

*Scuola per l'Europa di Parma*

# Esperienze e riflessioni sulla didattica europea

Da Parma all'Europa

  
Erickson



Esperienze e riflessioni  
sulla didattica europea



*PROGETTAZIONE/EDITING*  
MEDIALAB

*IMPAGINAZIONE*  
MEDIALAB

*ILLUSTRAZIONE DI COPERTINA*  
© FATCAMERA/iSTOCKPHOTO

*COPERTINA*  
MEDIALAB

*DIREZIONE ARTISTICA*  
GIORDANO PACENZA

---

© 2021 Edizioni Centro Studi Erickson S.p.A.  
Via del Pioppeto 24  
38121 TRENTO  
Tel. 0461 951500  
N. verde 800 844052  
Fax 0461 950698  
www.erickson.it  
info@erickson.it

ISBN: 978-88-590-2764-5

*Tutti i diritti riservati. Vietata la riproduzione con qualsiasi mezzo effettuata, se non previa autorizzazione dell'Editore.*



Finito di stampare nel mese di luglio 2021  
da Print on Web S.r.l. – Isola del Liri (FR)

*Scuola per l'Europa di Parma*

# Esperienze e riflessioni sulla didattica europea

*Da Parma all'Europa*

 Erickson

La pubblicazione propone contributi di carattere scientifico e didattico sulle esperienze e sulle riflessioni riguardanti la didattica europea proposte dalla Fondazione Collegio Europeo e dalla Scuola per l'Europa di Parma. Il volume è in primo luogo frutto della collaborazione tra le due istituzioni per il progetto *Parma nel cuore dell'Europa*, avviato in occasione delle celebrazioni per Parma Capitale Italiana della Cultura (anni scolastici 2019/2020 e 2020/2021).

Questo testo nasce inoltre dal lavoro di riflessione e formazione della Scuola per l'Europa di Parma sulle innovazioni del curriculum europeo, in particolare nei cicli materno e primario, nell'ambito dei progetti di dimensione europea relativi ai programmi Erasmus Plus e Comenius, dei quali la scuola è stata sia coordinatore sia partner dal 2010 ad oggi. Si indaga sul rapporto tra cittadinanza europea e curriculum, con l'obiettivo di proporre esempi di didattica europea per alcuni aspetti trasferibili a tutte le scuole. Il valore aggiunto delle buone pratiche è quello di presentare la metodologia del *project based approach*, nella quale si intersecano le competenze chiave da far acquisire ai futuri cittadini europei. La cittadinanza europea e globale non è solo alla base di tutti i *Syllabi* focalizzati sul *competence based approach*, ma è anche un modo di insegnare e uno spirito europeo che permea la quotidianità della vita scolastica, da praticare e custodire come *lifelong learning*. Le competenze internazionali e sociali rappresentano le *life skills* che gli alunni europei coltivano fin dalla più tenera età nell'ottica di una scuola inclusiva e aperta, dove regnano l'empatia e il rispetto reciproco.

Il volume si rivolge agli insegnanti delle scuole di ogni ordine e grado, ai dirigenti scolastici, ai ricercatori, agli studenti universitari e ai futuri leader educativi.

*Comitato tecnico scientifico:* Alfredo Alessandrini, Cesare Azzali, Marco Baldassari, Alessandra Bertolini, Benedetta Toni

*Gruppo di progetto:* Zohra Bennamane, Alessandra Bertolini, Rosangela De Simone, Alessandra Lorenzano, Claudia Odoardi, Benedetta Toni

*Coordinamento:* Benedetta Toni

# Indice

Prefazione ( <i>Patrizio Bianchi</i> )	7
Premessa ( <i>Cesare Azzali</i> )	9
Introduzione ( <i>Alessandra Bertolini</i> )	15
PARTE PRIMA. CITTADINANZA E CULTURA EUROPEA	
<i>Capitolo primo</i>	
La cittadinanza europea in tempi pandemici. Sfide e prospettive ( <i>Alfredo Alessandrini e Marco Baldassari</i> )	25
<i>Capitolo secondo</i>	
Dialogo dell'Unione Europea con i giovani ed Erasmus Plus ( <i>Rosangela De Simone e Alessandra Lorenzano</i> )	39
PARTE SECONDA. I BAMBINI E I DOCENTI AMBASCIATORI D'EUROPA	
<i>Capitolo terzo</i>	
Leadership educativa nella Scuola per l'Europa di Parma e autoriflessione critica ( <i>Benedetta Toni</i> )	63
<i>Capitolo quarto</i>	
Cittadinanza europea, cuore del curriculum e della cultura della scuola ( <i>Benedetta Toni</i> )	79
<i>Capitolo quinto</i>	
Leggere alla scoperta del mondo. Un laboratorio interdisciplinare e inclusivo ( <i>Carlotta Taddei</i> )	95

*Capitolo sesto*

Strumenti per una didattica interculturale  
(*Claudia Jacques e Anna La Mantia*) 105

*Capitolo settimo*

Educazione al patrimonio culturale: da Parma all'Europa  
(*Maria Meccariello*) 115

*Capitolo ottavo*

L'arte europea raccontata dai bambini  
(*Cecilia Comani*) 129

*Capitolo nono*

La *creattitudine*. La mia proposta di didattica europea  
(*Zohra Bennamane*) 139

*Capitolo decimo*

La geografia e le competenze del Ventunesimo secolo nella  
scuola primaria (*Martina Ronan*) 157



