui)

Obiettivi

- imparare a mettersi dal punto di vista dell'altro
- approfondire il punto di vista, riconoscendo emozioni, sentimenti e idee di un personaggio
- sviluppare le capacità di ascoltare, argomentare e comunicare
- sviluppare la capacità empatica

Tipologia di attività (a seguire le schede dettagliate delle attività)

1. ascolto attivo
2. video/film
3. simulazione dibattito
4. cartoline/oggetto

Prodotto della prova/attività

- questionario
- verifica / testo argomentativo
- ricerca
- presentazione lavoro svolto

Materiali

- film o spezzoni di film
- ausili e sussidi didattici cartacei o digitali, quali testi, libri, riviste...
- immagini scelte dai docenti
- oggetti scelti dagli studenti

Rubric per la valutazione: inserite al termine dei materiali

Condivisione dei risultati e riflessioni

Tutti i docenti hanno proposto l'attività sulla visione di un film. A seguire, in ordine di preferenza, sono state proposte l'attività dell'intervista, il dibattito e l'attività sulla cartolina/oggetto.

Il tempo complessivo dedicato alle attività è stato da un minimo di dieci ore a un massimo di venti.

Da una attenta e approfondita riflessione sull'attività svolta, sulle aspettative e sui risultati raggiunti, emergono i seguenti punti di forza e di debolezza.

PUNTI DI FORZA	PUNTI DI DEBOLEZZA
<ul style="list-style-type: none">▪ Collaborazione e impegno profuso dai docenti coinvolti nel proporre ed adattare le attività	<ul style="list-style-type: none">▪ Tempo e spazi
<ul style="list-style-type: none">▪ Assoluta necessità di promuovere le competenze di cittadinanza (obiettivamente carenti), trascurate nell'autovalutazione e spesso non considerate dall'alunno, che le ritiene prive di valore	<ul style="list-style-type: none">▪ Collaborazione e partecipazione del consiglio di classe (è una attività che non deve essere a carico del singolo docente)
<ul style="list-style-type: none">▪ È indispensabile addestrare gli studenti ad una comunicazione efficace per<ul style="list-style-type: none">- migliorare le relazioni- lavorare efficacemente all'interno del gruppo classe- sviluppare la capacità empatica, superando un individualismo radicato	<ul style="list-style-type: none">▪ Necessità di un riconoscimento ufficiale▪ Attività che deve essere inserita nel curriculum
<ul style="list-style-type: none">▪ Miglioramento della relazione tra insegnanti e studenti: è positivo che un docente curricolare proponga attività non esclusivamente legate alla propria disciplina	<ul style="list-style-type: none">▪ Discrasia con i contenuti. È capitato che alcuni alunni (e rispettive famiglie) abbiano lamentato di essere stati penalizzati nella preparazione delle verifiche rispetto a classi parallele a cui non è stato rivolto il progetto
<ul style="list-style-type: none">▪ Miglioramento disciplinare degli studenti a livello di attenzione, collaborazione, partecipazione, pertinenza e acquisizione delle abilità linguistiche	<ul style="list-style-type: none">▪ Necessario un raccordo con la scuola media per evitare di proporre attività che, in fondo in fondo, non siano novità

Osservazioni e proposte

- Anche al termine della sperimentazione i docenti continuano ad essere convinti che gli studenti delle classi seconde siano i ragazzi ideali ai quali rivolgere queste attività, in quanto in prima gli studenti sono ancora socialmente “incompetenti”. Potrebbe invece essere utile suddividere il carico di lavoro e anticipare le attività ritenute più idonee al livello di partenza del gruppo classe nella fase di accoglienza, che coinvolge l'intero consiglio di classe.
- Si propone anche un'integrazione con la lingua straniera.
- Si ritiene che la modalità di lavoro che più di ogni altra aiuti gli studenti nell'acquisizione delle competenze richieste sia il lavoro d'equipe. Sapere lavorare in gruppo è fondamentale, anche per il mondo del lavoro. È un'attività trasversale, talvolta rifiutata o deludente, perché non è facile farla bene, ma i docenti ritengono che sia la strada migliore da percorrere per raggiungere il nostro obiettivo.

I materiali di seguito presentati sono stati realizzati, sperimentati e monitorati grazie alla fattiva collaborazione dei seguenti docenti: Irene Beghi (Istituto Tecnico “Nobile”), Lorella Borciani (liceo “Chierici”), Marina Curti (liceo “Chierici”), Silvia Guglielmi (Istituto Tecnico “Einaudi”), Cristina Guidotti (Istituto Tecnico “Einaudi”), Mariagrazia Luppi (Istituto Tecnico “Einaudi”), Carla Mori (Istituto Superiore “Pascal”), Federica Naldi (liceo “Canossa”), Silvia Schimpfhauser (liceo “Corso”), Romina Sidoli (Istituto Superiore “Gobetti”) e Manuela Zinani (Istituto Tecnico “Scaruffi – Levi – Tricolore”).

1. ASCOLTO ATTIVO

Obiettivo: Imparare a mettersi dal punto di vista dell'altro

Si divide la classe in gruppi.

Ogni gruppo è composto da:

- Due interlocutori, che devono sostenere due posizioni opposte portando tre argomentazioni. Prima di esporre la propria argomentazione riguardo l'argomento proposto, devono ricordare di ripetere quanto sostenuto dal compagno, riassumendo il contenuto e non esprimendo un giudizio
- Un moderatore, che ha il compito di far rispettare le regole:
 - Controllare la riformulazione dell'asserzione del compagno
 - Bloccare il pregiudizio
- Tre osservatori che hanno il compito di osservare ed esprimere il proprio parere rispetto a:
 - Sintesi delle argomentazioni
 - Efficacia: chi mi ha convinto di più
 - Rispetto dei ruoli e dei tempi

Argomenti proposti:

- a) Cellulare acceso / cellulare spento
- b) Interrogazioni programmate / interrogazioni non programmate
- c) Abbigliamento SI / abbigliamento NO (canottiera, bermuda, minigonna, cappello)
- d) Tatuaggi SI /tatuaggi NO
- e) Divisa scolastica SI /divisa scolastica NO
- f) Settimana corta / settimana lunga

Questionario da proporre ai protagonisti

Valutazione del lavoro mediante una RUBRIC

QUESTIONARIO PER IL GRUPPO CHE **SOSTIENE L'ARGOMENTAZIONE**

1 Durante tutta l'attività mi sono sentito:	<input type="checkbox"/> A mio agio
	<input type="checkbox"/> Indifferente
	<input type="checkbox"/> A disagio
2 Quando parlavo io:	<input type="checkbox"/> Mi sono sentito ascoltato
	<input type="checkbox"/> Mi sono sentito non ascoltato
	<input type="checkbox"/> Mi sono sentito incompreso
3 Quando parlava l'altro io...	<input type="checkbox"/> Ascoltavo
	<input type="checkbox"/> Mi distraevo
	<input type="checkbox"/> Volevo interromperlo
4 Quando ascoltavo l'altro....	<input type="checkbox"/> Mentre parlava pensavo a quello che potevo dire io
	<input type="checkbox"/> Non capivo
	<input type="checkbox"/> Mi distraevo
	<input type="checkbox"/> Ho fatto fatica a riassumere l'altro

QUESTIONARIO PER IL GRUPPO CHE **OSSERVA L'ARGOMENTAZIONE**

1 Durante tutta l'attività mi sono sentito:	<input type="checkbox"/> A mio agio
	<input type="checkbox"/> Indifferente
	<input type="checkbox"/> A disagio
2 Quando osservavo il gruppo che argomentava io ...	<input type="checkbox"/> Mi sono sentito coinvolto
	<input type="checkbox"/> Mi sono sentito non coinvolto
	<input type="checkbox"/> Mi sono sentito a disagio
3 Quando chi argomentava osservava il gruppo degli osservatori, io...	<input type="checkbox"/> Pensavo
	<input type="checkbox"/> Mi distraevo
	<input type="checkbox"/> Volevo interromperlo
4 Quando ho espresso il mio parere rispetto a chi argomentava mi sono sentito	<input type="checkbox"/> Considerato
	<input type="checkbox"/> Incompreso
	<input type="checkbox"/> Non considerato

2. VIDEO/FILM

Film scelto: “**LA FAMIGLIA BELIER**” (di Éric Lartigau - Francia - 2014)

si può scegliere di far vedere il film intero o solo alcuni spezzoni

Obiettivo: *Approfondire il punto di vista, riconoscendo emozioni, sentimenti e idee di un personaggio.*

Analisi dei personaggi, mettendosi nei loro panni, cercando di capire:

- chi sono
- cosa pensano
- perché fanno quelle cose
- cosa rivelano di sé
- cosa chiedono

... anche con domande riferite a fatti precisi: “perché i genitori sono contrari al fatto che la figlia...”

La visione del film si presta alla somministrazione di diverse verifiche, sia di gruppo che individuali, che facciano riflettere su personaggi, scene e situazioni e siano spunto per aprire un confronto (rientrano anche nella programmazione di un testo argomentativo).

Esempi di compiti assegnati

Personaggi	Cosa pensano	Come agiscono	Perché agiscono così	Cosa rivelano di sé	Cosa chiedono
La famiglia Bélier (la madre Gigi, il padre Rodolphe, il fratello Quentin)					
Paula Bélier					
Il sindaco Lapidus					
Gabriel Chevignon					
Fabien Thomasson, il maestro di canto					

Domande di narratologia

1. Dove individueresti, all'interno della vicenda narrata dal film, Esordio e Spannung? Motiva la tua risposta.
2. Classifica i personaggi del film in base all'importanza, specificando anche se si tratta di personaggi tipo o di personaggi individuo e perché. Qual è l'oggetto del desiderio della protagonista?
3. Descrivi Paula Bélier in base a tutte le caratterizzazioni che conosci.
4. Qual è il luogo in cui vive la famiglia Bélier? Pensi che questo possa anche essere considerato un luogo simbolico? Se sì, perché? Inoltre, riesci a rintracciare nei luoghi delle vicende un'opposizione spaziale tra aperto e chiuso? Dove?
5. Fai un'ipotesi sul tempo in cui la storia è ambientata. Più o meno, quanto pensi che duri il tempo della storia?

Valutazione

Possiamo utilizzare :

- Valutazione informale, basata sulla nostra percezione
- Valutazione numerica, basata su una scheda per la quale viene fissato un range di risposte corrette che tenga anche conto dei seguenti indicatori: coinvolgimento, interesse e lavoro a casa, partecipazione.

Variazioni sulla scelta del film:

- **“Captain Fantastic”** (classe tutta maschile di un istituto tecnico; si allegano le prove di verifica utilizzate)
- **“Honig im kopf”** (attività proposta da una docente di lingua tedesca in un liceo linguistico. L'attività si è conclusa con la produzione di una presentazione power-point in lingua tedesca)

Compiti assegnati e valutati per l'attività della visione del film

"CAPTAIN FANTASTIC" di Matt Ross (Stati Uniti, 2016)

Il film si incentra sulle difficoltà comunicative tra il protagonista (Ben, padre di sei ragazzi) e tutti gli altri personaggi: gli stessi figli, i cognati, i nonni...

Nel corso della vicenda, anche se faticosamente ed attraverso situazioni drammatiche, avverranno dei cambiamenti nella mentalità e nei comportamenti dei personaggi, fino al finale veramente inaspettato...

1° compito: Lavoro di gruppo

Soffermatevi a riflettere sulle seguenti situazioni e concordate una risposta (traccia per la compilazione della scheda successiva)

1) Scena del compleanno di Noam Chomsky: Rellian contesta il padre

2) Cena dagli zii materni: come spiegano ai figli Jastin e Jakson (cugini dei fratelli Cash) le realtà della malattia e della morte? Come invece spiega le stesse realtà Ben Cash ai suoi figli?

