



ISSN: 2038-3282

Publicato il: luglio 2023

©Tutti i diritti riservati. Tutti gli articoli possono essere riprodotti con l'unica condizione di mettere in evidenza che il testo riprodotto è tratto da www.qtimes.it

Registrazione Tribunale di Frosinone N. 564/09 VG

"Active citizenship" workshops: urban, creative and participatory redevelopment¹

Laboratori di “cittadinanza attiva”: riqualificazione urbana, creativa e partecipata

di

Mina De Santis

mina.desantis@unipg.it

Lorella Lorenza Bianchi

lorellalorenza.bianchi@unipg.it

Università di Perugia

Abstract:

The introduction of transversal teaching of civic education in schools has the purpose of preparing the new generations to insert themselves in the social context in an active and productive way. The city is not just a place to live but a pedagogical object, a laboratory space, a context of dialogue between inside and outside the school. The city offers opportunities for cognitive, affective, social and cultural experiences through a "pedagogical approach which is based on real-life contexts teachings" (Bielli, Giunti, Lotti, Mazza, Orlandini, 2022, p.123). The city represents a flexible space for learning (Tosi, 2019), and a laboratory space for urban and cultural regeneration. The contribution describes the didactic experience carried out in the laboratories of "Urban, creative and participatory redevelopment" in a secondary school together with the neighborhood's inhabitants.

¹ Sebbene il presente contributo è da ritenersi frutto di un confronto sinergico tra gli autori si attribuiscono a Mina De Santis i §§ 1 e 2, a Lorella L. Bianchi i §§ 3; 4.

Keywords: active citizenship, laboratory activities, civic education, educating city.

Abstract:

L'introduzione dell'insegnamento trasversale dell'educazione civica nelle scuole ha come finalità quella di preparare le nuove generazioni ad inserirsi in modo attivo e produttivo nel contesto sociale di appartenenza. La città non è solo un luogo da abitare ma oggetto pedagogico, spazio laboratorio, contesto di dialogo tra il dentro e fuori la scuola ed offre opportunità di esperienze cognitive, affettive, sociali e culturali attraverso un "approccio pedagogico che si basa sulla realizzazione di attività didattiche in contesti di vita reale" (Bielli, Giunti, Lotti, Mazza, Orlandini, 2022, p.123). La città rappresenta uno spazio flessibile per fare didattica (Tosi, 2019), uno spazio laboratorio per la rigenerazione urbana e culturale. Il contributo descrive l'esperienza didattica realizzata nei laboratori di "Riqualficazione urbana, creativa e partecipata" in una scuola secondaria insieme agli abitanti del quartiere.

Parole chiave: cittadinanza attiva, attività laboratoriali, educazione civica, città educante.

1. Cittadini responsabili e attivi

La Convenzione quadro del Consiglio d'Europa per il Valore del Patrimonio Culturale per la Società, meglio conosciuta come "Convenzione di Faro" siglata nel 2005, ed entrata nella prassi comune nel 2011, è un documento che riconosce il ruolo che la cultura svolge sempre di più nei processi di creazione del valore economico e che lega in maniera esplicita il patrimonio urbano all'esercizio dei diritti umani e delle libertà fondamentali, di cui il Consiglio d'Europa è garante. Nel Piano d'azione 2014-2015, per la promozione della convenzione quadro sul valore del patrimonio culturale per la società, si sottolinea il ruolo "svolto dai cittadini nei processi di definizione, presa di decisioni e gestione dell'ambiente culturale in cui vivono, ponendo la seguente domanda: per quale ragione e a favore di chi occorre valorizzare il patrimonio culturale? (le convenzioni precedenti si ponevano piuttosto la domanda di come preservare il patrimonio culturale)" (C.E, 2015, p.2). Compito della scuola è quello di formare cittadini responsabili e attivi, capaci di promuovere lo sviluppo culturale e sociale del luogo di appartenenza, la città in particolare, habitat che muta continuamente come un organismo vivente che ha una propria "biologia". A ciò fa eco la Legge del 20 agosto 2019, n. 92, (G.U.,2019) che riporta l'educazione civica al centro della riflessione scolastica al fine di formare cittadini responsabili e attivi; promuovere la partecipazione piena e consapevole alla vita civica, culturale e sociale delle comunità nel rispetto delle regole, dei diritti e dei doveri; promuovere i principi di legalità, di cittadinanza attiva, di sostenibilità ambientale e il diritto alla salute e al benessere della persona. "La cittadinanza attiva incarna in sé le due componenti della consapevolezza di appartenenza ad un determinato territorio, come tessera non disgiunta di quello che viene definito *villaggio globale*, e della partecipazione attiva alla convivenza comunitaria che può darsi come democratica laddove, appunto, tutti i membri della comunità sono coinvolti nel processo di costruzione delle sue strutture portanti" (Marescotti, 2000, p.58).