# Prefazione

*Patrizio Bianchi<sup>1</sup>*

*Le Scuole Europee come la Scuola di Parma sono nate da contingenze geografico-istituzionali, ma si sono trasformate ben presto in un luogo speciale di innovazione, in un laboratorio per costruire, sperimentare e diffondere la didattica europea.*

*Le esperienze raccolte anche in questo libro sono d'esempio per tutto il mondo scolastico italiano. Costituiscono occasioni di riflessione sulla diffusione e sull'ibridazione delle tradizioni e delle innovazioni, in termini pedagogici e didattici, e sulla loro evoluzione nei vari sistemi europei e sul territorio italiano. Le Scuole Europee rappresentano quindi una grande occasione per il nostro Paese per sperimentare tecniche e metodologie in ambito educativo, grazie allo scambio di esperienze tra i docenti che contribuiscono a creare il cuore e il significato di una scuola aperta, multiculturale e multimediale rivolta al futuro.*

*Le idee di una scuola inclusiva, accogliente, affettuosa e interagente sono potenziate anche grazie all'apprendimento attraverso la valorizzazione dell'arte, della musica e delle lingue, insieme alle altre discipline e alle nuove tecnologie, in un mix adatto allo sviluppo delle personalità per il futuro dei nostri ragazzi.*

---

<sup>1</sup> Ministro dell'Istruzione.

*Queste esperienze devono essere sempre volte a valorizzare e accrescere, tramite il confronto positivo tra i nostri sistemi educativi europei, le competenze e l'inclusione degli studenti e dei cittadini. La didattica europea, infatti, deve trasmettere un messaggio di comprensione, tolleranza e inclusione, per preparare le nuove generazioni a vivere in una società complessa nella quale incontreranno diverse nazionalità, culture, tradizioni artistiche, lingue e religioni, e per permettere loro di incarnare una cittadinanza globale, a partire dall'Europa.*

*Preparare i giovani al futuro significa valorizzare le diversità in maniera intelligente, promuovendo un principio di uguaglianza che significhi l'uguale diritto di essere diversi, contribuendo all'eliminazione di pregiudizi e conflitti, per costruire un progresso etico, sociale e culturale della collettività che abbia a cuore il rispetto di diritti, doveri e libertà fondamentali.*

*Con questo spirito, e con l'auspicio che il percorso delle Scuole Europee sia sempre foriero di novità e ricchezza intellettuale, auguro a tutti una buona lettura.*

# Premessa

*Cesare Azzali<sup>1</sup>*

Con piacere e interesse ho accolto, in qualità di presidente della Fondazione Collegio Europeo di Parma, l'invito rivoltomi dalla Scuola per l'Europa di fornire il contributo del Collegio alla stesura della presente pubblicazione. Tale contributo, nell'evidenziare la sinergia tra i due istituti, che pur si occupano di segmenti formativi apparentemente distinti — la formazione di bambini e adolescenti da un lato, quella di giovani adulti dall'altro —, unisce le due realtà attraverso un unico grande filo conduttore: la diffusione della cultura europea, insieme all'integrazione fra i giovani di diverse nazionalità.

Questa pubblicazione nasce da una riformulazione del progetto inserito nell'evento nazionale Parma Capitale Italiana della Cultura 2020, che, per le restrizioni imposte dall'attuale situazione pandemica, non ha potuto ancora essere attuato in presenza di studenti e cittadini. Il progetto iniziale vedeva nella ricchezza multiculturale della storia di Parma un punto di incontro e di dialogo per le istituzioni e i cittadini, e conteneva tra i suoi obiettivi quello di diffondere il messaggio europeo di pace e di integrazione a cui la nostra città ha contribuito nel corso della storia. In aggiunta, mirava a mettere in rilievo come il Collegio, unitamente all'applicazione di programmi europei rivolti ai giovani come Erasmus Plus, abbia contribuito all'internazionaliz-

---

<sup>1</sup> Presidente della Fondazione Collegio Europeo di Parma.

zazione della città e del suo territorio, favorendo l'integrazione tra persone appartenenti a culture diverse.

Trasmettere i valori della cittadinanza europea e contribuire ad accrescere una cultura d'Europa fra i popoli rientra infatti fra i cardini della missione statutaria della Fondazione Collegio Europeo di Parma. Istituto europeo di alta formazione in ambito giuridico ed economico con un focus specifico sull'area delle politiche dell'Unione Europea, il Collegio nasce nel 1988 sotto forma di Consorzio e nel 2004 assume l'attuale status di Fondazione.

Il Collegio Europeo di Parma pone al centro della sua attività formativa il valore della cultura europea come momento fondante dell'Unione attraverso contributi che provengono sia da rappresentanti delle istituzioni europee, sia dal mondo accademico. Elemento caratterizzante del processo formativo è la volontà di porre in risalto il fondamento storico della nostra comune cultura, in modo che si diffonda fra i giovani l'interesse per la tradizione e per le radici della patria europea a cui i padri fondatori si sono ispirati. La condivisione dei valori che hanno origine in una storia e in una cultura comuni costituisce una base formativa essenziale per le allieve e gli allievi del Collegio Europeo.

Fornire gli elementi conoscitivi che hanno consentito a tanti *alumni* di ricoprire posizioni di rilievo all'interno delle istituzioni europee è un altro aspetto fondamentale dell'attività formativa del Collegio Europeo.