3) Scena della proclamazione di Zaja della "Dichiarazione dei diritti" americana di fronte agli zii ed ai cugini.

4) Il funerale di Leslie (madre dei sei ragazzi). Lettura del testamento, richiesta di cremazione, musica danze...

5) Dialogo tra Ben e Bo: "Tu ci hai reso dei mostri...io del mondo non so niente, a meno che non si trovi scritto in un libro..."

6) A casa dei nonni: Rellian al padre Ben

7) Dialogo con il nonno: "Saranno del tutto impreparati ad affrontare il mondo reale"

8) Incidente della sorella Vespvr: la svolta della vicenda. Perché?

9) Dialogo di Ben con i figli sul prato: cosa dice loro?

10) Abbraccio tra Ben ed il figlio Rellian

Come spieghi la scena finale?

2° compito: Compilazione scheda

Personaggi	Cosa pensa	Come agisce	Perchè agisce così	Cosa rivela di sè	Cosa chiede
Ben Cash					
Bo Cash (Figlio maggiore)					
Rellian Cash (figlio mediano)					
Dave e Harper (cognati di Ben)					
Jack (nonno)					
Claire (e la madre)					

3° compito:

Confronto con gli altri gruppi sulle risposte e discussione sugli argomenti del film maggiormente sottolineati dalla classe

3. SIMULAZIONE DIBATTITO SULL'USO DEI SOCIAL

Obiettivo: sviluppare le capacità di ascoltare, argomentare e comunicare

Prima fase: INFORMAZIONE

- Quali, come funzionano...

Seconda fase: SCHIERAMENTO

- Pro e contro, vantaggi e rischi...
- Si costruiscono quattro gruppi (2 a favore e 2 contro)

Terza fase: INDIVIDUARE 2/3 ARGOMENTAZIONI A FAVORE DELL'ALTRO SCHIERAMENTO

- Cercare argomentazioni dell'altro schieramento che sono condivisibili...per riconoscere che puoi condividere qualcosa con qualcuna che la pensa diversamente da te.

Quarta fase: DIBATTITO

- Mettere in conto che sarà necessaria più di una rappresentazione...(2 per gruppo per capire difetti e apportare modifiche)

Importante non dimenticare che il nostro principale obiettivo è imparare qualcosa sulla modalità di omunicazione, il contenuto non deve prendere il sopravvento.

Un'esercitazione funziona se lascia una traccia positiva.

Non valutiamo l'acquisizione di una competenza ma la conoscenza/esistenza di una competenza.

Non possiamo non comunicare...gli assiomi più semplici della comunicazione si trasmettono anche solo parlando con gli studenti durante una lezione.

Indicatori possibili per la valutazione:

- Riconosce i punti di vista
- È capace di costruire un'argomentazione
- Rispetta tempi/indicazioni
- Sa mediare (fa tentativi di mediazione)
- Riconosce aspetti impliciti/espliciti della comunicazione
- Distingue fatti e opinioni

Possibile variazione: esame della pubblicità (prodotto, visione, caratteristiche).

La simulazione del dibattito è stata adattata anche per studenti del triennio di un liceo attraverso un gioco di simulazione: Congresso di Vienna e Tribuna elettorale.

4. CARTOLINE/ OGGETTO

Obiettivo: *Sviluppare la capacità empatica*

...un'attività rivolta alla scoperta del lato emotivo

Uno studente racconta un oggetto a lui caro oppure sceglie un oggetto/una cartolina fra quelle proposte dal docente e i compagni sono chiamati a cogliere le sensazioni, gli stati d'animo, le emozioni, i sentimenti del compagno...che confermerà o meno le osservazioni dei compagni.

Valutazione informale, basata sulla nostra osservazione

Si può chiedere agli studenti di concentrarsi sull'aspetto emotivo del racconto del compagno o sul suo contenuto. L'importante è che si affronti un aspetto per volta per evitare di innescare discussioni che porterebbero fuori strada.

Le schede successive descrivono:

- attività lievemente modificate per integrarsi con la programmazione curricolare di una classe seconda
- attività lievemente modificate per essere proposte ad una classe prima
- attività costruite per una quarta o quinta classe
- le attività proposte in lingua tedesca

a seguire

- le due rubric condivise e utilizzate dai docenti

ATTIVITÀ PROPOSTE AD UNA SECONDA CLASSE MODIFICATE PER ESSERE INSERITE NELLA PROGRAMMAZIONE DI ITALIANO

Istituto Tecnico "Scaruffi - Levi - Tricolore"

Argomento: "Diffusione, uso, insidie dei social network"

"Parole O_Stili" (<http://www.paroleostili.com>) è un progetto di sensibilizzazione contro l'ostilità delle parole in Rete e nei media che nasce con l'obiettivo di ridurre, arginare e combattere le pratiche e i linguaggi negativi. Le parole sono importanti, hanno un potere enorme. Troppo spesso sono utilizzate in modo improprio, offensivo, sleale, impreciso, maleducato, diseducativo...in una parola duro, senza cuore. E spesso inconsapevole delle conseguenze che questo uso può generare.

Attività proposte

1° attività: CONDIVIDO IL MANIFESTO DELLA COMUNICAZIONE NON OSTILE

Obiettivo: conoscere l'argomento oggetto delle attività

- Cos'è il Manifesto della comunicazione non ostile
- Brevi attività stimolo sui temi: parole e conseguenze; fake news; insulti sessisti; ostilità e stile.

2° attività: ASCOLTO ATTIVO

Obiettivo: Imparare a mettersi dal punto di vista dell'altro.

Dividere la classe in gruppi.

Ogni gruppo composto da:

- Due interlocutori, che devono sostenere due posizioni opposte portando tre argomentazioni. Prima di esporre la propria argomentazione riguardo l'argomento proposto, devono ricordare di ripetere quanto sostenuto dal compagno, riassumendo il contenuto e non esprimendo un giudizio
- Un moderatore, che ha il compito di far rispettare le regole:
 - Controllare la riformulazione dell'asserzione del compagno
 - Bloccare il pregiudizio
- Osservatori (tre) hanno il compito di osservare ed esprimere il proprio parere rispetto a:
 - Sintesi delle argomentazioni
 - Efficacia: chi mi ha convinto di più
 - Rispetto dei ruoli e dei tempi

Argomenti proposti:

1. Quale/i principi del manifesto sono più concreti nella tua esperienza di studente, di classe, di scuola e nel tempo libero?
2. Quali materie/argomenti/autori studiati confermano o smentiscono i punti del Manifesto?
3. Quali azioni si potrebbero attivare per diffondere una cultura delle "parole buone" e combattere le Parole O_Stili?

3° attività: PARTECIPAZIONE ALL'EVENTO IN DIRETTA STREAMING

Obiettivo: Condividere l'argomento con testimoni adulti e altri studenti.

4° attività: VIDEO/FILM

Obiettivo: Approfondire il punto di vista, riconoscendo emozioni, sentimenti, idee di un personaggio

Film scelto " LA FAMIGLIA BERLIER"

(si può scegliere di far vedere il film intero o solo alcuni spezzoni)

Obiettivo: Analisi dei personaggi, mettendosi nei loro panni, cercando di capire:

- chi sono
- cosa pensano
- perché fanno quelle cose
- cosa rivelano di sé
- cosa chiedono

... anche con domande riferite a fatti precisi: "perché i genitori sono contrari al fatto che la figlia..."

5° attività: SIMULAZIONE DIBATTITO SULL'USO "CON STILE" DEI SOCIAL

Obiettivo: Riconoscere che nel punto di vista dell'altro c'è qualcosa di condivisibile

Prima fase: RACCOLTA INFORMAZIONI su "Hate speech", bufale, "troll"

Seconda fase: SCHIERAMENTO

Dalla raccolta delle informazioni si faranno emergere tesi e antitesi sull'argomento (ad es. : è possibile/non è possibile difendersi dall'hate speech?; metto in discussione uno dei punti del manifesto...)

Si costruiscono quattro gruppi (2 a favore della tesi individuata e 2 contro)

Terza fase: INDIVIDUARE 2/3 ARGOMENTAZIONI A FAVORE DELL'ALTRO SCHIERAMENTO

Cercare argomentazioni dell'altro schieramento che sono condivisibili...per riconoscere che puoi condividere qualcosa con qualcuna che la pensa diversamente da te.

6° attività: ASSEMBLEA-DIBATTITO sul seguente tema:

Individuiamo una strategia con la quale promuovere nel nostro istituto il "Manifesto della comunicazione non ostile"

Uno alla volta, tutti gli studenti, intervenendo senza un ordine stabilito, presentano la propria proposta e portano almeno due motivazioni a sostegno. E' vietato usare espressioni del tipo "No, ma...": le opinioni si possono confrontare.

Oppure:

Produzione di un testo argomentativo sulla comunicazione non ostile



Indossare i mocassini degli altri: educazione empatica, leggere sentimenti ed emozioni

Istituto Superiore "Blaise Pascal"

Disciplina di riferimento: Italiano

Competenze da valutare: Interpretazione di azioni, gesti e parole, relazioni familiari e amicali

Obiettivi: Leggere e saper descrivere sentimenti ed emozioni

Tipologia dell'attività'

- Analisi narratologica di un testo narrativo filmico complesso "La famiglia Belier"
- Caratterizzazione dei personaggi
- Evoluzione dei personaggi
- Individuazione della relazione causa-effetto
- Lettura di codici gestuali, linguistici, iconici
- Confronto attraverso il trasferimento di esperienze, emozioni, sentimenti, stati d'animo dalla fiction alla realtà in base al proprio sistema di riferimento

Prodotto della prova \ attività'

- Descrizione e caratterizzazione orale dei personaggi assegnati
- Risposte scritte e orali al questionario
- Elaborazione di un riassunto scritto

Compito di prestazione

L'attività ha impegnato 10 ore scolastiche

La classe viene divisa in otto gruppi di lavoro, ad ogni membro viene affidato un personaggio.

Ogni membro "personaggio" ricostruisce la storia in un sottogruppo formato dai membri di altri gruppi con lo stesso "personaggio" (2h)

I sottogruppi discutono (2h)

I gruppi discutono (2h)

Si relaziona oralmente con il contributo di tutti (2h)

Il riassunto viene elaborato in gruppo solo alla fine del percorso in 2h

Ascolto attivo

Istituto Superiore "Blaise Pascal"

Disciplina di riferimento: Lettere e storia

Prerequisiti

Elementi di narratologia - generi e sottogeneri del romanzo - lettura individuale de “ Lo scudo di Talos” di V.M.Manfredi

Obiettivi

- Diventare consapevoli della complessità di un'azione apparentemente automatica.
- Ascoltare non è sentire.

Tipologia dell'attività'

- Ascolto attivo
- Confronto dialettico sul sottogenere del romanzo

Prodotto della prova \ attività'

Gli alunni sono invitati ad esplicitare le difficoltà o i pregi di questa attività, il loro vissuto, per iscritto, poi oralmente, poi attraverso il questionario

Compito di prestazione

Gli alunni sono divisi in tre gruppi di interlocutori, osservatori, moderatori.

Si alternano nella discussione. ognuno di loro ha preventivamente scelto la tesi da sostenere con almeno tre argomentazioni.

Ognuno deve ripetere le tre argomentazioni dell'altro (uno alla volta) prima di esporre la propria.

Il moderatore le scrive tutte e controlla che i turni siano rispettati.

Le tesi sono: il romanzo è storico – il romanzo è di formazione

La docente è supervisore.