Le scuole e l'educazione hanno un ruolo determinante nello sviluppo della consapevolezza che ogni azione individuale, può avere un impatto sull'ambiente che ci circonda e sulle generazioni future. Per questo le agenzie educative devono lavorare, affinché si sviluppino azioni reali capaci di costruire

modelli positivi, di vivere e di essere nell'ambiente e per l'ambiente. Quanto fin qui affermato richiede "la promozione di una nuova qualità dell'educazione, imperniata su un diverso rapporto tra insegnanti e allievi, tra scuola e comunità, tra sistema formativo e sistema sociale" (Bardulla, 1998, p.19). È necessario sviluppare la consapevolezza che i cambiamenti che avvengono nei microcontesti coinvolgono tutti, soprattutto nelle città, perché i confini urbani se non curati si dissolvono, diventano labili, sconosciuti, preda della delinquenza e quindi non più fruibili dal cittadino. È interessante indagare come attraverso l'educazione e l'arte, gli studenti siano capaci di interpretare questi fenomeni. La scuola si deve evolvere verso un uso partecipativo ed emozionale della città, per spingere sempre più i giovani ad uscire dalle aule, a proiettarsi nelle piazze, nei giardini, nei fabbricati abbandonati, nei luoghi pubblici, nelle biblioteche e nei teatri, per intervenire attraverso il dibattito nelle azioni di recupero e di rigenerazione della città. Vivere la città non significa solo abitarla quanto sentirla come luogo privilegiato di sperimentazione, ove la forma urbana, il patrimonio storico-monumentale-architettonico, le espressioni culturali ed artistiche, la comunità sociale e l'economia locale incontrandosi con le energie creative dei giovani studenti producono "rigenerazione urbana e culturale". La città rappresenta la casa, la propria identità, la propria storia, il luogo delle relazioni sociali, il contesto dove si esercita la propria libertà, la democrazia culturale, quindi la città non può "più limitarsi ad essere mero erogatore di (una *pollution* di) servizi, ma deve assumere un ruolo più oneroso e responsabile di progettista-inventore di politiche d'intervento formativo, capace di innovare-migliorare l'intera qualità della vita dei cittadini" (Laneve, 1991, p.76).

In applicazione della Legge 20 agosto 2019 n.92, sono state adottate le Linee guida per l'insegnamento dell'educazione civica (Miur, 2020) che ruotano intorno a tre nuclei tematici quali: Costituzione, Sviluppo sostenibile e Cittadinanza digitale, mentre gli obiettivi, individuati facendo riferimento all'Agenda 2030 dell'ONU, "non riguardano solo la salvaguardia dell'ambiente e delle risorse naturali, ma anche la costruzione di ambienti di vita, di città, la scelta di modi di vivere inclusivi e rispettosi dei diritti fondamentali delle persone, primi fra tutti la salute, il benessere psico-fisico, la sicurezza alimentare, l'uguaglianza tra soggetti, il lavoro dignitoso, un'istruzione di qualità, la tutela dei patrimoni materiali e immateriali delle comunità"(p. 2). In riferimento al concetto di istruzione di qualità sopra citato, possiamo affermare che tutti hanno diritto all'istruzione, alla formazione e ad un apprendimento permanente di qualità, al fine di acquisire competenze che consentano la piena partecipazione alla società (European Council, 2018), ma allo stesso tempo, facendo appello al senso di responsabilità, sono chiamati ad agire con impegno e serietà nel rispetto della sostenibilità e del bene comune. Per il concetto di sviluppo sostenibile invece possiamo porre in luce come la sostenibilità urbana includa: il risparmio energetico, la sana gestione delle risorse, la riduzione dell'inquinamento, la promozione della mobilità sostenibile, la solidarietà, la cittadinanza, l'istruzione, la cultura, l'accessibilità per tutti, l'integrazione e l'identità. Questi traguardi per essere raggiunti hanno bisogno di innovazioni e le innovazioni si generano dall'incrocio di idee, quindi le città possono aspirare ad un futuro migliore grazie alla creatività della loro gente (Mega, 1999; Mega, 2003; UNESCO, 2019).