La peculiarità della formazione promossa dal Collegio è l'approfondimento della conoscenza delle istituzioni europee e dei suoi organismi, finalizzato a comprendere i processi decisionali interni e al contempo creare dei presupposti per favorire una reale integrazione economica e politica. Questa è la base su cui si inserisce e si integra la parte formativa relativa agli aspetti di funzionamento e operativi che costituiscono una specificità della formazione del Collegio Europeo.

Del resto, la conoscenza dei meccanismi operativi e dei processi che guidano le decisioni degli organismi europei è un elemento essenziale per operare nelle imprese e nelle istituzioni nazionali ed europee, ciò anche a seguito della crescente integrazione delle decisioni operative. Vi è poi una rilevante parte informativa riguardante le più recenti innovazioni delle norme che hanno un peso rilevante sull'attività dei singoli Paesi europei.

La scelta della Fondazione Collegio Europeo di partire dalla comune cultura europea nasce dalla considerazione che questo è il punto imprescin-

dibile della conoscenza e della creazione di quello spirito di integrazione delle storie e dei destini dei popoli dell'Unione Europea.

Pensiamo che con questo approccio si possano davvero fornire alle allieve e agli allievi del Collegio Europeo quelle competenze che sono oggi indispensabili per operare in un'area integrata complessa ma densa di opportunità per i giovani.

I bambini di oggi sono i futuri adulti di domani, ricordava spesso Bruno Munari (1907-1998), artista impegnato nel campo della pittura, della scultura, del design e della fotografia che ha contribuito allo sviluppo di un metodo didattico basato sull'imparare attraverso il gioco. Io aggiungerei che i bambini di oggi saranno i futuri cittadini adulti dell'Europa di domani. Ed è anche sulla base di questa riflessione che abbiamo ritenuto di poter offrire il nostro contributo sia sul ruolo e sul significato della cittadinanza europea — soprattutto alla luce dell'attuale situazione pandemica —, sia sull'importanza del dialogo dell'Unione Europea con i giovani, fornendo un approfondimento sul programma comunitario Erasmus Plus messo a disposizione dei giovani e dei loro educatori; il tutto allo scopo di accrescere la consapevolezza dell'essere cittadino europeo e così di diffondere una cultura d'Europa fra i popoli.

Nel capitolo «La cittadinanza europea in tempi pandemici. Sfide e prospettive» si evidenzia come la pandemia da Covid-19 abbia messo in rilievo quanto sia strategico individuare soluzioni volte a garantire ai cittadini europei coesione e solidarietà, per affrontare le nuove sfide a cui l'Europa è chiamata con un approccio sempre più inclusivo e comunitario. Le misure economiche attuate dall'Unione Europea a sostegno della crescita degli Stati membri assumono quindi un valore senza precedenti. Di conseguenza, le coraggiose scelte portate avanti dall'Unione con *Next Generation EU* e il progetto del *Recovery Fund*, ossia il Fondo per la Ripresa e la Resilienza, avranno ricadute positive di notevole impatto sul futuro delle giovani generazioni. Gli oltre 1.800 miliardi stanziati dall'Unione Europea all'interno del quadro finanziario pluriennale 2021-2027 e del *Recovery Fund* costituiscono una prova tangibile della decisione di puntare alla crescita e allo sviluppo dei giovani cittadini europei.

Certamente, le crisi di natura economica, finanziaria, migratoria, ambientale e anche pandemica hanno portato a riconsiderare le modalità con cui le società strutturano il proprio *modus vivendi*, e questo ripensamento ha

avuto inevitabili ripercussioni sui *mores*, ossia sugli usi e sulle consuetudini precedentemente acquisiti. Un approfondimento quindi sul valore della cittadinanza europea oggi è tema di grande attualità e interesse, unitamente a quello della cittadinanza digitale, che ha modificato in modo significativo l'approccio al tema dei diritti.

Le politiche giovanili europee e i programmi annessi, come Erasmus Plus, dovranno essere quindi in grado di cogliere i bisogni dell'attuale generazione di giovani al fine di superare le difficoltà riscontrate dagli stessi in termini di occupazione e professionalità e di rispondere con maggiore forza alle attuali sfide, come evidenziato nel capitolo «Dialogo dell'Unione Europea con i giovani ed Erasmus Plus». Il coinvolgimento attivo delle nuove generazioni nei processi decisionali che li toccano da vicino dovrà intensificarsi maggiormente per raggiungere gli undici obiettivi tracciati dai giovani europei. La strategia dell'Unione Europea per la gioventù, concentrandosi sui tre settori di interesse «mobilitare», «collegare» e «responsabilizzare», potenzierà fino al 2027 la cittadinanza attiva, la solidarietà e l'identità europea, la salute, l'occupazione, l'istruzione e l'eliminazione della povertà e di tutte le forme di discriminazione.

Il filosofo Benedetto Croce, pur dichiarando di non essere convinto dell'esistenza di Dio, ha scritto un'opera intitolata *Perché non possiamo non dirci cristiani*. Era consapevole che i valori del cristianesimo — la più grande rivoluzione del mondo antico — si erano profondamente radicati nella cultura europea e dell'Occidente in genere e che ognuno di noi, che aderisca o meno a una fede religiosa, ha nel proprio patrimonio culturale elementi che da lì nascono.

Ritengo quindi che per chi vive oggi nel vecchio continente la dimensione europea non sia una scelta, ma una condizione naturale e necessaria. Io credo nell'utilità dello sforzo che si è fatto per cercare di integrare gli interessi, le tradizioni e i sistemi politici di chi vive in questa parte del mondo. Pur con tutti i limiti e le carenze e con le profonde contraddizioni che si sono aperte a fronte dell'interruzione della crescita economica, credo che la creazione delle istituzioni europee sia l'unica vera grande rivoluzione che questo continente ha registrato nell'ultimo secolo.