Gli alunni sono invitati ad esplicitare le difficoltà o i pregi di questa attività, il loro vissuto, per iscritto, poi oralmente, poi attraverso il questionario

Materiali

Testo narrativo, antologia

Gioco di simulazione: tribuna elettorale

Istituto Superiore "Piero Gobetti"

Questo gioco di simulazione ha come obiettivo lo sviluppo di capacità di ascolto attivo e di gestione del conflitto.

Il gioco simula una tribuna elettorale in cui si sostengono le ragioni del No e del Sì in occasione di un Referendum Costituzionale (in questo caso la data del Referendum coincideva con quella di un vero Referendum Costituzionale, quello del 4 dicembre 2016). Gli studenti oltre a dimostrare di possedere conoscenze essenziali di diritto (ed. Civica) devono sviluppare capacità dialettiche, critiche e diplomatiche.

Modalità

- Lezioni frontali sull'ordinamento costituzionale italiano (in particolare la seconda parte della Costituzione), lettura della Costituzione.
- Confronto sinottico tra la Costituzione e il Disegno di Legge di Riforma Costituzionale.
- Divisione della classe in due parti: il fronte del No e quello del Sì. Preparazione del dibattito: i gruppi devono elaborare argomentazioni a proprio favore, ma sono costretti a formulare tre valide ragioni per votare i loro avversari. Individuazione di un moderatore (che non è l'insegnante, che a questo punto diviene completamente passivo)
- Dibattito: ogni gruppo, a turno, espone una ragione a sostegno della propria scelta; una volta finite le proprie argomentazioni i gruppi devono difendere la posizione dei propri avversari.

Strumenti

- La Costituzione italiana e il Disegno di Legge di Riforma Costituzionale

Esito

Il gioco riesce se gli studenti sono in grado di ascoltare le argomentazioni del gruppo avversario, ridefinirle, discuterle in modo costruttivo e, infine, se sono capaci di elaborare delle argomentazioni a favore dell'altro riconoscendosi in parte nelle sue posizioni.

La Costituzione è la carta base su cui si fonda la convivenza civile, contiene le "regole del gioco" basilari, i principi e le istituzioni nei quali tutti i cittadini sono tenuti a riconoscersi, per questo, pur partendo da posizioni diverse, è necessario riconoscersi in un minimo comun denominatore, questo comporta l'identificarsi, almeno parzialmente, nelle posizioni del nostro avversario.

Gioco di simulazione: il congresso di Vienna

Istituto Superiore "Piero Gobetti"

Questo gioco di simulazione ha come obiettivo principale lo sviluppo delle capacità di ascolto attivo e interazione. Gli studenti, infatti, devono mettere in pratica, nella gestione delle trattative diplomatiche, non solo conoscenze storiche, ma mettere in campo competenze emotive e psicologiche: immedesimandosi nei personaggi storici e nelle loro finalità, gli allievi si imbattono nei pericoli dell'eccesso di ambizione, aggressività, ipocrisia, dialettica, sottigliezza, ecc. Loro compito, quindi, è quello di ascoltare le richieste di tutte le delegazioni, formulare progetti plausibili, costruire un confronto civile e gestire gli inevitabili conflitti.

Il secondo tipo di obiettivi è legato alla specificità della disciplina storica: partendo dalle preconoscenze acquisite sulla situazione geopolitica europea della seconda metà del Settecento e del primo decennio dell'Ottocento la classe deve impegnarsi nei problemi che il Congresso di Vienna si è trovato, a suo tempo, ad affrontare: questo non solo permette ai gruppi di riflettere sul significato dei cambiamenti territoriali e su quello delle guerre e delle alleanze politico-militari, ma può anche essere un aiuto per pensare al presente. L'importanza dei confini, dei giochi di potere, degli equilibri politici può essere trasferita dal 1815 ai difficili processi contemporanei, come le tensioni tra Russia e Ucraina o la guerra civile/internazionale in Siria.

Modalità

- La classe viene divisa in 5 gruppi (di almeno 3 membri ciascuno, 2 per la Francia) che corrispondono alle 5 delegazioni principali partecipanti al congresso (Francia, Gran Bretagna, Prussia, Austria, Russia); inoltre un ultimo gruppo si farà portavoce delle istanze dei piccoli Stati, come quelli italiani o i Paesi Bassi.
- L'insegnante apre il gioco facendo un rapido riassunto della situazione europea prima della Rivoluzione Francese e dopo le campagne napoleoniche, poi il suo ruolo sarà del tutto passivo, a parte fornire informazioni richieste dai gruppi.
- Le prime due sedute saranno a delegazioni separate: ogni gruppo si riunisce per elaborare la propria strategia e sceglie un segretario per verbalizzare le sedute. In questa fase si possono avere negoziati tra i singoli Paesi. Ogni gruppo può continuare il lavoro a casa.
- Dopo almeno 2 riunioni si cominciano le assemblee plenarie, in cui il capo-delegazione austriaco fungerà da segretario generale. La Francia ha diritto di parola ma non di voto (in questa fase il ruolo di Talleyrand, se i ragazzi hanno capito il gioco, dovrebbe avere notevole influenza)
- Alla fine del Congresso vengono verbalizzate le decisioni e i gruppi devono stendere una interpretazione del Congresso.
- Il gioco si conclude con una lezione frontale sugli esiti del vero Congresso di Vienna.

Materiali

- Il manuale in adozione in cui dovranno essere presenti: cartine politiche dell'Europa (es 1715, 1763, 1792, 1810).
- Se non presenti o completi sul manuale, l'insegnante deve fornire una scheda sui cambiamenti territoriali e politici introdotti da Napoleone e un riassunto degli esiti della guerra condotta dalla Francia rivoluzionaria e dalle campagne napoleoniche.
- Schede biografiche dei principali protagonisti storici (a cura dei ragazzi)
- Il testo riportato di seguito:

IL MONDO DIPLOMATICO NEL 1815

Il panorama diplomatico tra XVIII e XIX secolo è assai limitato. L'Europa è formata, in genere, da stati autocratici governati da re, principi e membri dell'aristocrazia, che costituiscono la quasi totalità della diplomazia: molti si conoscono bene tra loro e, chiaramente, come membri di un'unica classe, hanno in comune, l'uno con l'altro molto di più che con i compatrioti di classe inferiore. Questo spirito di solidarietà è rafforzato dal fatto che la lingua ufficiale della diplomazia è il francese, assunto a lingua franca d'Europa al posto del latino. I re sono i responsabili della politica estera dei loro paesi e i singoli ministri, per potenti che siano, devono rimettersi al loro sovrano. Fa eccezione alla regola generale la sola Inghilterra, dove i ministri devono rendere conto al parlamento oltre che al re.

Il Congresso di Vienna è l'occasione per un gigantesco festival dell'aristocrazia europea. Napoleone e gli ideali della Rivoluzione Francese sembrano definitivamente sconfitti e le classi dominanti possono abbandonarsi ai divertimenti come ai bei tempi dell'Antico Regime. L'ospite, l'Imperatore Francesco I, è estremamente generoso e Vienna è l'ambiente ideale per il Congresso, antica e bella città quale è, centro culturale e artistico importante. Mozart e Haydn sono morti da poco e Beethoven compone ancora. Nel periodo del Congresso, concerti, spettacoli teatrali, balli ufficiali e luculliani banchetti si susseguono a getto continuo.

I principali rappresentanti del Congresso sono:

- Ospiti dell'Imperatore: Federico I di Württemberg, l'elettore Guglielmo di Hesse, il granduca Giorgio di Hesse-Darmstadt, Massimiliano Giuseppe di Baviera, Federico VI di Danimarca, Carlo Augusto duca di Weimar.

- Per la Prussia: Il Re, il principe Hardenberg (principale portavoce), assistiti da von Humboldt e da un gruppo di esperti tra cui lo statista Hoffman.

- Per la Russia: lo zar Alessandro I, Razumovski, Nesselrode (ministro degli Esteri di origine tedesca), Stein (un informatore prussiano in esilio), Czartoryski (polacco), Pozo di Borgo (un corso nemico di Napoleone). Lo zar dominava su tutti.

- Per la Gran Bretagna: Castlereagh (primo ministro e capo delegazione), Stewart (fratellastro di Castlereagh, eccentrico e sciocco), Cathcart (amico dello zar e ambasciatore in Russia), Clancarty (primo assistente) e vari funzionari per proteggere i diplomatici dal sistema di spionaggio austriaco.

- Per l'Austria: Metternich (cancelliere e capo delegazione), von Messenberg, vari assistenti ed esperti, specialmente Ganz che era segretario di Metternich e segretario non ufficiale del Congresso.

- Per la Francia: Talleyrand, il duca di Dalberg, il conte de la Besdenardiers e il loro seguito.

Malgrado i molti capi di stati minori presenti, il Congresso è in mano ad Austria, Prussia, Russia e Gran Bretagna, sotto l'occhio vigile ma soltanto semiufficiale della Francia alla quale spetta la parola ma non il voto.

GLI OBIETTIVI DELLE TRATTATIVE

Le domande del diplomatico:

- 1.** *Che tipo di Europa vorresti?*
- 2.** *Quale potrebbe essere la sorte della Francia? In che misura potrebbe essere punita? Imporresti una forma particolare di governo? Potrebbe ritornare ad essere una grande potenza?*
- 3.** *Il tuo paese ha ambizioni territoriali? Se sì, quali?*
- 4.** *Imporresti misure di sicurezza? Se sì, quali?*
- 5.** *Impediresti che le altre potenze realizzino le loro ambizioni territoriali?*
- 6.** *Come ti comporteresti nei confronti degli stati minori? Prima della Rivoluzione essi erano: l'Unione dei Paesi Bassi: i circa 360 stati del Sacro Romano Impero (tra cui i più importanti: Baviera, Prussia, Sassonia, Hannover); la Svizzera; il Regno di Sardegna; Genova; Milano; Parma; Modena; Toscana; Lucca; Repubblica di Venezia; Stati Pontifici; Regno delle Due Sicilie; Polonia; Danimarca; Norvegia, Svezia.*
- 7.** *In che modo garantiresti la pace futura? (sempre che tu voglia).*
- 8.** *Vorresti una pace definitiva ora o preferiresti servirti di questa occasione per manovre future?*

Ti auguro di concludere il Congresso con un accordo definitivo e completo, ma se ciò non avvenisse, sei tenuto a spiegare le ragioni dell'insuccesso e le sue conseguenze immediate nel tuo rapporto finale, che dovrà essere preciso. Il tuo obiettivo è, comunque, quello di concludere un Trattato e avrai commesso un grave errore se non ci sarai riuscito.

PROJEKT CITTADINARE “COMUNICARE”

SPRACHE/ LINGUA : DEUTSCH – TEDESCO

Liceo "Rinaldo Corso"

DIE SCHWIERIGE KUNST DES ZUSAMMENLEBENS

1- AUFMERKSAMES ZUHÖREN

2- THEMA DES FILMS

3 -SIMULATION EINER DISKUSSION ZU EINEM SOZIALEN THEMA

- PUNKT 1

WAS BEDEUTET ZUHÖREN?

WIE BIN ICH EIN GUTER ZUHÖRER UND RATGEBER?

- PUNKT 2

DER FILM: HONIG IM KOPF

INHALT: DAS ZUSAMMENLEBEN MIT EINEM KRANKEN FAMILIENMITGLIED

ALZHEIMER

EIN SOZIALES EXPERIMENT

RESPEKT UND LIEBE SIND EIN TEIL UNSERES LEBENS

INHALT DES FILMS:

DER OPA VON TILDA HAT ALZHEIMER, DASS MÄDCHEN MERKT, DASS ER IMMER VERGESSLICHER WIRD. SIE IST DIE EINZIGE, DIE IHM HELFEN WILL. ER SPRICHT VON SEINER KRANKHEIT ALS ETWAS VERGLEICHBARES WIE, WENN ER HONIG IM KOPF HÄTTE: ALLES VERKLEBT UND ER KANN SICH AN NICHTS MEHR ERINNERN.