2. I laboratori di “Riqualficazione urbana, creativa e partecipata” (LRUCP)

Alla luce di quanto affermato fin qui, il contributo descrive l’esperienza didattica realizzata nei laboratori di “Riqualficazione urbana, creativa e partecipata” (LRUCP), attivati negli anni scolastici 2020-2021 e 2021-22, in un Istituto di scuola secondaria della provincia di Perugia. L’esperienza formativa condotta ha contribuito allo sviluppo delle competenze di cittadinanza, di un gruppo di studenti, attraverso la realizzazione di attività laboratoriali con l’obiettivo di:

- raccontare la città e il quartiere;
- rileggere criticamente lo spazio urbano;
- sviluppare le idee progettuali;
- rintracciare nuovi modelli dell’abitare i luoghi.

Sono state coinvolte tre classi terze e tre classi quarte, per un totale di 130 studenti, che hanno lavorato insieme a due comitati dei cittadini del quartiere limitrofo all’edificio scolastico, per la riqualficazione urbana creativa.

Durante i laboratori non è stato facile affrontare problematiche di natura organizzativa e gestionale come: disponibilità di spazi, di luoghi, di attrezzature, soprattutto in orari extrascolastici; possibilità di avere a disposizione tecnici, che potessero affiancare i docenti nella conduzione delle attività; gestione di studenti con bisogni educativi speciali; gestione di studenti con gravi disabilità. Tutto ciò naturalmente ha avuto un forte impatto sulla progettazione didattica (Bonaiuti, Calvani, Ranieri, 2016; Cerri, R., 2012; Nigris, Teruggi, Zuccoli, 2021; Rivoltella, Rossi, 2012) dell’istituto e ha richiesto una notevole flessibilità da parte di tutti gli attori. Per organizzare laboratori che si svolgevano in parallelo è stato necessario un grande sforzo di lavoro collegiale, sviluppando prioritariamente un’idea comune di cittadinanza creativa e partecipata, oltre ad un’analitica progettazione di tempi e di singole fasi. Questo aspetto non va sottovalutato, poiché va incontro alle difficoltà proprie del lavoro collegiale, nel pieno rispetto dell’autonomia dei docenti. Nella pratica ciò ha comportato un grosso lavoro preparatorio di confronto sui diversi approcci teorici e metodologici, per giungere a una progettazione condivisa delle attività da condurre all’interno dei laboratori. La metodologia utilizzata è la *progettazione partecipata in ambito sociale*, “una metodologia che prevede la collaborazione dei vari attori di una comunità (cittadini, associazioni, destinatari di un’iniziativa, amministratori e tecnici) che, attraverso momenti di collaborazione, vengono coinvolti nell’ideazione o nella realizzazione di un progetto comune, che abbia ricadute positive sui partecipanti e sul loro gruppo di appartenenza” (Martini, Torti, 2003, p. 69).

Nella scuola questa modalità di lavoro condiviso, inserita all’interno di una progettazione per competenze (Castoldi, 2021), insieme a metodologie attive come “compiti di realtà” o “compiti autentici” (Castoldi, 2018) può avere un ruolo chiave nello sviluppo delle competenze di cittadinanza attiva (Castoldi, 2022). Si tratta di una metodologia che permette di tenere conto della pluralità dei protagonisti e degli interessi presenti in un territorio rispetto ai processi di cambiamento della città. Alcune tecniche per promuovere e sostenere la progettazione partecipata sono descritte da Bobbio (2006). L’autore distingue tre grandi filoni che possono essere sintetizzati in strumenti di ascolto, di consultazione e di deliberazione. Si riportano per ognuno di essi alcune tecniche a titolo esemplificativo e sicuramente non esaustivo, utilizzati nel percorso: “gli strumenti che promuovono l’ascolto dei cittadini e dei gruppi di interesse sono interviste, questionari, osservazione partecipante,

focus group, brainstorming, camminata di quartiere, pratiche che promuovono la consultazione e l'interazione costruttiva (tavoli di lavoro/consulte, workshop tematici, laboratori di quartiere, forum telematici, search conference, future search, planning for real, open space technology, goal oriented project planning, laboratori progettuali, metaplan, analisi SWOT, (...); tecniche per il raggiungimento di conclusioni condivise e la promozione di processi deliberativi (town meeting, giurie dei cittadini, deliberative polling”(p.21).