Sono convintamente europeista, anche se non ritengo che lo stato di attuazione del processo di integrazione che è alla base delle istituzioni europee sia sufficientemente rispondente alle necessità e alle sfide che il cambiamento del mondo prodotto dalla tecnologia ha comportato e comporta.

Il Collegio Europeo, nella sua missione di fornire formazione ai giovani laureati di tutto il mondo, costituisce un valido esempio di laboratorio a favore dell'integrazione europea e della creazione di giovani ambasciatori dei valori europei.





# Introduzione

*Alessandra Bertolini<sup>1</sup>*

Il mio contributo a questo testo dedicato allo spirito europeo, al contesto multiculturale e alla prassi educativa presenta una breve descrizione della Scuola per l'Europa di Parma e delle priorità enunciate nel periodo più recente, la narrazione dell'esperienza e della mia riflessione, non esaustiva ma in *continuum*, sulla leadership, e infine gli apporti di altri punti di vista proposti da soggetti con cui la Scuola opera, dentro e fuori, per l'obiettivo comune della cittadinanza europea. Auspico che il confronto su idee e prassi sia occasione per una riflessione condivisa.

## **Descrizione della Scuola per l'Europa di Parma e priorità 2020-2021**

### *La Scuola*

La Scuola per l'Europa di Parma è una scuola a ordinamento speciale, associata al sistema delle Scuole Europee, di cui adotta il modello pedagogico didattico e i programmi. Attiva dal 2004, con la Legge 3 agosto 2009, n. 115 le è stata riconosciuta la personalità giuridica di diritto pubblico e l'autonomia amministrativa, finanziaria e patrimoniale a partire dal 1° settembre

---

<sup>1</sup> Direttrice della Scuola per l'Europa di Parma.

2010. Il decreto interministeriale 18 giugno 2010, n. 138, «Regolamento amministrativo della Scuola per l'Europa di Parma», ne disciplina le procedure amministrative e il funzionamento. La Scuola è posta sotto la vigilanza del Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca.

La Scuola è associata al sistema delle Scuole Europee attraverso la Convenzione di accreditamento (fino al quinto anno del ciclo secondario) e la Convenzione aggiuntiva (sesto e settimo anno e Baccalaureato). Garantisce un'adeguata istruzione europea ai figli dei funzionari dell'Autorità Europea per la Sicurezza Alimentare (EFSA) e ai cittadini italiani.

La Scuola è attualmente frequentata da 757 alunni, suddivisi in tre sezioni linguistiche (anglofona, francofona e italofona). Offre l'insegnamento della lingua materna agli studenti che non hanno la sezione linguistica corrispondente alla loro (SWALS, *Students Without a Language Section*), l'insegnamento di inglese, francese e tedesco come seconda lingua (L2) e una vasta scelta di L3 e L4: olandese, spagnolo, portoghese, italiano, francese, tedesco, greco e inglese. Nel ciclo secondario sono anche insegnati greco antico e latino. Dall'anno scolastico 2009/2010 si consegue il Baccalaureato Europeo.

Dal 1° dicembre 2010 la Scuola ha un direttore, nominato dal ministro dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, che è il legale rappresentante della Scuola. Il personale viene reclutato attraverso procedure concorsuali e assunto con contratti della durata massima di due anni, rinnovabili a seguito di valutazione positiva.

### *Organigramma e modello organizzativo*

Il Consiglio generale dei docenti, anche per l'anno scolastico 2020/2021, ha deliberato unanimemente alcuni incarichi di coordinamento finalizzati a un'organizzazione più efficace e in linea con il modello delle Scuole Europee.

A partire dall'anno scolastico 2013/2014, la direzione della Scuola per l'Europa di Parma ha ritenuto opportuno, infatti, proporre la sperimentazione del modello organizzativo cosiddetto *middle management*, che prevede l'individuazione di aree strategiche di intervento da affidare a docenti coordinatori/responsabili con l'obiettivo di migliorare la comunicazione e l'organizzazione scolastica.

Le aree strategiche di intervento individuate dalla direttrice per l'anno scolastico 2020/2021 sono:

1. formazione e aggiornamento in servizio per lo sviluppo del curricolo;
2. progetti didattici interni, esterni e di dimensione europea;
3. *educational support* e inclusione;
4. organizzazione dell'orario didattico, attività di orientamento e *work experience*;
5. visite guidate, viaggi d'istruzione e scambi culturali;
6. star bene a scuola.

*Le priorità per l'anno scolastico 2020/2021*

Le priorità della scuola consistono nel:

- valorizzare la comunicazione attraverso la condivisione, la trasparenza, la pubblicizzazione e il modello di una leadership partecipata;
- diffondere lo spirito europeo nella quotidianità attraverso laboratori CLIL, valorizzare il multilinguismo, promuovere la *Europe Week* e il programma Erasmus Plus;
- valorizzare il potenziale delle risorse tecnologiche dell'edificio;
- valorizzare il potenziale pedagogico dell'edificio;
- migliorare l'autovalutazione coinvolgendo i diversi stakeholder nel processo di riflessione e autovalutazione, ossia personale, genitori e istituzioni;
- diffondere il progetto *Learn how to learn*, promuovere attività di formazione e di sperimentazione sulla differenziazione;
- valorizzare la continuità dello staff nel *management* e nel *middle management* anche attraverso formazioni specifiche in ambito europeo e/o internazionale online.