LA COMPLESSA ARTE DELLA CONVIVENZA

1- ASCOLTO ATTIVO

2- FILM

3-SIMULAZIONE DIBATTITO SULL'USO DEI SOCIAL LA COMPLESSA ARTE DELLA CONVIVENZA

- PUNTO 1

COSA VUOL DIRE “ASCOLTO ATTIVO”?

SONO UN BRAVO ASCOLTATORE E DI CONSEGUENZA UN BUON CONSIGLIERE?

- PUNTO 2

IL FILM: MIELE NELLA TESTA

CONTENUTO: LA CONVIVENZA DIFFICILE IN UNA FAMIGLIA CON UN MEMBRO MALATO

ALZHEIMER

UN ESPERIMENTO SOCIALE

RISPETTO E AMORE FANNO PARTE DELLA VITA

CONTENUTO DEL FILM:

IL NONNO DI TILDA HA L'ALZHEIMER, LA RAGAZZA SI RENDE CONTO CHE LUI DIMENTICA SEMPRE PIU' SPESSO PARTE DELLA SUA VITA. LEI E' L'UNICA CHE CERCA DI AIUTARLO.

IL NONNO PARAGONA LA SUA MALATTIA A MIELE NEL CERVELLO, TUTTO SEMBRA APPICCICARSI E NON RIESCE PIU' A DISTINGUERE L'AMBIENTE FAMILIARE.

ZIEL:

RESPEKT HABEN VOR:

KRANKEN PERSONEN

SCHWACHEN PERSONEN

Le competenze di cittadinanza e la comunicazione: ascoltare e parlare

Rubric per la valutazione

Dimensioni	Indicatori	Livello minimale (5)	Livello base (6)	Livello intermedio (7-8)	Livello avanzato (9-10)
Capacità di interagire nel gruppo.	Interviene nell'interazione di gruppo rispettando le regole condivise	<ul style="list-style-type: none"> Non ascolta gli interventi degli altri e interrompe. Fatica a prendere la parola e raramente pone domande coerenti con l'argomento. 	<ul style="list-style-type: none"> Non sempre ascolta gli interventi degli altri. Non interrompe il compagno. Comincia a partecipare agli scambi comunicativi, ma ha come unico riferimento l'insegnante. 	<ul style="list-style-type: none"> Ascolta gli interventi degli altri. Partecipa agli scambi comunicativi e pone domande coerenti. 	<ul style="list-style-type: none"> Ascolta sempre gli interventi degli altri. Propone idee e formula domande per approfondire qualitativamente la riflessione.
Capacità di ascolto attivo.	Ascolta con interesse e osserva il compagno che parla. Sintetizza adeguatamente i contenuti ascoltati	<ul style="list-style-type: none"> Mostra poco interesse per quanto racconta il compagno. Fa interventi o pone domande non pertinenti. La sintesi è lacunosa e confusa 	<ul style="list-style-type: none"> Osserva chi parla, ma raramente richiede chiarimenti. La sintesi è essenziale 	<ul style="list-style-type: none"> Osserva chi parla e ascolta con un certo interesse. La sintesi è chiara e corretta 	<ul style="list-style-type: none"> Osserva chi parla. Ascolta con interesse e partecipa con cenni del capo ed espressioni del viso. Interviene e commenta in modo pertinente. La sintesi è chiara, precisa e corretta.
Capacità di adeguare il modo di esprimersi alle diverse situazioni comunicative.	Si esprime utilizzando un linguaggio adeguato.	<ul style="list-style-type: none"> Si esprime con un tono di voce inadeguato. Il lessico è improprio, la forma espressiva è scorretta 	<ul style="list-style-type: none"> Cerca di adeguare il tono di voce alla situazione. Il lessico è elementare, la forma espressiva è incerta. 	<ul style="list-style-type: none"> Usa un tono di voce adeguato. Il lessico è semplice, ma adeguato, la forma espressiva è corretta. 	<ul style="list-style-type: none"> Usa un tono di voce adeguato alla situazione. Il lessico è appropriato, la forma espressiva è corretta ed efficace.
Capacità di argomentare	Dimostra di conoscere la struttura del percorso argomentativo	<ul style="list-style-type: none"> Non riesce a produrre argomenti e prove coerenti a sostegno della tesi 	<ul style="list-style-type: none"> Sostiene la tesi con argomenti semplici, ma logici. Non produce prove a supporto degli argomenti. 	<ul style="list-style-type: none"> Sostiene la tesi con argomenti logici e coerenti. Non sempre produce prove a supporto degli argomenti. 	<ul style="list-style-type: none"> Sostiene la tesi con argomenti logici, coerenti e convincenti. Produce prove attendibili a supporto degli argomenti.

Le competenze di cittadinanza e la comunicazione:

Rubric per la valutazione

AMBITO	COMPETENZE	INDICATORE	DESCRITTORE	INDICATORE	INDICATORE RILEVATO
Relazione con gli altri	Comunicare	Usare una terminologia appropriata alla situazione e al contesto comunicativo	L'allievo fa un uso frequente e corretto dei termini collegati al problema in un contesto appropriato; dimostrando conoscenze dei concetti alla base di questi termini	5	
			L'allievo fa un uso abbastanza frequente e corretto dei termini collegati al problema in contesti nel complesso appropriati; dimostrando una conoscenza discreta dei concetti che stanno alla base di questi termini	4	
			L'allievo usa occasionalmente termini tecnici collegati al problema, spesso li usa fuori contesto; dimostrando difficoltà nella conoscenza dei concetti che stanno alla base di questi termini	3	
			L'allievo non usa quasi mai termini tecnici collegati al problema, spesso li usa fuori contesto; dimostrando difficoltà nella conoscenza dei concetti che stanno alla base di questi termini	2	
			L'allievo non usa mai termini tecnici collegati al problema trattato o li usa male, dimostrando una generale mancanza di conoscenza di base della terminologia specifica e dei concetti a essa collegati	1	
			L'allievo si impegna attivamente nel dibattito ed è disponibile a cambiare un proprio punto di vista alla luce di opinioni diverse dalle proprie	5	
			L'allievo si impegna nel dibattito ma non è sempre collaborativo e tende a conservare il proprio punto di vista	4	
			L'allievo è coinvolto nel dibattito ma mantiene il suo punto di vista anche di fronte a opinioni diverse dalle proprie	3	
			L'allievo è saltuarariamente coinvolto nel dibattito	2	
			L'allievo evita la discussione	1	
Collaborare e partecipare			Di fronte alla diversità di opinioni, interessi e punti di vista, l'allievo ascolta e capisce le ragioni degli altri e fa del suo meglio per ricercare soluzioni condivise	5	
			L'allievo ascolta, ma non sempre capisce, le ragioni altrui e non cerca soluzioni condivise	4	
			L'allievo dimostra solo l'accettazione limitata di opinioni, convinzioni e punti di vista diversi dai propri	3	
			L'allievo tende a non ascoltare e ignorare il punto di vista altrui	2	
			L'allievo non tollera convinzioni o opinioni diverse dalle proprie: diventa verbalmente aggressivo verso coloro che esprimono convinzioni e opinioni diverse	1	

Maria Assunta Ferretti

Coordinatrice del gruppo.

**Materiali dal gruppo di lavoro:
dare e acquisire le notizie
senza pregiudizi**

Il gruppo è rappresentativo di vari istituti secondari superiori, includendo istituti professionali, tecnici e liceali; pertanto il tema in oggetto è stato sviluppato con metodologie diverse, tarate sulle classi di riferimento.

Le discipline coinvolte nell'esperienza sono state prevalentemente, ma non esclusivamente, quelle dell'area linguistica (italiano, lingue straniere). Il progetto è stato rivolto soprattutto a studenti del biennio e gli **obiettivi condivisi** dell'attività svolta sono stati in sintesi i seguenti:

- riconoscere stereotipi e pregiudizi presenti nella comunicazione e nella vita quotidiana;
- sviluppare rispetto ad essi una maggiore consapevolezza da parte degli studenti;
- favorire una cultura della tolleranza e del confronto con la diversità.

Quanto agli stereotipi e ai pregiudizi, ne sono state individuate categorie diverse. Le attività proposte si sono pertanto concentrate su una loro definizione di carattere generale, declinata poi nei diversi ambiti, oppure su un particolare tipo di stereotipo e/o pregiudizio. La composizione spesso multietnica delle classi ha fatto sì che gli stereotipi e i pregiudizi riguardanti gli immigrati di prima e seconda generazione siano stati quelli maggiormente esplorati.

Il progetto proposto nelle varie realtà scolastiche ha sempre e comunque chiamato gli studenti ad una partecipazione attiva sia individuale che di gruppo nella fase della ricerca, in quella della decodificazione e decostruzione degli stereotipi-pregiudizi e infine della produzione di materiali riassuntivi delle conclusioni raggiunte.

Tutti i progetti, comunque, hanno dato grande rilievo al linguaggio visivo sia nel momento della ricerca e della decodificazione-decostruzione, sia nel momento della produzione. Pertanto, hanno avuto ampio spazio fotografie, brevi video, sequenze filmiche o film integrali, animazioni. Così sono stati visti e discussi fotografie e spot pubblicitari che confermavano lo stereotipo oppure lo mettevano in discussione; video scaricabili da youtube sul modo in cui il pregiudizio provoca ingiustizie e violenze (ad esempio il cortometraggio *Nero apparente*); film / sequenze filmiche aventi come protagonisti adolescenti alla ricerca di una identità in contesti sociali problematici (il film *Band de filles* della regista Céline Sciamma) oppure disabili (*Il circo della farfalla*), ecc.

I linguaggi verbali sono stati sempre coinvolti nel momento della discussione e della produzione di testi scritti più o meno strutturati, in quanto "saper tradurre in parole" esperienze altrimenti confuse e soggettive è ritenuto da tutti i docenti un momento fondamentale per lo sviluppo della coscienza di sé e degli altri. In alcuni casi è stato di grande rilievo l'apporto delle lingue straniere (francese, inglese) che ha ampliato il "vocabolario" del pregiudizio / della tolleranza oltre i confini italiani.

Per sviluppare un coinvolgimento cognitivo-emotivo nelle esperienze proposte, alcuni progetti hanno dato spazio a giochi di ruolo, sia sotto forma di esercizi di "riscaldamento" per migliorare la coesione del gruppo, sia come momenti di riflessione sul tema proposto.

Uno spazio minore hanno invece avuto le canzoni, considerate ormai dei classici oppure diffuse tra i giovani e più aderenti al loro linguaggio. Analoga varietà hanno avuto infine i prodotti realizzati: testi descrittivi, video, ppt, narrazione di storie, pannelli informativi, drammatizzazioni, sculture viventi.

Il numero di ore previste per la realizzazione di ciascun progetto è andato da un minimo di ore 3 ad un massimo di ore 15. La differenza tra le ore dedicate al progetto è dipesa dalla possibilità di inserirlo nella programmazione scolastica

Delle scuole aderenti sono riportate le schede progetto e un'esemplificazione dei materiali prodotti.

a. Acquisire e interpretare l'informazione

Istituto: IPS «M. Carrara», Guastalla

Classe: 2^A M OSS – Docente referente: Stefano Costanzi

Discipline di riferimento: Italiano, Scienze umane, Scienze motorie

Obiettivi:

- Fase 1: creare un clima di fiducia in classe, favorire la comunicazione (Palestra)
- Fase 2: favorire una metariflessione sui propri e gli auto-pregiudizi
- Fase 3 e 4: decostruire l'informazione e individuare il pregiudizio

Tipologia di attività e durata: La UDA presuppone -in 6 ore- la partecipazione attiva degli alunni; per questo si sono previste attività come giochi di fiducia, veri e propri *role-play* e lavori di gruppo.