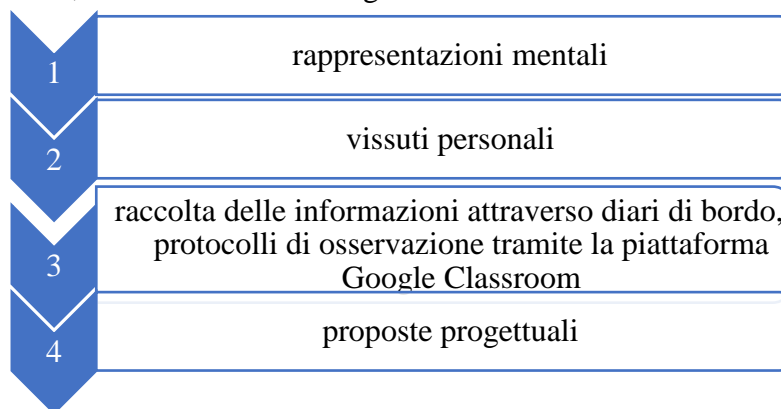
I laboratori LRUCP si inseriscono a pieno titolo nel recente orientamento educativo che vede l'educazione civica superare i canoni di una tradizionale disciplina “assumendo più propriamente la valenza di matrice valoriale trasversale che va coniugata con le discipline di studio, per evitare superficiali e improduttive aggregazioni di contenuti teorici e per sviluppare processi di interconnessione tra saperi disciplinari ed extradisciplinari” (Miur, 2020, p. 3) volta a rifondare lo sguardo del cittadino verso il bene comune. In questa ottica si pone su un livello diverso rispetto alle altre discipline assumendo una funzione educativa più che istruttiva e “se le altre materie scolastiche sono finalizzate all'acquisizione di strumenti culturali che consentano al soggetto in apprendimento di comprendere la realtà in cui si trova e agire su di essa in modo appropriato, l'educazione civica si fonda sulla cornice valoriale in cui collocare il proprio <essere nel mondo>” (Castoldi, 2022, p. 18). In questa logica gli amministratori (i decisori), i tecnici (i progettisti) e i cittadini/studenti (i destinatari) si fanno carico insieme delle sfide che investono la comunità, nello specifico, gruppi di persone lavorano sulla riqualificazione creativa di uno spazio abbandonato per la promozione di una città sostenibile. L'essere umano dalla nascita è orientato ad osservare la realtà che lo circonda, ad interpretarla, a decodificarla e partendo dagli ultimi anni, caratterizzati da innumerevoli mutamenti, gli studenti, accompagnati dai loro insegnanti, hanno iniziato a ri-leggere i luoghi della città, a fare dell'ambiente urbano non solo uno sfondo, ma l'oggetto della trasformazione dello spazio pubblico, intercettando desideri e problemi degli abitanti, creando relazioni tra i vari attori, committenti, istituzioni, portando le istanze dei cittadini al tavolo delle decisioni politiche. I valori che accomunano i progetti scolastici negli spazi pubblici sono sempre collettivi, rivolti alla popolazione e accompagnati dal presupposto di migliorare la qualità della vita dei cittadini. In generale la progettazione partecipata è una metodologia particolarmente apprezzata, perché contrasta l'attuale tendenza all'isolamento delle realtà urbane ed è orientata a ridare senso al vivere comune, risanando lo spazio urbano attraverso la riconversione e il riutilizzo delle zone abbandonate, in declino e non utilizzate.

Gli obiettivi del percorso di cittadinanza partecipata si agganciano al costrutto delle competenze trasversali (life skills), competenze “che è necessario apprendere per mettersi in relazione con gli altri e per affrontare i problemi, le pressioni e lo stress della vita quotidiana” (WHO, 1994), una gamma di competenze cognitive, emotive e relazionali di base (Ryken & Salganik, 2007), che consentono alla persona di far fronte alla vita quotidiana (Di Rienzo, 2020) e scolastica, attivando comportamenti positivi e adattamento alla realtà come: sviluppare una cittadinanza riflessiva; vivere la cittadinanza interiorizzando le regole democratiche; assumersi impegni e responsabilità nella sfera sociale e civile. Gli obiettivi individuati durante il percorso nascono dalla reale riflessione (Mortari, 2013) collaborazione e dal confronto di tutti i partecipanti, cercando di superare le tradizionali azioni scolastiche di natura teorica, spesso calate dall'alto, che ignorano frequentemente l'iniziativa e la responsabilità degli studenti (Caccioppola, 2022), per sviluppare azioni concrete di cambiamento e