## **Leadership educativa e riflessività**

L'esperienza di *job shadowing* svolta a marzo e ad aprile 2017 in Canada è stata fondamentale non solo per confrontare le esperienze dirigenziali, ma

anche per riflettere su me stessa e sul ruolo che sto svolgendo. Ho sempre amato il confronto con altre esperienze, e durante questo periodo ho potuto riflettere sul sistema canadese e confrontarlo con realtà a me note su temi come il ruolo del *principal*, le scuole, l'inclusione, la giornata scolastica. Nello specifico, ho partecipato a Toronto a una conferenza di servizio dell'Ontario Principals' Council; fra i tanti, particolarmente interessante è stato l'intervento di Kenneth Leithwood, che collabora da anni con Michael Fullan per promuovere l'*educational leadership* nelle scuole dell'Ontario. Un'altra relatrice, Jenni Donohoo, ha presentato un libro sulla *collective efficacy*.

### *La leadership educativa*

Il fondamento di una buona leadership è una cultura orientata al miglioramento continuo. Il dirigente, non potendo agire direttamente sugli esiti degli studenti, ha il compito di creare le condizioni affinché tutta la comunità scolastica miri a sviluppare una visione condivisa della scuola, e deve costruire consenso. Il leader educativo deve costruire lo staff, strutturare tutta l'organizzazione per facilitare il lavoro, ma allo stesso tempo offrire un supporto individualizzato, facendo attenzione alla sfera emotiva dei docenti.

Numerose ricerche hanno dimostrato quanto sia importante una cultura di collaborazione per il miglioramento degli apprendimenti degli studenti. I docenti devono avere un ruolo di *leadership didattica*, distribuita e diffusa, coinvolgendo anche le famiglie, il territorio e le altre scuole attraverso le reti scolastiche. La *leadership diffusa* include tutte quelle competenze che emergono dai docenti, dalla progettazione condivisa della didattica al coordinamento organizzativo di tutte le attività della scuola; implica inoltre il coinvolgimento del corpo docente nei processi decisionali, se il dirigente può fare affidamento su insegnanti con competenze e capacità professionali disposti a prendere l'iniziativa e ad assumersi responsabilità.

La *collective efficacy*, il senso di autoefficacia, il clima scolastico e la soddisfazione dei docenti mobilitano il capitale professionale della scuola. Nelle classi degli insegnanti che hanno un'elevata autoefficacia si registra un ambiente di apprendimento che rafforza l'autoefficacia degli studenti e lo sviluppo delle abilità cognitive. Al centro dell'azione educativa bisogna porre lo studente e l'apprendimento autentico, il *deep learning*, che comprende

conoscenze, abilità e competenze, ma anche valori, intesi come inscindibili dal capitale umano dello studente.

Secondo Fullan (2016), i leader che si concentrano sul cambiamento e coinvolgono le altre persone in questo imparano ogni giorno e aiutano gli altri a imparare come imparare. La leadership aiuta le persone a trovare significato e conseguentemente queste aiutano il gruppo a perseguire nuove idee per risolvere problemi in modi non sperimentati in precedenza. Attualmente a praticare il *deep learning* sono circa settecento scuole nel mondo, in sette Paesi fra cui Australia, Nuova Zelanda, Olanda e Finlandia, oltre al Canada, in cui tale prassi ha avuto inizio. Nel *deep learning* lo studente è l'agente del cambiamento; il ruolo tradizionale del docente che trasmette le conoscenze viene cambiato in quello di discente insieme agli studenti.

Un altro aspetto interessante del modello canadese è quello della *leadership from the middle*, che parte dal presupposto che il cambiamento non possa essere né calato dall'alto (*top down*) né proposto dal basso (*bottom up*). Il modello è stato introdotto in Nuova Zelanda, dove le 2.500 scuole autonome si stanno raggruppando in reti di cinque/quindici istituti per condividere e sviluppare strategie per migliorare l'apprendimento degli studenti.

### *Considerazioni su alcuni aspetti delle esperienze effettuate in contesti diversi*

Nella scuola italiana, per citare solo alcuni aspetti positivi, mi limito a ricordare che la Legge 13 luglio 2015, n. 107 ha introdotto l'organico potenziato e l'obbligo di formazione, che può servire a motivare i docenti se prevede non lezioni teoriche calate dall'alto ma un confronto con i colleghi. La valutazione del sistema scolastico, inoltre, deve essere perseguita a tutti i livelli: è evidente la contraddittorietà di un sistema che valuta gli studenti e il vertice (dirigenti scolastici) ma non il corpo docente. A mio avviso, è indispensabile valutare il sistema, non nell'ottica di penalizzare, ma per fare un'analisi dei punti di forza e di debolezza e capire come intervenire per migliorare. Innovare la scuola è basilare per garantire ai giovani un futuro in una società globalizzata, in cui i cambiamenti sono sempre più rapidi ed esigono competenze adattabili a scenari e contesti sempre nuovi.

Nella Scuola per l'Europa la valutazione della Scuola è effettuata periodicamente dagli ispettori delle Scuole Europee, ai fini del rinnovo delle Con-

venzioni di accreditamento al sistema delle Scuole Europee. In preparazione all'audit del 2020, come dirigente ho lavorato sui punti di debolezza emersi nell'audit 2017, in collaborazione con i due direttori aggiunti, il cui apporto è fondamentale data la complessità della Scuola. L'autovalutazione costituisce un momento di riflessione molto importante: impone infatti un'analisi dettagliata della situazione e delle azioni messe in campo, sia in ambito amministrativo sia relativamente alla didattica, e permette l'individuazione tanto dei punti di forza quanto dei punti di debolezza, delle criticità che permangono nonostante gli interventi messi in campo e delle aree che necessitano di miglioramento o, semplicemente di essere maggiormente sviluppate.