Prodotto finale della attività: Ogni gruppo deve costruire con i propri corpi (*statua* o *scultura*) una parola o frase minima decisa autonomamente sul tema pregiudizi, mentre gli altri gruppi devono decodificarla.

Compito di prestazione:

Fase 1: Creare un clima di fiducia in classe attraverso *giochi di fiducia*, come nel gioco del *Serpente*: gli studenti sono chiamati a disporsi in fila indiana e con l'eccezione del primo a chiudere gli occhi, lasciandosi guidare dal capofila.

Fase 2: Individuare e decostruire pregiudizi operanti nell'immaginario collettivo: di fronte alla proiezione interrotta del cortometraggio *Nero apparente* (<https://www.youtube.com/watch?v=i0U6jmICAPc>), gli studenti sono chiamati a prevedere i "possibili narrativi" della conclusione e ad esplicitare le ragioni delle loro scelte, giungendo ad una prima definizione condivisa di pregiudizio; a seguire un gioco di ruolo in cui gli studenti assumono un ruolo fissato (leader, buffone, falso, etc.) e a partire da questo prendono posizione su un tema a scelta.

Fase 3: Individuare e decostruire pregiudizi operanti nei media: ai gruppi, costituiti da 4 o 5 alunni, sono assegnati due articoli di giornale scritti a ridosso dell'avvenimento / a distanza di pochi mesi / a distanza di dodici mesi sulle vere o presunte molestie sessuali subite dalle donne di Colonia in occasione del capodanno 2016, chiedendo di raccontare l'accaduto, di esprimere i sentimenti che destano nel lettore e di stendere un commento condiviso; a seguire un'attività di riflessione sui pregiudizi sottostanti agli articoli letti, svolta dai gruppi appositamente ricomposti.

Fase 4: Produrre una scultura vivente a conferma della competenza sviluppata: dopo un'attività di ricerca finalizzata a proporre due immagini, una figurativa e l'altra astratta, che interpretino il *pregiudizio*, ogni gruppo deve costruire con i propri corpi (*statua* o *scultura*) una parola o frase minima decisa autonomamente sul tema pregiudizi, mentre gli altri gruppi sono chiamati a decodificarla.

Materiali: Articoli di giornali, proiezione di video da you tube, lucidi

Rubrica per la valutazione: In relazione alla fase 4, l'insegnante prende nota delle reazioni secondo una rubrica appositamente costruita.

Si propongono alcuni dei materiali prodotti.

Fase 3: Analisi degli articoli giornalistici proposti

Sono riportati i lucidi di tre gruppi senza correzioni né censura; va notato che essi fungevano da traccia per il relatore scelto a caso alla consegna. L'ordine dei documenti è il seguente: da quelli che si riferivano ad articoli redatti a distanza di tempo e che riportano criticamente gli avvenimenti, a quelli che già all'indomani strumentalizzano l'accaduto in una "spirale delle grida" che crea il nemico.

● **GRUPPO 1**

DESCRIVI L'ACCADUTO SECONDO QUANTO EMERSO DALLA LETTURA DEGLI ARTICOLI

Hanno mandato in onda un video di decine di uomini che aggrediscono delle donne il giorno di capodanno.

All'inizio si dà la colpa ad alcuno stranieri e si inizia ad etichettarli come "Rifugiati".

Si è creato così un bruttissimo fatto di cronaca per criticare la politica di accoglienza.

QUALI SENTIMENTI DESTANO NEL LETTORE LE NOTIZIE RIPORTATE

Volevano solo fare credere che le persone straniere sono colpevoli invece non è vero.

COMMENTI CONDIVISI

Fa leva sul fatto che il video non è vero e che era di 4 anni prima.

● **GRUPPO 2**

DESCRIVI L'ACCADUTO EMERSO DALLA LETTURA DEGLI ARTICOLI

In questi due testi parla dell'accaduto tra la notte del 31 dicembre e il 1 gennaio dove ci sono stati avvenimenti di violenza sessuale e furti di cui i responsabili sono: 31 persone, 18 richiedenti d'asilo [sic], 9 algerini, 8 marocchini, 4 siriani, 5 iraniani, 1 iracheno, 1 serbo, 1 statunitense e due tedeschi. Nei pesi viene molto affrontato come argomento, e nei social network. Viene argomentato il problema della politica delle "porte aperte".

QUALI SENTIMENTI DESTANO NEL LETTORE LE NOTIZIE RIPORTATE

Disgusto, rabbia e rancore.

COMMENTI CONDIVISI

Il nostro gruppo pensa:

1° che il problema sulla violenza della donna dovrebbe essere più argomentato e risolto;

2° poi pensiamo che chiudere la politica delle "porte aperte" non dovrebbe essere chiusa perché non tutti dovrebbero pagare le conseguenze degli altri

● **GRUPPO 3**

DESCRIVI L'ACCADUTO EMERSO DALLA LETTURA DEGLI ARTICOLI

Negli articoli abbiamo letto che nella notte di Capodanno sono state stuprate 35 donne nella stazione centrale a Colonia. Dei testimoni raccontano di essere prima state borseggiate e poi violentate.

Una donna si è pure domandata il perché non siano arrivati i giusti aiuti.

La polizia spiega che alle 17 ci fu un "raduno" alle 20,30 i visitatori vennero assaliti da persone extracomunitari (18-28 anni) e alle 23,30 la situazione si era peggiorata fino allo stupro senza fuga.

QUALI SENTIMENTI DESTANO NEL LETTORE LE NOTIZIE RIPORTATE

I sentimenti riportati¹ sono stati quelli di tensione, paura, confusione, tempo orribile che non finiva mai choc

COMMENTI CONDIVISI

Per me sono dei pezzi di merda e li porterei di nuovo nei loro paesi di origine.

¹ Questo gruppo non ha compreso la consegna riportando chiaramente i sentimenti delle presunte vittime piuttosto che quelli che gli articoli destano in loro come lettori.

Fase 4: Esempificazione dei prodotti finali



Le foto rappresentano una persona grassa sofferente e in disparte per gli scotomi, le derisioni e i pregiudizi subiti da altri che indicano e sbeffeggiano la vittima.

Il titolo della scultura è *Isolamento*.



Bullismo



Bullismo attraverso i social



Le due ragazze sedute giudicano i due in piedi che si fanno foto. Il titolo della scultura è *Omofobia*.

b. Nessun uomo è un'isola

Istituto: IPS «M. Carrara», Novellara

Classe: 2^A T, Settore commerciale – Docenti referenti: Fernanda Carducci, Cristina Marchini in collaborazione con la Biblioteca comunale di Novellara

Discipline di riferimento: Italiano, Storia, Francese

Obiettivi didattici:

- Sviluppare competenze culturali e strumentali di tipo trasversale
- Lavorare in gruppo e individualmente valorizzando le proprie capacità
- Apprendere in modo da poter conoscere, comprendere, applicare, analizzare, sintetizzare i contenuti
- Comprendere testi di vario tipo
- Produrre materiale in lingua italiana e straniera
- Contestualizzare i contenuti
- Saper riconoscere e confrontare pregiudizi, stereotipi e luoghi comuni (pubblicità)
- Utilizzare materiale multimediale
- Documentare il lavoro svolto

Tipologia di attività e durata: Lezioni frontali e lezioni interattive; lavoro di gruppo e individuale; test e questionari; utilizzo di libri, sussidi audiovisivi e multimediali, video e fotografie; uso della Biblioteca per un totale di ore 15

Prodotto finale della attività: Materiale espositivo (pannelli per una mostra); PowerPoint (diapositive, video, musica)

Compito di prestazione:

- Mostra di fotografie inerenti i vari tipi di pregiudizio e somministrazione di questionario iniziale (60')
- Presentazione PowerPoint sui pregiudizi / video sui pregiudizi a cura di Bruno Bozzetto (60')
- Lavori individuali di ricerca su internet (30')
- Film in Dvd *Bande de filles – Diamante nero* (130'); film in Dvd *Banlieue 13* (130')
- *Dossier pedagogique* (60')
- Dibattito in classe (60')
- Prestito libri presso Biblioteca di Novellara (argomenti legati a problematiche multietniche) (30')
- Lezione interattiva di storia su cittadinanza e legalità presso la Biblioteca di Novellara (60')
- Lezione interattiva, interdisciplinare italiano / francese: lettura di testi in italiano e/o francese (60')
- Lavoro di gruppo per produzione materiale espositivo (240')

Materiali e attrezzature: LIM; fotocopie fornite dall'insegnante; materiali scaricati da Internet; Libri presi a prestito (Biblioteca di Novellara); materiale di cancelleria

Rubrica per la valutazione:

Gli obiettivi previsti sono stati raggiunti	Gradimento/Interesse da parte degli allievi	Comportamento della Classe	Giudizio prevalente degli allievi
in modo approfondito X in modo completo in modo sufficiente in modo parziale	X Alto Medio Basso Indifferente	X Partecipe Corretto Disciplinato Suffic. corretto Insofferente	Linguaggio semplice Linguaggio difficile Attività divertente X Attività interessante Attività noiosa

Si allegano alcuni dei materiali prodotti.



CITTADINARE

I PREGIUDIZI

ISTITUTO MARIO CARRARA DI NOVELLARA

Classe 2^ T-commerciale

Docenti: Carducci Fernanda, Marchini Cristina

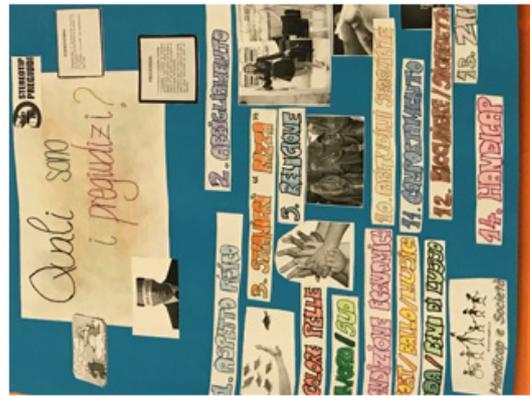
1

COMINCIAMO CON BRUNO BOZZETTO...

<https://youtu.be/tzQuuoKXVq0>

<https://youtu.be/RSizWe33kpw>

2



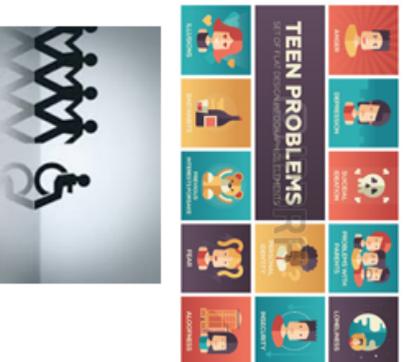
4

QUESTIONARIO

- **COSA SONO I PREGIUDIZI?**
Immagini mentali che condizionano la vita privata e collettiva. Possono essere legati a stereotipi e luoghi comuni.
- **DA COSA DIPENDONO?**
Dall'educazione e dalla cultura di massa che omologa pensieri e azioni.
- **COME POSSONO RIDURSI?**
Diminuendo le ingiustizie sociali e dando maggiore rilievo ai valori reali della vita.
- **TRA GLI ADOLESCENTI ESISTONO PREGIUDIZI?**
Sì, sono pregiudizi che scaturiscono dal gruppo di amici, oppure dalle mode, o dall'insicurezza, dal disagio.