riparazione dei luoghi che gli studenti e i cittadini vivono quotidianamente. A valle dell'interesse formativo e progettuale vi è la consapevolezza dell'educabilità alla cittadinanza partecipata, dunque dell'importanza di vivere i processi di democrazia nella esperienza scolastica. In questa sede descriviamo un percorso articolato e complesso, caratterizzato dalla forte integrazione tra le diverse attività e i diversi contributi esterni dati da figure istituzionali, dai referenti scolastici, dai responsabili comunali, dall'associazioni ambientaliste di quartiere, gestori delle biblioteche di pubblica lettura, comitati dei genitori, perché "i valori che accomunano i progetti d'arte negli spazi pubblici sono sempre collettivi, rivolti alla popolazione civile e accompagnati dal presupposto di migliorare la qualità della città e dei cittadini" (De Marchi, Giuliano, Detheridge, 2007, p. 39).

3. Le attività dei laboratori LRUCP

Le attività dei laboratori di "Riqualficazione urbana creativa e partecipata" si sono focalizzate sulle competenze riflessive partendo dalla ri-progettazione di spazi urbani della propria città, attraverso l'uso di attività creative, caratterizzate dalle seguenti azioni:



In questo percorso è stato fondamentale dotarsi di strumenti come il diario di bordo (d.b.) e protocolli osservativi, per poter raccogliere informazioni dirette dai ragazzi, sul modo di vivere la città, così da progettare le proposte operative, tenendo conto dei reali bisogni dei partecipanti. Le attività esperite sono state funzionali allo sviluppo delle tecniche espressive realizzate nei diversi angoli del quartiere e riguardano sia l'ideazione, sia la strutturazione operativa delle proposte condivise.

L'elenco delle attività laboratoriali di seguito presentate rappresenta la struttura generale dell'esperienza, la successione delle stesse tiene conto del fatto che alcune hanno carattere di propedeuticità rispetto alle altre:

- il prato dell'amicizia,
- il mosaico della solidarietà,
- i muri parlanti,
- l'orto dei cinque sensi,
- il cammino del benessere,
- le soste artistiche.

Per ogni attività laboratoriale sono stati definiti i destinatari, gli obiettivi e i contenuti. Raccolti i dati e le informazioni necessarie si è passati alla progettazione e alla realizzazione dei percorsi tematici. Le fasi sono state caratterizzate dalla flessibilità e dalla riflessione in azione al punto da apportare

modifiche ai percorsi in funzione di una migliore organizzazione logico-concettuale. Questa fase è diventata un vero e proprio momento di *problem solving*, lo conferma uno studente quando scrive: “è sempre necessario porsi una meta e attivarsi nella ricerca delle soluzioni migliori” (d.b.n.31). Si può parlare di laboratori che lavorano sul passaggio dal concetto di città, in senso stretto, a città come spazio sociale e culturale intendendo un diverso modo di vivere lo spazio pubblico, che passa prima di tutto dall’idea di un lavoro di ricerca sulle esigenze di chi la città la abita, il desiderio del “fare città”, espresso con la volontà di ricreare una complessità di relazioni, ambienti, opportunità. Questi laboratori si sono messi al servizio della comunità, nel provare, ad esempio, a tessere relazioni all’interno del quartiere, di riuscire a rimmetterlo in dialogo con il resto della città, di far riaccendere su di esso un’attenzione positiva, di riattivare alcuni servizi quale l’orto dei cinque sensi e far innescare nuovi scambi per generare processi innovativi. Alla base del percorso formativo c’è la convinzione che la progettazione partecipata richiede l’esercizio di competenze di tipo trasversali e disciplinari, quali quelle linguistico-testuali, espressive-artistiche, geometriche, pragmatiche, cognitive e metacognitive, che hanno tra loro uno strettissimo rapporto di interrelazione e interdipendenza. Queste competenze sono state agite e sono divenute fonte di riflessione collettiva nei laboratori, come si evince dalla lettura dei diari di bordo (d.b.) degli studenti quando si afferma che “avere coscienza di quel che si fa mentre lo si fa è molto importante perché permette di conoscere il processo di lavoro nelle sue diverse fasi, mette in condizione di padroneggiarlo” (d.b. n. 25). In altre parole, come affermava Don Milani (1967) con i ragazzi della scuola di Barbiana, se scrivere è “arte oggettiva” (p.125), acquisire familiarità con gli attrezzi del mestiere è la premessa indispensabile per ogni cambiamento culturale. E per noi, come per Don Milani, progettare è un’arte che si può imparare e insegnare. Il modello proposto, accanto allo stretto legame tra attività pratiche e momenti di riflessione comune, dà rilievo all’auto-valutazione che, attraverso la rilettura e la riflessione sui diari di bordo, è stata una chiave di condivisione all’interno nel gruppo di lavoro docente-studente. In questa direzione troviamo condivisibile un’osservazione di Raymond Carver (2015) sulla comunità di persone che partecipano a un laboratorio, e che può essere esteso anche al nostro caso “tutti noi condividiamo una discreta disponibilità a discutere delle nostre idee sullo scrivere e il coraggio di metterlo in pratica” (p.102). Infatti gli studenti scrivono che “la comunità è come un’orchestra, persone che suonano strumenti differenti ma sono legate dalla stessa energia” (d.b.n.17), oppure “nella foresta, in cui ogni essere vivente ha un proprio ruolo ci sono alberi maestosi, ma anche insetti microscopici che contribuiscono alla crescita della foresta. Ognuno ha un posto, è un armonico ecosistema, c’è un equilibrio, c’è una sintonia, una sinergia” (d.b. n. 39).