Infine, per ricordare la formazione, l'aggiornamento in servizio e il supporto educativo, mi limito a citare il progetto STAR (*Screening, Test, Activity and Research*), concluso nel settembre 2020 con un *multiplier event*. All'interno di questo progetto la Scuola per l'Europa di Parma è stata capofila di un progetto Erasmus in partenariato con l'Università degli Studi di Parma e tre Scuole Europee con la collaborazione dell'Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia per la ricerca e la rilevazione precoce dei disturbi specifici di apprendimento in ambienti plurilingui. Il metodo *Reggio Children*, che ho già visto applicato in Canada a livello di scuola dell'infanzia e primaria, ha costituito una recente formazione per i docenti di questi cicli, volta ad ampliare gli orizzonti pedagogici e a contribuire ulteriormente al successo formativo degli alunni.

## **Dal confronto delle idee alle riflessioni sulle prassi attuate a Scuola**

Questo testo, sviluppato nell'ambito del progetto *Parma nel cuore dell'Europa*, si articola in una prima parte con contributi offerti dalla Fondazione Collegio Europeo di Parma volti a illustrare ai giovani universitari, e non solo, il valore della cittadinanza europea e il modo in cui essa si esplica nei settori fondamentali della vita sociale, con particolare riferimento ai diritti del cittadino; infine, viene presentato il programma Erasmus Plus, assai fecondo per alimentare lo spirito europeo.

Nella seconda parte del volume si collocano innanzitutto due articoli di Benedetta Toni, direttrice aggiunta dei cicli materno e primario della

Scuola per l'Europa di Parma: partendo da assunti teorici della recente letteratura scientifica, viene attuato un processo riflessivo su due aspetti della pedagogia interculturale — leadership educativa e cultura della scuola — per far emergere concetti connaturati alle prassi educative e alle didattiche quotidiane della Scuola Europea.

Segue la descrizione analitica del laboratorio di lettura realizzato per la classe seconda della scuola primaria da Carlotta Taddei: la lettura non è solo comprensione del testo, una prima prova di scrittura e una riflessione sulla lingua, ma anche un'esplorazione del mondo attraverso i sensi e una riflessione sul significato etico della storia letta.

Il contributo di Claudia Jacques e Anna La Mantia presenta l'esperienza, svolta rispettivamente nella classe prima francofona e nelle classi terze, della creazione di due strumenti didattici originali interculturali.

Maria Meccariello svolge un articolato discorso sul patrimonio culturale in un'ottica pedagogica di tipo laboratoriale, con riferimento ai monumenti di Parma.

Di arte si occupa anche Cecilia Comani, che illustra due percorsi attuati in due anni diversi nell'ambito della disciplina ore europee: il primo con la classe terza sulle statue del Ciclo di Mesi di Benedetto Antelami, il secondo con la stessa classe, l'anno seguente, sul castello di Fontanellato e sul Parmigianino. Sono progetti che rendono l'arte «viva», facendo leva sullo stupore e sulla meraviglia dei bambini.

Il contributo di Zohra Bennamane illustra gli aspetti teorici e metodologici della sua didattica creativa con gli studenti protagonisti, elaborata attraverso una lunga esperienza di insegnamento nella Scuola Europea.

Infine, nel suo contributo Martina Ronan propone un confronto interessante fra i curricula internazionali che ha sperimentato, rispettivamente, in Irlanda, in Danimarca e nella Scuola per l'Europa di Parma.

## Bibliografia

- Donohoo J. (2017), *Collective efficacy: How educators' beliefs impact student learning*, Thousand Oaks, CA, Corwin.
- Fullan M. (2016), *Indelible leadership: Always leave them learning*, Thousand Oaks, CA, Corwin.

Leithwood K. e Jantzi D. (2006), *Transformational school leadership for large-scale reform: Effects on students, teachers, and their classroom practices*, «School Effectiveness and School Improvement», vol. 17, n. 2, pp. 201-227.

Paletta A. (2015), *Dirigenti scolastici leader per l'apprendimento: una ricerca nella Provincia di Trento*, «Ricercazione», vol. 17, pp. 93-110.



**PARTE PRIMA**

**Cittadinanza e  
cultura europea**



*Capitolo primo*

# **La cittadinanza europea in tempi pandemici**

## **Sfide e prospettive**

*Alfredo Alessandrini<sup>1</sup> e Marco Baldassari<sup>2</sup>*

### **Introduzione**

La pandemia da Covid-19 che ha colpito diversi Paesi ha fatto comprendere quanto sia importante essere cittadini dell'Unione Europea e sta dimostrando la forte interconnessione fra le nazioni che la globalizzazione ha comportato. Agire in modo coordinato non è più un'opzione, ma rappresenta una strada obbligata per un'Europa dei cittadini in grado di pensare anche a una politica della salute su larga scala.