3

Certi pregiudizi colpiscono i più deboli...



3

Comportamenti mediatici condizionano...



7

«L'abito non fa il monaco».... Dipende

In uno diventato col tempo
 se ne stiano a casa loro
Non sono razzista, ma
 gli stranieri non li posso sopportare
 non sono pronto a ricevere tutti, si ringraziano
 se poi loro sono infelitti/chissà come mai vengono tutti qui
 invece di fare tutto qua albanesi i loro Paesi dev'essere
 alle mie tradizioni di tempo quando è troppo e troppo
 ci sono razzo che non mi piacciono
 i delinquenti non li voglio
 dovevano i loro scartoglia se c'è 5 milioni per loro sono contenti
 ci mancano le strutture



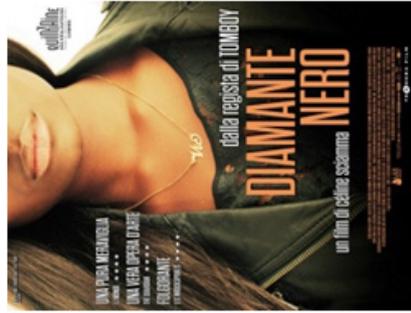
6

Anche il gergo giovanile può condizionare e creare pregiudizi ...

Ammicchiarsi Fighetto Lambascione
 Babbiare Rebozco
 Cofanare The Uante Mndrong Nabbor
 Zaccagnata The Uante Zaccagnata Odainico Rebozco
 Fighetto Uante Kawaii

GERGO GIOVANILE
 Scarpatta Capicaval
 Sciamino di avicava
 Uomo evichevoti
 Gruppo di pascera
 Calcio scommesse
 Priorello di onaco
 Apprezzare oculo
 Scoppio occhio
 Non cava occhio
 Vestito lochia

Appartenere a gruppi diversi fa sentire «diversi»



Eminem – lose yourself

Look
 If you had
 One shot
 Or one opportunity
 To seize everything you ever wanted
 Would you capture it
 Or just let it slip?
 Yo
 His palms are sweaty, knees weak, arms are heavy
 There's vomit on his sweater already, mom's spaghetti
 He's nervous, but on the surface he looks calm and ready
 To drop bombs, but he keeps on forgettin'
 What he wrote down, the whole crowd goes so loud
 He opens his mouth, but the words won't come out
 He's chokin', how, everybody's jokin' now
 The clocks run out, times up, over, blaw!
 Snap back to reality, oh there goes gravity
 Oh, there goes Rabbit, he choked
 He's so mad, but he won't give up that easy? No
 He won't have it, he knows this whole back city's ropes
 It don't matter, he's dope, he knows that, but he's broke



Ma siamo veramente schiavi dei pregiudizi?



Rimbocchiamoci le maniche!

Crediamo ancora in valori
importanti

LA LIBERTA'
L'AMICIZIA
IL RISPETTO
LA CULTURA

33



Il rispetto è
come una
camicia bianca... non
passa
mai di moda!!!



33

Liberté
Sur mes cahiers d'écolier
Sur mon pupitre et les arbres
Sur le sable de neige
J'écris ton nom [...]

Sur la jungle et le désert
Sur les nids sur les genêts
Sur l'écho de mon enfance
J'écris ton nom [...]

Sur tous mes chiffons d'azur
Sur l'étang soleil moisi
Sur le lac lune vivante
J'écris ton nom [...]

Lectures

Sur les sentiers éveillés
Sur les routes déployées
Sur les places qui débordent
J'écris ton nom [...]

Sur la lampe qui s'allume
Sur la lampe qui s'éteint
Sur mes raisons réunies
J'écris ton nom [...]

Et par le pouvoir d'un mot
Je recommence ma vie
Je suis né pour te connaître
Pour te nommer [...]

Paul Éluard, Poésie et vérité, 1942.

34



35

c. L'importanza delle immagini

Istituto: IPS «Galvani-Iodi», Reggio Emilia

Classe: 3^A I, Indirizzo odontotecnico – Docente referente: Stefania Giovanelli

Discipline di riferimento: Lingua inglese

Obiettivi: L'attività ha l'obiettivo generale di sviluppare il senso critico degli alunni verso i messaggi pubblicitari, rendendoli consapevoli dell'importanza che nell'era della globalizzazione le strategie comunicative e di marketing hanno per promuovere un'immagine positiva delle multinazionali.

Obiettivi specifici:

- acquisire consapevolezza della maggiore efficacia delle immagini per comunicare messaggi rispetto al “raccontare”;
- sviluppare la capacità di osservare, analizzare, interpretare e discutere alcune immagini o filmati pubblicitari;
- riconoscere il contrasto tra i valori etici che le multinazionali cercano di diffondere attraverso le strategie di marketing e quelli effettivamente praticati nel processo di produzione di beni o servizi.

Tipologia di attività e durata: Ricerca su internet delle informazioni; discussione di gruppo in classe; analisi guidata di immagini, spot o immagini pubblicitarie; produzione di ppt con slides in lingua inglese. Durata totale: 8 ore.

Prodotto finale della attività: Esposizione sintetica finale in lingua inglese con l'utilizzo di slides.

Compito di prestazione:

- Lezione introduttiva: illustrazione degli obiettivi del progetto. Visione di un filmato pubblicitario della Nike, *The Switch*: discussione guidata in classe sulle strategie comunicative utilizzate nel filmato (1ora).
- Gli studenti scelgono una multinazionale e raccolgono le informazioni di base su di essa per comprenderne le dimensioni, il giro d'affari, i paesi dove opera e produce i propri beni. Ricercano inoltre informazioni su eventuali controversie di cui le multinazionali possono essere state o sono oggetto. Gli studenti condividono con i compagni e l'insegnante le informazioni raccolte (2 ore).
- Gli studenti scelgono successivamente uno spot, un filmato oppure fotografie pubblicitarie sui giornali o Internet relativi alla multinazionale scelta. Gli studenti descrivono e interpretano il materiale pubblicitario scelto seguendo la traccia indicata su *Oltre l'Immagine* di Richards e Surian (per l'analisi delle immagini fotografiche), la piramide della gerarchia dei bisogni di Maslow e l'analisi delle *advertising lines of appeal* per comprendere come i messaggi pubblicitari influenzano le scelte dei consumatori facendo leva sui loro bisogni e l'immagine che hanno di se stessi. Gli studenti condividono con la classe i materiali pubblicitari e le analisi svolte individualmente. La classe è coinvolta in una discussione collettiva coadiuvata dall'insegnante (2 ore).
- Lezioni in inglese sul lessico da utilizzare per descrivere una compagnia o una grande organizzazione e sul lessico per descrivere gli elementi basilari di una pubblicità (1 ora).
- Esposizione in inglese con slides contenenti: informazioni di base sulla multinazionale e sulle controversie in cui è stata coinvolta, descrizione e analisi dello spot o dell'immagine pubblicitaria utilizzando parole - chiave facenti riferimento alla piramide della gerarchia dei bisogni di Maslow e alle *advertising lines of appeal* da commentare durante l'esposizione (2 ore).

Materiali: D. Richards, A. Surian, *Oltre l'immagine. Strategie di comunicazione nell'era della globalizzazione*, EMI 2003; M.T. Ciaffaroni, *Mind Your Business*, Zanichelli 2013; Filmato della Nike, *The Switch*, <https://www.youtube.com/watch?v=scWpXEYZEGk>

Rubrica per la valutazione:

La valutazione si svolge sulla base dei seguenti indicatori:

- capacità di raccogliere materiale adeguato e coerente alla consegna ricevuta e all'obiettivo da raggiungere;
- capacità di esporre in modo efficace il contenuto della propria ricerca ai compagni, sapendo motivare le ragioni delle proprie

scelte e le modalità di ricerca;

- partecipazione attiva e critica alla discussione;
- puntualità nelle consegne;
- capacità di usare in modo sintetico ed efficace il lessico appreso; di utilizzare un lessico comprensibile ai compagni nell'esposizione sintetica finale in inglese.

Materiali prodotti: un'esemplificazione



Name: walt disney company
Industry: mass media,entertainment
Founded: October 16, 1923 in burbank (California)
Founders: Roy and Walt disney
Products: cable television, publishing, films, music, video games, theme parks, broadcasting, radio, Web portals.
Revenue: 55.632 billion
Number of employees: 195.000

A grid of logos for various Disney-owned media channels, including abc, FX, Disney+, ESPN, bio., Disney Channel, Disney Junior, Disney XD, Disney+ (repeated), and fyi.

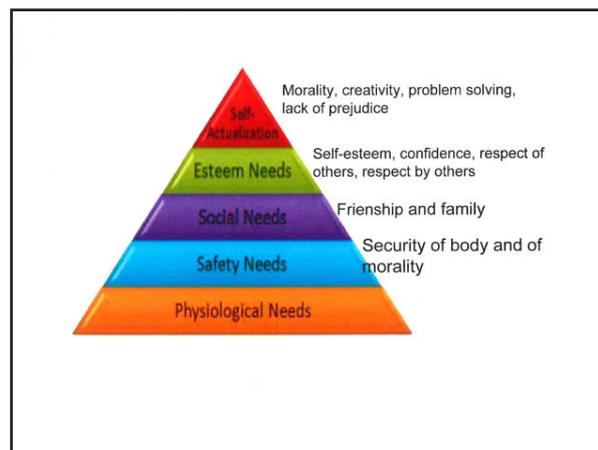
CRITICAL: Stereotyping the characters, Employee suicide in the parks, Disney workers earn little, Subliminal messages, Use of bad words.

SPOT: "Dreaming in great"

ADVERTISING LINES OF APPEALS: aspirational-love-self importance&pride.

CURIOSITY: characters without mothers

https://m.youtube.com/watch?v=cbsxX5M_enE



d. Se bastasse una LIM: dai pregiudizi alla partecipazione

Istituto: Liceo «A. Moro», Reggio Emilia

Classi: 2^E – Docente referente: Fulvia Maria Gabriella Gueli

Discipline di riferimento: Discipline presenti nel quadro orario delle classi seconde

Obiettivi: Si rimanda alla descrizione dettagliata dei compiti di prestazione, da cui emergono gli obiettivi delle varie fasi.

Tipologia di attività e durata: Gioco di ruolo, lavoro di gruppo per giungere ad un “raccoltore di storie” per un totale di ore 6.

Prodotto della prova/attività: Un “raccoltore di storie”, ciascuna da realizzarsi attraverso la forma espressiva scelta da ogni gruppo (prosa, fumetto, ppt, video/corto, cartellone ecc.).

Compito di prestazione:

Primo step: Preparazione del gioco (1 ora) in brain storming

La classe deve individuare i termini per i seguenti gruppi o categorie

- A) Pregiudizi/ stereotipi/ etichette (es: colore pelle, cultura, ricchezza, povertà, fama, ecc.)
- B) Vittime di pregiudizi/ stereotipi/ etichette (es: profugo, omosessuale, migrante, disabile, senzatetto, bullo, sfigato ecc...)
- C) Luoghi/ scenari/ contesti (es: mare, scuola, quartiere, parrocchia, riunione di condominio, ecc.)
- D) Scelte (es: soccorso, ascoltare, parlare, indifferenza, chiusura, solidarietà attiva, denuncia, diffidenza ecc.)
- E) Figure (amico, estraneo, insegnante, compagno, genitore, amministratore, commesso, poliziotto, ecc.)
- F) Bisogni (es: acqua, cibo, affetto, ascolto, casa, scuola, ecc.)
- G) Conoscenze (es: lingua, primo soccorso, nessuna, recapiti - numeri utili, cultura di appartenenza, conoscenze scolastiche, ecc.)