In altre scritture questa dimensione organica di interdipendenza tra i sistemi viventi rimane, ma è codificata da elementi di criticità, in cui viene rimarcata la difficoltà delle relazioni e la fatica di abitare pienamente la città. Molti i vincoli che appaiono: la solitudine di un vecchio, un bambino seduto sulla panchina con un videogioco, l’immagine della piazza vuota, tutto ciò evoca tutt’altro che la solidarietà, “le nostre realtà sono piccole, come una piazza, ma il paradosso è che ci sono, sì, poche persone ma ci sono più problemi di comunicazione, solitudine, gelosie, personalismi, invidia, magari più che in una grande città (d.b.n.120). In una buona parte dei diari di bordo si coglie una certa ambiguità rispetto al significato di comunità, infatti molte le metafore che avviano gli studenti ad un processo di problematizzazione. È il caso dell’identificazione della comunità come un gran calderone:

“la nostra società è un calderone di cose indefinite, tu vedi tanti oggetti dentro, non è molto gradevole alla vista, però se ti impegni e cerchi bene trovi il tuo pezzo” (d.b.n.19).

Il sistema dei luoghi pubblici della città è diventato un laboratorio esperienziale basato sul *saper fare*, risultato di un *saper essere*: aggiornare e integrare le attività artigianali e industriali tradizionali della città ha favorito la promozione intergenerazionale di esperienze. L'attività realizzata dagli studenti è in tal senso particolarmente significativa, perché crea dei veri e propri disegni nello spazio cittadino; crea una relazione empatica con il contesto, cercando di carpire i tratti essenziali del luogo e tradurli in un linguaggio ogni volta diverso. La scuola così intesa può diventare il motore di rigenerazione con l'intento di rimettere al centro delle dinamiche della città un percorso progettuale e metodologico replicabile.

4. Conclusioni

La città è un organismo che va oltre le infrastrutture materiali, perché custode di saperi, valori e cultura. Rappresenta per i giovani un contesto dove stabilire una connessione tra i contenuti del sapere e il territorio culturale per generare educazione attraverso le proprie realtà ed esperienze (Forgione, 2021). Siamo convinti che la proposta di città come comunità educante (Agazzi, 1968) volta alla partecipazione, al dialogo e all'assunzione di una cittadinanza attiva e inclusiva, possa essere occasione per ripensare collettivamente il proprio “essere al mondo”. Negli ultimi anni, anche a causa della pandemia, bambini e adolescenti si sono dimostrati più fragili e incapaci a prendere decisioni e ad assumersi responsabilità personali e questa condizione può rendere difficoltoso “appropriarsi di:

- modalità di convivenza civile e democratica che tengano conto delle esigenze sia degli individui che del gruppo;
- modalità di comportamento che consentano lo sviluppo di capacità di fiducia e rispetto verso se stessi come individui (sviluppando l'assertività e il senso di autoefficacia);
- modalità di comportamento che permettano di agire condotte di solidarietà attiva anche, ma non solo, nei confronti dei più deboli (sviluppando capacità di lavoro in gruppo, di cooperazione, e, più in generale, di empatia);
- consapevolezza dei propri diritti, così come dei propri doveri, nei confronti di se stessi e degli altri, nel rispetto di sé e degli altri” (Bianchini, 2022, p. 291).