Malgrado le difficoltà e la gestione non sempre efficiente — dovute anche alla farraginosità e alla lentezza di una struttura con ventisette Stati, il cui processo decisionale è tra i più complessi al mondo —, le sfide che abbiamo dinnanzi per una piena realizzazione della cittadinanza in tempi pandemici vanno al di là delle restrizioni e delle sospensioni temporanee della libera circolazione. Le soluzioni debbono necessariamente guardare al futuro di una costruzione comunitaria capace di garantire ai popoli europei una coesione e una solidarietà sostanziali, effettive.

Ecco perché in questo breve contributo ci soffermeremo anche sulle importanti misure di carattere economico che hanno segnato una svolta

---

<sup>1</sup> Direttore amministrativo della Fondazione Collegio Europeo di Parma.

<sup>2</sup> Già direttore scientifico della Fondazione Collegio Europeo di Parma.

senza precedenti nella gestione finanziaria delle risorse dell'Unione Europea, a sostegno della crescita degli Stati membri.

### **Sfide e opportunità per i cittadini dell'Europa post-Covid**

Il continuo spostamento delle persone per motivi di lavoro o di vacanza è stato un elemento positivo per le opportunità di sviluppo dei vari Paesi, ma con l'arrivo del Coronavirus tale mobilità ha determinato le condizioni per un rapido diffondersi del contagio. Guardando con attenzione a quanto è accaduto e sta accadendo abbiamo potuto vedere come la chiusura all'interno degli Stati sia stata l'unica arma per combattere la circolazione del virus. Ma noi cittadini europei abbiamo visto anche che, nonostante le limitazioni alla circolazione, i nostri Governi hanno dovuto agire in modo coordinato sulle decisioni importanti per combattere il virus e per contrastare gli effetti drammatici delle ricadute economiche della pandemia.

Il Coronavirus ha mostrato, in modo drammatico, come la sanità debba essere considerata un investimento per il futuro. La valenza sociale della sanità, la tutela del bene primario della salute, il valore della vita impongono un'attenzione alla sanità stessa che deve essere considerata la priorità.

È su questo aspetto che l'Unione Europea ha cercato di muoversi come un unico grande Paese. Lo abbiamo visto in tutte le decisioni — prese sempre sotto la spinta dell'emergenza dovuta all'evolversi della crisi pandemica, ma assunte in modo coordinato e coeso —, a partire dalla gestione delle chiusure delle frontiere quando questa decisione è stata imposta dalla necessità di bloccare la circolazione del virus. Ma anche le scelte relative al controllo della diffusione del virus all'interno dei singoli Paesi sono state coordinate dai ministri della Salute dell'Unione Europea. Questa forte collaborazione si è espressa nell'attività di approvazione dei vaccini da parte dell'apposita autorità europea (EMA, *European Medicines Agency*). Sfortunatamente l'iniziativa dell'acquisto dei vaccini in modo unico da parte della Commissione ha avuto una serie di difficoltà di approvvigionamenti, con ricadute, purtroppo, sui singoli Paesi.

Anche la scuola, la formazione e la ricerca sono diventate in questo momento temi di particolare rilevanza. La necessità, dovuta alle misure di contrasto alla pandemia, di avviare nei vari Paesi la didattica a distanza ha fatto comprendere l'importanza strategica di mettere al centro dei bilanci pubblici dei vari Stati europei gli investimenti sulla scuola e sull'istruzione, che hanno un'importante valenza per il futuro.

L'importanza di essere cittadini europei la vediamo anche e soprattutto nelle significative scelte inerenti al *Next Generation EU* e soprattutto al progetto relativo al *Recovery Fund*: il fondo per la ripresa e la resilienza ha un forte orientamento al futuro e alle giovani generazioni. Le cifre messe in campo per il *Recovery Fund* e per il quadro finanziario pluriennale 2021-2027 superano i 1.800 miliardi, che evidenziano chiaramente l'impostazione, da parte delle istituzioni europee, di una scelta espansiva della spesa pubblica.

Le ricadute delle ingenti risorse individuate dalla Commissione europea e approvate dal Parlamento europeo sono indirizzate a favorire la ripresa economica degli Stati e, soprattutto, a ridare una prospettiva di ritorno alla vita normale per i cittadini europei. A questo dobbiamo aggiungere la decisione, sempre della Commissione europea, di sospendere il Patto di stabilità e crescita, che ha consentito ai vari Governi dell'eurozona di poter avere importanti spazi per erogare sussidi e ristori alle famiglie e alle imprese che hanno subito gravi conseguenze nei lockdown che si sono ripetuti per contrastare la ripresa della circolazione del virus.

Ecco, quindi, quanto sono importanti le misure economiche poste in essere dall'Unione Europea a vantaggio dei suoi cittadini.

A questo enorme ammontare di risorse pubbliche si aggiunge la fondamentale azione della Banca Centrale Europea, che ha previsto un intervento straordinario legato alla pandemia Covid di 1.850 miliardi di acquisto di titoli degli Stati dell'eurozona, a cui si aggiungono 24 miliardi al mese per sostenere l'economia. L'importo complessivo degli acquisti di titoli di Stato da parte della BCE arriva alla cifra record di 2.000 miliardi. Questi interventi, per la legge della domanda e dell'offerta, hanno consentito di tenere il differenziale del rendimento dei titoli di Stato decennali italiani rispetto ai relativi *Bund* tedeschi al di sotto dei 120 punti base, con un consistente risparmio del costo del debito pubblico del nostro Paese, così come di quello degli altri Paesi dell'eurozona.