I termini fungeranno da fili conduttori e stimolatori di storie e saranno scelti più o meno seguendo logiche di associazione Luoghi/contesti – Figure, ecc.

Si indicano le categorie, distinte con le lettere e si scelgono in accordo i termini per ciascuna categoria che andranno elencati su un cartellone o alla lavagna. I gruppi A e B devono contenere termini in numero pari al numero degli studenti. Chi si troverà a far parte del gruppo A rappresenta persona che nutre un pregiudizio o che vanta uno stereotipo o impone ad altri un'etichetta; i termini associati al gruppo B, invece, rappresentano simbolicamente le vittime.

Gli studenti verranno assegnati alle prime due categorie A e B per sorteggio ed una volta sorteggiati sarà assegnato loro, sempre per sorteggio, il termine corrispondente. Per le altre categorie, che rappresentano scelte comportamentali e valori, potranno essere indicati tutti i termini che gli studenti riusciranno a produrre (da elencare/scrivere su cartellone o alla lavagna). Se disporranno di materiali adatti potranno scrivere i termini su appositi cartoncini (prodotti da riciclo di cartoni, scatole, targhette abiti, ecc.) o tesserine e personalizzarle con immagini o icone ritenute adeguate, in modo da realizzare lo stesso gioco che potrà essere utilizzato.

Secondo step: Gioco/ interazione

Una volta costituiti i gruppi si procede con il gioco. Lo scopo è di costruire delle brevi storie che potranno avere anche più risvolti, in funzione delle scelte (ogni scelta potrà trovarsi ad un bivio ed ogni bivio richiede due o più risvolti che i partecipanti

dovranno individuare ed elaborare). Si segue un filo per ogni storia, condotta da ogni coppia A - B che verrà associata (es: ricchezza - bullo) ed alla quale a sua volta si associa un luogo/scenario (es: scuola, palestra, pizzeria, ecc; quest'ultimo può variare sulla base delle scelte via via intraprese, indicate dallo studente di turno). Tutti gli altri studenti potranno prenotarsi e intervenire a turno per far procedere la storia, regola l'inserimento di almeno uno dei termini prescelti (D, E, F) nel corso del primo step. Ogni storia verrà così segnata dal contributo di ogni studente e potrà essere costruita in un luogo o contesto, in cui potranno essere operate scelte sulla base dei bisogni rilevati. Verranno segnate su cartellone o appunti le tracce di ogni storia costruita (fin dove si arriva). Si attiveranno gruppi operativi con la funzione di riflettere sui contenuti e rielaborare in breve le storie create.

Terzo step: Restituzione

Si formano tanti gruppi quante storie sono state realizzate

La sfida consiste nel costituire un "raccoltore di storie", ciascuna da realizzarsi attraverso la forma espressiva scelta da ogni gruppo (prosa, fumetto, ppt, video/corto, cartellone ecc.). I gruppi dovranno organizzarsi autonomamente, sfruttando soprattutto eventuali ore di sostituzione dei propri docenti e/o secondo accordi dei loro insegnanti.

L'ora di restituzione sarà un momento di condivisione e di riflessioni tra i gruppi sia sui contenuti, sia sui lavori svolti, quindi sulla valutazione del percorso.

e. No Prejudice Game

Istituto: IIS «L. Nobili», Reggio Emilia

Classe: Classe 1^A B, settore tecnico – Docente referente: Barbara D’Orazio

Disciplina di riferimento: Inglese

Obiettivi:

- Scoprirsi a vicenda
- Sperimentare la collaborazione creativa
- Imparare a valorizzare le diversità
- Creare modelli cooperativi capaci di bilanciare la competizione e ridurre le barriere

Tipologia di attività e durata: Gioco cooperativo *Le sette parole*; 3 ore

Prodotto della attività: Glossario in lingua inglese di tutte le parole incontrate durante l’attività

Compito di prestazione:

- Si decide un argomento, ad esempio le sette parole dell’amicizia (o della pace, o della libertà...), e in un minuto tutti i partecipanti devono scrivere su un foglio le sette parole attinenti all’argomento prescelto che ritengono più importanti.
- Si formano delle coppie, ognuna delle quali deve trovare in due minuti un accordo sulla scelta delle sette parole.
- A questo punto, unendo due coppie, si formano dei quartetti: ogni quartetto ha tre minuti per decidere le sette parole comuni.
- Si continua (aumentando sempre il tempo al crescere dei gruppi) finché i partecipanti sono divisi in due squadre: a questo punto si deve cercare un accordo globale per ottenere sette parole valide per tutti.

Note: devono essere parole e non frasi.

f. Essere maschi, essere femmine: stereotipi di genere nella pubblicità

Istituto: IIS «B. Pascal», Reggio Emilia

Classe: 1^A B indirizzo Grafica – Docente referente: M. Assunta Ferretti

Discipline di riferimento: Italiano e Discipline grafiche

Obiettivi:

- Avviare all'interpretazione delle immagini pubblicitarie
- Far emergere e prendere coscienza degli stereotipi di genere operanti nella pubblicità e condivisi/ non condivisi dagli studenti
- Esplicitare in un testo scritto di carattere descrittivo - interpretativo le conclusioni raggiunte

Tipologia di attività e durata:

Fase 1: attività individuale svolta a casa (1 ora)

Fase 2: attività svolta in classe sotto forma di discussione (4 ore):

Fase 3: attività individuale svolta sia a scuola che a casa come sintesi della discussione di cui al punto precedente (4 ore)

Fase 4: lavoro di gruppo conclusivo (2 ore)

Prodotto dell'attività: Testo descrittivo e interpretativo delle immagini selezionate (Fase 3); testo argomentativo per raccogliere quanto emerso da tutte le attività svolte (Fase 4)

Compito di prestazione (consegne per gli studenti):

Fase 1: Ricercare > Trovare e portare a scuola o inviare come allegato di posta elettronica/ Whatsapp un'immagine pubblicitaria (o più immagini) in cui compaiano maschi e/ o femmine di varia età (infanzia, giovinezza, età adulta) associati in modo diretto o indiretto ad un prodotto.

Fase 2: Osservare > Mettere per iscritto sotto forma di appunti quanto emerso dalla discussione dell'immagine proposta o dello spot, discussione orientata da una batteria di domande volte ad individuare i particolari collegati allo stereotipo o alla sua messa in discussione.

Fase 3: Interpretare > Stendere un testo di carattere descrittivo - interpretativo ben organizzato e lessicalmente appropriato a partire dagli appunti e prendendo spunto da un esempio fornito dal docente.

Fase 4: Interpretare > Stendere un testo di carattere espositivo - argomentativo a conclusione dell'esperienza fatta.

Materiali: Immagini pubblicitarie frutto di ricerche di allievi e docenti, sia sotto forma di fotografie, sia sotto forma di spot (meglio se suddivise per "età della vita"); scheda con domande orientative dell'analisi, prendendo come modello la *Pagina attiva* contenuta in D. Richards, A. Surian, *Oltre l'immagine. Strategie di comunicazione nell'era della globalizzazione*, EMI 2003, pp.68-69 (versione semplificata in allegato); esempi di testi descrittivo - interpretativi forniti dal docente.

Rubrica per la valutazione: Attraverso la rubrica - *Pensiero critico* la classe è stata valutata rispetto agli indicatori *Focalizzazione delle idee importanti* e *Capacità di trarre inferenze*, correggendo i testi descrittivo-interpretativi prodotti dai singoli studenti: 2/3 della classe sono stati valutati al livello 2, 1/3 al livello 4. I risultati raggiunti rispecchiano da vicino il profilo della classe, con una minoranza di studenti con performance di livello alto nelle abilità logico-linguistiche e una maggioranza di livello medio-basso. Si ritiene che si ottengano migliori risultati proponendo il progetto a studenti di classe seconda.

Si propongono di seguito esempi di materiali prodotti dagli studenti. La docente ha corretto gli errori formali.

Allegato

Domande orientative per “decifrare” i messaggi e le tecniche usate nelle immagini pubblicitarie (le domande riguardano le immagini fisse, ma possono essere estese agli spot)

• CHI, CHE COSA, DOVE E QUANDO

Chi viene ritratto nell'immagine? Ad esempio, l'età, il sesso, lo stato di salute, l'abbigliamento, lo status.

Come descriveresti l'espressione del volto, la postura, il linguaggio corporeo? Come si collocano rispetto a noi che osserviamo l'immagine (ad es. ci guardano negli occhi / guardano altrove / guardano il prodotto / ...)? Che cosa provano? Quali sensazioni trasmettono?

Dov'è stata scattata la foto, ad esempio in città, in campagna, in uno studio? [Se visibile] Quando e in che contesto (storico, ambientale, ecc.) è stata scattata?

Che cosa stanno facendo i personaggi nell'immagine? Stanno svolgendo mansioni ordinarie o particolari o sono semplicemente in posa?

Dove e come appare il prodotto pubblicizzato? In quale rapporto è con l'individuo fotografato?

L'immagine dà un'idea positiva, negativa o neutrale delle persone raffigurate?

Dove hai visto immagini simili che trasmettono lo stesso tipo di messaggio?

• CONTESTO NEL QUALE L'IMMAGINE VIENE USATA

Qual è lo slogan che accompagna l'immagine? Quali sono le parole-chiave e quali significati simbolici trasmettono? Come il testo è collegato all'immagine?

Qual è il pubblico cui è diretta la pubblicità (età, status, sesso, razza, ecc.)?

Qual è l'azienda produttrice?

• TECNICHE

L'immagine è a colori o in bianco e nero? Se è a colori, quali predominano? Quale effetto produce il colore? Quali sensazioni sono dettate dal/i colore/i scelti? Quali significati simbolici sono rappresentati e scaturiscono dai colori proposti nell'immagine?

Come cade la luce?

• ANALISI DELLE RISPOSTE DATE PRECEDENTEMENTE

Quali simboli visivi o stereotipi riconosci in rapporto alla caratterizzazione di genere?

Dove hai visto un uso simile di immagine?

Quali messaggi trasmette? Credi che l'immagine sia stata efficace nel trasmetterti questi messaggi? Credi possa essere efficace anche con un tipo diverso di pubblico?

Suggerimenti per la stesura della descrizione

La descrizione sintetizza le risposte date alle domande del questionario, che costituivano una traccia per l'osservazione e la successiva sintesi.

Prima vengono descritte le immagini, poi ci si concentra sulle scritte e sul loro rapporto con le immagini. La descrizione procede secondo un ordine che tiene presente il rapporto delle immagini con lo spazio e la loro collocazione rispetto all'osservatore secondo i seguenti indicatori: primo piano-secondo piano-sfondo; centro-destra-sinistra; alto-basso.

La descrizione non è separata dall'interpretazione.

Le frasi conclusive della descrizione dovrebbero essere una sintesi di quanto emerso dalla descrizione e dall'interpretazione precedente.

Fase 3 (esemplificazione): testo descrittivo- interpretativo su spot pubblicitario

Spot analizzato: Dash, smacchiatappa



La scena si presenta aprendosi con un uomo, un comico, che, forse per la prima volta, deve fare la lavatrice.

Egli, subito, chiama sua madre in quanto è incapace di fare il bucato; questa gli consiglia immediatamente, con tono leggero, sicuro e semplice, l'applicazione del prodotto DASH. Lui non è bello ma è il classico uomo "mammone" italiano che, trovandosi davanti ad un problema, chiede alla figura materna; l'uomo si trova in una stanza, forse un bagno, dove c'è caos; si vedono vari prodotti tutti senza un nome ben precisato ammassati davanti

alla telecamera che inquadra la scena. La mamma, invece, ha uno sfondo indefinito e tiene in mano solamente il flacone del detersivo DASH. Mentre parla al figlio per telefono presenta in modo sicuro il prodotto, considerandolo la soluzione al problema più semplice.