Occorre ripensare la scuola attraverso nuove metodologie e nuovi ambienti di apprendimento che mettano al centro del processo educativo lo studente come protagonista attivo, ciò è confermato in un diario di bordo quando si afferma che “nel laboratorio mi sono sentito soggetto attivo del processo di apprendimento, è stato più facile costruire qualcosa di originale per la mia città e non sentirmi soltanto produttore di una performance richiesta dalla scuola” (n. 7). La scuola deve aprirsi al territorio in modo che “il perimetro delimitato dalle mura delle scuole sono solo parte del cantiere formativo e che si impara di più e meglio se le scuole hanno vani aperti su giardini e campi e sulle piazze e vie delle città - che diventano comunità educative. S'impara di più e meglio, poi, se si offrono occasioni di apprendimento usando - con continuità - i musei, i siti archeologici, i centri urbani, i parchi nazionali e regionali, le biblioteche, gli archivi, i luoghi della ricerca scientifica, del fare musica, delle produzioni di beni e di servizi, ecc. come altrettanti laboratori-scuola” (Doria, 2015, p. 36).

©Anicia Editore

QTimes – webmagazine

Anno XV - n. 3, 2023

www.qtimes.it

doi: 10.14668/QTimes_15301

Un nuovo modo di fare scuola viene apprezzato soprattutto dagli studenti che nei loro diari di bordo scrivono che “organizzare la classe come un laboratorio, dove si discute insieme ponendosi domande, dovrebbe diventare un modello applicabile all’insegnamento di tutte le discipline” (d.b. n. 26). Confrontarsi sulla “progettazione reale di una aiuola e il porsi domande tra di noi significa essere disponibili a modificare la nostra idea di studenti e di cittadini” (d.b.n.76). La destrutturazione della lezione frontale in una organizzazione laboratoriale “solleva dalla paura della valutazione, rendendoci più liberi di sbagliare” (d.b. n. 49). La principale ricaduta a livello operativo di questa esperienza corrisponde al miglioramento del benessere degli studenti in apprendimento grazie ad una diversa modalità relazionale tra docente/studente scaturita dal dialogo e dall’ascolto che “cambia lo sguardo degli insegnati che sanno aspettare, osservano il percorso di noi alunni e così sono più disponibili a raccogliere elementi anche imprevisti, e ci consentono di sviluppare un apprendimento più ricco e rispettoso dei nostri tempi” (d.b. n. 34).

Riferimenti bibliografici:

- Agazzi, A. (1968). *La pedagogia sociale come teoria e prassi della «società educante»*. Brescia: La Scuola.
- Bardulla, E. (1998). *Pedagogia Ambiente Società Sostenibile*. Roma: Anicia.
- Bianchini, M. (2022). Esperienze di partecipazione attiva delle studentesse e degli studenti al processo di decision-making: l’emozione della democrazia a Scuola-Città Pestalozzi, *IUL Research Open Journal of IUL University*, 3, 5, 287-297.
- Bielli, O., Giunti, C., Lotti, P., Mazza, C., Orlandini, L. (2022). Costruire comunità educanti: il ruolo della leadership nel processo di istituzionalizzazione del Service Learning. *IUL Research Open Journal of IUL University*, 3, 5, 122-139.
- Bobbio, L. (2006). Dilemmi della democrazia partecipativa. *DEMOCRAZIA E DIRITTO*, 4, 11-26.
- Caccioppola, F. (2022). *Una lezione in aula per l’Educazione alla cittadinanza globale. Uno studio esplorativo-descrittivo in Italia e in Australia*. (1081-1094) In A. La Marca, A. Marzano, (a cura di), *Ricerca didattica e formazione insegnanti per lo sviluppo delle Soft Skills*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Carver, R. (2015). *Il mestiere di scrivere*. Bologna: Einaudi Super ET.
- Cerri, R. (2012). (a cura di). *L’evento didattico. Dinamiche e processi*. Roma: Carocci.
- Bonaiuti, G., Calvani, A., Ranieri, M. (2016). *Fondamenti di didattica. Teoria e prassi dei dispositivi formativi*. (2° ed). Roma: Carocci.
- Castoldi, M. (2022). *Promuovere la cittadinanza attiva*. Roma: Carocci.
- Castoldi, M. (2021). *Costruire il curriculum d’istituto*. Roma: Carocci.
- Castoldi, M. (2018). *Compiti autentici. Un nuovo modo di insegnare e apprendere*. Roma: Carocci.
- Council of Europe (27.X.2005). *Framework Convention on the Value of Cultural Heritage for Society, Treaty Series - No. 199*, Faro. <https://rm.coe.int/1680083746>.
- Council of Europe (2015). *Piano d’azione 2014-2015 per la promozione della Convenzione quadro sul valore del patrimonio culturale per la società. Struttura della Convenzione di Faro*. <https://farovenetia.files.wordpress.com/2014/04/at2015154-faro-elecc81ments-narratifs-relative-acc80-la-convention-de-faro-it.pdf>.