La scena si sposta sullo "SmacchiaTappo" mentre viene applicato su una camicia bianca accompagnato dalla voce della mamma che dà spiegazioni sull'uso del prodotto. Infine quando l'uomo, dopo aver eseguito le istruzioni della madre, soddisfatto, chiude la lavatrice e si stupisce della presenza della madre seduta dietro di lui che si complimenta del risultato ottenuto e indirettamente è come se si riferisse al prodotto.

Lo slogan appare alla fine di tutta la scena per pochi secondi e, scritto in bianco, dice: "- Dash, più bianco non si può -" proprio a significare che con DASH il successo del lavaggio è assicurato e il migliore. [Studente: K. I.]

Inizialmente, nella prima scena, che si svolge in una lavanderia, si vede un uomo comune che deve fare il bucato ed è disperato perché si trova davanti un grande numero di prodotti e non sa quale scegliere. Allora chiama sua madre che, al telefono, gli consiglia di utilizzare Dash, e gli spiega come va applicato per poter smacchiare al meglio i vestiti risparmiando (qui la scena è divisa in due: sul lato destro la madre al telefono, sul sinistro il figlio che chiede e risponde).

Nell'ultima scena si vede l'uomo che mette tutti i vestiti in lavatrice e la madre, che appare di persona, lo controlla. L'uomo, soddisfatto, chiude lo sportello della lavatrice: la madre può essere orgogliosa del figlio.

PERSONAGGI. La madre è la tipica, comune, mamma italiana: protettiva, invadente, disponibile per il figlio. L'uomo è semplice, il tipico uomo italiano che con i lavori domestici non ha molta confidenza. Inizialmente è disperato, alla fine è soddisfatto; appena ha bisogno chiede aiuto alla mamma; è un uomo comune a cui non importa l'aspetto esteriore. [Studente: L. C.]

g. Io, tu, noi, tutti

Istituto: IIS «A. Zanelli», Reggio Emilia

Classi: 2^E e 3^E, indirizzo tecnico e professionale

Discipline di riferimento: Discipline del quadro orario [due docenti per classe per gestire i lavori di gruppo, un mediatore culturale ed educatori del CEP di Reggio Emilia] – Docente referente: Gessica Bonfatti Gerola

Obiettivi didattici:

- Sviluppare competenze culturali e strumentali di tipo trasversale
- Lavorare in gruppo e individualmente valorizzando le proprie capacità
- Saper riconoscere e confrontare luoghi comuni, pregiudizi e stereotipi con dati di fatto e informazioni di vario genere
- Saper costruire piccole e brevi rappresentazioni teatrali
- Documentare il lavoro svolto
- Sapersi mettere in gioco in modo proattivo

Tipologia di attività e durata: Lezioni frontali e interattive; lavori di gruppo e individuali; test di ingresso e di uscita; giochi di ruolo per un totale di 10 ore.

Prodotto finale dell'attività: Costruzione di un video o di un power point con sottofondo musicale esplicativo del percorso svolto oppure costruzione di una breve sceneggiatura sull'argomento, con l'aiuto degli esperti esterni.

Compito di prestazione:

Fase 1: LANCIO EMOTIVO COGNITIVO. Tempo stimato: 2 ore.

Gli alunni fanno il test di ingresso, ovvero 10 domande per capire da che situazione di conoscenze o prerequisiti partiamo. I test di ingresso e di uscita sono assolutamente anonimi; si sottolinea che non verranno utilizzati dai docenti per una valutazione degli alunni e le risposte non saranno mai identificate con loro. I test vengono ritirati e considerati.

I docenti coinvolti partono dall'introduzione del percorso cognitivo, cercando di attivare la curiosità degli alunni e ponendo alcune domande sul concetto di pregiudizio. L'insegnante parte dalla definizione di categorizzazione, un processo naturale che serve per farci ragionare ed inquadrare il mondo intorno a noi. Da qui nascono i luoghi comuni o stereotipi, che possono portare ai pregiudizi e poi portare all'esclusione e al razzismo, ovvero la paura del diverso.

Approfondiamo il concetto di pregiudizio con degli esempi, quindi vengono proiettati due video: *Il circo della farfalla* e un brano del film *Patch Adams* (se il gruppo è difficoltoso) o *Stelle sulla Terra* (se il gruppo è più partecipe).

Quindi si mostrano due video della medesima lunghezza, quindi 20 minuti circa l'uno, e poi si apre la discussione, creando due gruppi di alunni per classe, che devono analizzare quanto hanno visto, facendo un brainstorming, raccogliendo le parole più attinenti al tema e stimolando così la discussione. Uno dei due docenti può mettersi un camice bianco ed un naso di gomma e cominciare a cercare di fare ridere. Stimolando gli alunni, i docenti cominciano ad interagire con i due gruppi, ponendo delle domande del tipo: cosa fai se sei in una camera di un ospedale? Come ha fatto Patch Adams ad ottenere questi risultati?

Dopo *Il circo della farfalla*, viene mostrato anche un altro video sulla vita quotidiana del protagonista, che, pur non avendo né braccia né gambe, tiene conferenze in tutto il mondo, è sposato e ha un figlio. Il docente pone delle domande: che handicap avete? Che cosa vi procura difficoltà?

Gli insegnanti prendono appunti, oppure incaricano un alunno per gruppo di scrivere le parole che vengono in mente prendendo spunto dai video.

Se vi è un gruppo ridanciano, proattivo, si può mostrare uno spezzone del film *Stelle sulla Terra*, facendo un brainstorming.

Fase 2: ELABORAZIONE DEI CONTENUTI SCATURITI DALLA FASE 1. Tempo stimato : 2 ore.

Gli alunni cominciano a raccogliere il materiale per produrre o un video o una breve rappresentazione scenica. Lavorano in gruppo per circa 1 ora. Poi, i docenti mostrano un video di Bruno Bozzetto su alcuni stereotipi diffusi; infine, viene proposto a tutti un gioco,

dal titolo *L'astronave* (in cui gli studenti devono scegliere in un gruppo rappresentativo di varie categorie chi fare salire su un'astronave e quindi salvare).

Fase 3: INTERIORIZZAZIONE E ACQUISIZIONE DEI VALORI, DEI CONCETTI SVILUPPATI NELLE FASI PRECEDENTI. INCONTRO CON LA MEDIATRICE CULTURALE. Tempo stimato : 2 ore.

L'incontro con la mediatrice culturale serve per far capire agli alunni come vivono le persone in primis i pregiudizi direttamente ogni giorno sulla loro pelle, portando anche testimonianze del lavoro che svolgono. I ragazzi, dopo aver ascoltato l'intervento, pongono delle domande. Si sottolinea anche la capacità di drammatizzare, rappresentando esempi di pregiudizi sulle donne, verso gli omosessuali, verso gli stranieri.

Fase 4: USCITA ALL'ESTERNO (IN ACCORDO CON GLI EDUCATORI DEI CEP). Tempo stimato: 2 ore.

Infine gli alunni fanno questa esperienza all'esterno, visitando un CEP e valutando e vedendo come lavorano gli educatori quotidianamente. Rientrati, gli alunni chiudono l'attività facendo il test di uscita.

Fase 5: SINTESI, PRODUZIONE FINALE. Tempo stimato : 2 ore.

Si raccolgono le impressioni di questo percorso e vengono presentate dai gruppi i prodotti finali, ovvero o una sceneggiatura, o un video o un PDF.

Si chiude il progetto con l'ascolto della canzone di Gaber *La parola io* e una canzone Rap dal titolo *Non pago affitto* di Bello Figo ft The Gynozz.

Valutazione finale: La valutazione finale deve appurare i risultati raggiunti, soprattutto tenendo conto del percorso svolto e attraverso

- test d'uscita;
- lavoro individuale e di gruppo;
- produzione di materiale espositivo (power point, video, realizzati usando il materiale e i contenuti sviluppati durante il percorso, nonché breve drammatizzazione).

Rubrica di valutazione	1 (NON RAGGIUNTO)	2 (RAGGIUNTO IN PARTE)	3 (RAGGIUNTO)	4 (MOLTO ADEGUATO)
FOCALIZZA IL TEMA / PIU' TEMI				
METODOLOGIE UTILIZZATE				
TIPO DI LINGUAGGIO				
SAPER LAVORARE IN GRUPPO				
APPORTO CREATIVO E CRITICO				

Segue un'esemplificazione dei materiali prodotti.

Alcuni monologhi prodotti e letti dagli studenti nei video da loro realizzati

“Ciao, mi chiamo Amed; la mia vita è molto semplice e serena ora. Sono arrivato con un barcone, dopo un lunghissimo viaggio con la mia famiglia. Nel mio paese c'è la guerra; qui in Italia finalmente ho trovato una casa, anche se molto modesta, dove vivo con mia moglie e i miei figli e cerco di assicurare loro un futuro, lavorando come spazzino. Eppure per strada la gente mi evita e mi guarda male e sono sempre soggetto a pregiudizi a causa delle mie origini”.

“Ciao, mi chiamo Marco, ho 21 anni, vado all'Università e vivo con i miei genitori. Faccio spesso sport ed esco con i miei amici. Potrei essere un ragazzo modello, però spesso devo tapparmi le orecchie per strada perché la gente mi guarda male per il fatto che cammino mano mano nella mano con un ragazzo anziché con una ragazza. Io sinceramente la differenza non la vedo”.

“Ciao, mi chiamo Giovanni, vado in seconda superiore. Naturalmente voi non potete capire il mio vero problema. Infatti da quando è uscito l'ultimo modello dell'i-phone, io non desidero altro che averlo, ma i miei non me lo comprano, perchè costa troppo, perché non sono un ragazzo responsabile e baggianate varie. La verità è che tutti i miei amici ce l'hanno e certe volte mi sento quasi come un pesce fuor d'acqua o una nullità. Da quando sono piccolo non faccio altro che sentire la gente che mi sta attorno dirmi che le cose materiali non sono tutto e che non fanno felice l'uomo. Invece per me sono tutte cavolate e che proprio questo rende l'uomo amato e voluto dagli altri e non capisco tutte quelle persone, come gli immigrati, i poveri, gli handicappati che, nonostante non abbiano niente, sono lo stesso felici”.



Si ringrazia il "gruppo di progetto" composto da Elena Barozzi, Rita Bertozzi, Lortella Borciani, Maria Assunta Ferretti, Marwa Mahmout, Pasquale Pugliese e Sonia Ruozi.

Si ringraziano gli insegnanti e gli educatori partecipanti al progetto CittadinaRe, la complessa arte della convivenza.

...è stato realizzato un piano di formazione di formatori che ha coinvolto e fatto dialogare, in numerosi incontri, insegnanti ed educatori. E pur nella forte eterogeneità che contraddistingue il sistema scolastico e quello educativo del nostro territorio, pur nelle distinzioni dei ruoli e delle differenze dei punti di vista, Comune, Provincia e Scuole, hanno condotto insieme esperienze, dialoghi e ricerche capaci di costruire un comune senso di cura e di appartenenza, facendo crescere ulteriormente, nel confronto reciproco, molti tratti qualificanti presenti nelle rispettive identità con un obiettivo comune: rendere sempre di più la Scuola a Reggio Emilia un grande luogo di democrazia, partecipazione ed opportunità per i nostri ragazzi.

(dalla premessa di Raffaella Curioni e Ilenia Malvasi)

CittadinaRe

La complessa arte della convivenza
per contatti:

preside@iispascal.it

pasqualino.pugliese@municipio.re.it