- De Marchi, R., Giuliano, V., Detheridge, A. (2007). *LAP. Laboratorio Artistico permanente. Eco e Narciso*. Torino: Arte e Territorio.
- Di Rienzo, P. (2020). Making Informal Adult Learning Visible. The Recognition of the Third Sector Professionals' Key Competences. *Education Sciences*, 10(9), 228, 1-15.
- Doria, M. R. (2015). I territori del formare: Quattro temi per riflettere/The territories of education: Four issues for reflection. *Techne*, 9, 35-41. doi:<https://doi.org/10.13128/Techne-1610>.
- European Council (2018). *Council Recommendation of 22 May 2018 on key competences for lifelong learning*.
[https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&rid=7](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&rid=7).
- Forgione, D. (2021). I know You got soul. Percorsi di Educativa di Strada basati sulla pedagogia Hip-Hop. *Form@re - Open Journal per la formazione in rete*, 21, 2, 106-123.
DOI: <http://doi.org/10.36253/form-10779>
- G.U. Serie Generale n.195 del 21-08-2019. LEGGE 20 agosto 2019, n. 92. *Introduzione dell'insegnamento scolastico dell'educazione civica*. (19G00105).
<https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2019/08/21/19G00105/sg#:~:text=LEGGE%2020%20agosto%202019%2C%20n.%2092%20Introduzione%20dell%27insegnamento,Promulga%20la%20segunte%20legge%20Art.%201%20Principi%201>.
- Laneve, C. (1991). Ipotesi di una città educante, In F. Frabboni, L. Guerra (a cura di). *La città educativa. Verso un sistema educativo integrato*. (66-79). Bologna: Cappelli Editore.
- Marescotti, E. (2000). *Ambiente e Pedagogia. Dimensione ambientale, natura e ecologia tra teoria dell'educazione e scuola*. Parma: I Quaderni di Ricerche Pedagogiche.
- Martini, E.R., Torti, A. (2003). *Fare lavoro di comunità. Riferimenti teorici e strumenti operativi*. Roma: Carocci Faber.
- Mortari, L. (2013). *Apprendere dall'esperienza. Il Pensare riflessivo nella formazione*. Roma: Carocci.
- Miur. (2020). *Linee guida per l'insegnamento dell'educazione civica*. Allegato A.
<https://www.miur.gov.it/documents/20182/2432359/All.+A+Linee+guida+insegnamento+educazione+civica.pdf/d525412a-4461-3dba-a8a6-c455984c728d?version=1.0&t=1593499140853>.
- Nigris, E., Teruggi, L.A., Zuccoli, F. (2021) (a cura di). *Didattica Generale. Seconda edizione*. Milano-Torino: Pearson.
- Rivoltella, P. C., Rossi, P.G. (2012). (eds). *L'agire didattico*. Brescia: La Scuola.
- Ryken, D.S., & Salganik, L. H. (eds) (2007). *Agire le competenze chiave. Scenari e strategie per il benessere consapevole*. Milano: FrancoAngeli.
- Sclavi M. (2014). *Avventure urbane. Progettare la città con gli abitanti*. Milano: Elèuthera.
- Tosi, L. (2019). (a cura di). *Fare didattica in spazi flessibili. Progettare organizzare e utilizzare gli ambienti di apprendimento a scuola*. Firenze: Giunti Scuola.
- WHO-World Health Organization. Division of Mental Health. (1994). *Life skills education for children and adolescents in schools. Pt. 1, Introduction to life skills for psychosocial competence. Pt. 2, Guidelines to facilitate the development and implementation of life skills programmes, 2nd rev.*
World Health Organization. <https://apps.who.int/iris/handle/10665/63552>.