Da queste enormi cifre messe a disposizione dalle istituzioni comprendiamo il grande vantaggio di essere cittadini europei. Se poi analizziamo le indicazioni della Commissione europea sui progetti fondamentali che devono guidare la formazione dei piani nazionali di ripresa e di resilienza per ottenere i fondi del *Recovery*, ai primi posti troviamo:

- la transizione ambientale verso le economie pulite, il contenimento e l’ottimizzazione energetica del trasporto pubblico e l’efficientamento energetico degli edifici;
- la connettività e le infrastrutture digitali;
- l’efficienza della pubblica amministrazione;
- la riforma della giustizia;
- l’equità sociale.

Come possiamo vedere, si tratta di progetti che disegnano un modello di sviluppo economico e sociale europeo più equo, con una grande attenzione all’ambiente e alle emergenze climatiche, all’utilizzo del digitale, a una organizzazione efficiente della pubblica amministrazione e della giustizia.

Quindi, per concludere, questa drammatica pandemia ha mostrato come la risposta dell’Unione Europea sia stata adeguata, a totale vantaggio di una società che si voglia ricostruire su basi più forti, eque e resilienti per i cittadini europei.

### **Cittadinanza, *demos* e dimensione sovranazionale**

Le crisi — economico-finanziaria, migratoria, ambientale e infine pandemica — che hanno colpito il mondo e l’Europa hanno portato anche a un radicale ripensamento delle modalità con cui le società hanno organizzato sinora i sistemi di relazione, produzione, distribuzione e circolazione dei beni e dei servizi, e, più in generale, il modo di vivere dei cittadini europei. Se questi cambiamenti hanno portato a una riformulazione dei concetti politici moderni, anche la cittadinanza e i diritti ad essa correlati sono stati interessati dalla ridefinizione di quelle coordinate fondamentali che hanno guidato il pensiero e l’azione politica sino ad oggi: le dicotomie interno/

esterno e inclusione/esclusione, l'identità, l'appartenenza e il problema della fondazione di una comunità politica sovranazionale non possono essere affrontati con un apparato concettuale che non tenga conto dei profondi mutamenti di questi primi decenni del Ventunesimo secolo.

Il processo di integrazione dell'Unione Europea e la sfida rappresentata da una sua piena realizzazione come soggetto politico autonomo hanno riproposto l'annoso dilemma sulla sua natura: mera organizzazione internazionale, federazione di stati o superstato? Questo ci spinge a chiederci se esista o meno un'Europa politica, o se essa sia perlomeno desiderabile, e ci porta quindi alla questione dell'identità europea e del *demos* europeo.

Esiste un popolo europeo? Soltanto un popolo può generare, attraverso l'esercizio del potere costituente, l'atto giuridico fondamentale che sta alla base delle democrazie moderne, ossia la costituzione? Quali sono le differenze tra le costituzioni liberali del dopoguerra e l'attuale Trattato costituzionale? Quali sono, di conseguenza, le differenze tra gli ordinamenti istituzionali classici e i nuovi spazi giuridici determinati dalla globalizzazione? Qual è l'impatto di questi nuovi ordinamenti sui cittadini europei? Si tratta di domande che fanno riflettere da un lato sulla concezione dello Stato-nazione come unico attore fondamentale deputato alla tutela dei diritti civili, politici e sociali e dall'altro sull'auspicabilità o meno che nuovi soggetti internazionali si facciano carico di questa tutela.

Le pressioni della globalizzazione a cui sono sottoposti stato di diritto e *welfare state* portano anche a un ripensamento radicale della funzione svolta dai diritti di cittadinanza. Se pensiamo alla loro evoluzione, vediamo che da fattori di mobilitazione e di emancipazione — sulla scorta dello studio pionieristico di T.H. Marshall (1992), si ricordi il passaggio dai diritti «civili» a quelli «politici», «sociali» e infine a quelli di «quarta generazione» — si sono trasformati in strumenti ormai assorbiti all'interno delle democrazie liberali, che garantiscono uno status di cittadino a chi è titolato ad avere diritti — il «diritto ad avere diritti» (Arendt, 1996) — e chi è escluso a priori da tali garanzie.

Affrontare i nessi che legano i concetti di «popolo», «cittadino» e «democrazia» è uno degli obiettivi e delle sfide della politica attuale. Capire l'evoluzione di questi concetti alla luce di una continua sovrapposizione di piani — guardando cioè alla dimensione nazionale, europea e internazionale

— aiuta a comprendere in modo più approfondito fenomeni sociali che altrimenti risulterebbero sfuggenti e di difficile collocazione.

Basti pensare ai flussi migratori internazionali e ai relativi problemi dell'inclusione, dell'integrazione, dell'accoglienza e della sostenibilità sociale, che comportano il confronto con l'*alter* incarnato nello straniero, nel rifugiato, nell'apolide. Si pensi a tutti i problemi che sorgono nel momento in cui si lega l'appartenenza politica a un diritto di cittadinanza basato sulla nascita in un territorio specifico (*ius soli*) o su una discendenza (*ius sanguinis*).

Si pensi all'evoluzione storica del concetto di cittadinanza, che si riallaccia alla nozione di *citoyen*, all'individuo borghese, ed è nato con la Rivoluzione francese e l'affermazione dello Stato-nazione. La storia del termine *citoyen* mette in luce le contraddizioni e le sfide contenute nella parola cittadinanza, che resta ancorata a una concezione statutale dell'appartenenza.

La *Dichiarazione dei diritti dell'uomo e del cittadino* del 1789 costituisce, infatti, uno dei primi documenti alla base della concezione moderna della cittadinanza. Si è cittadini in quanto membri di una comunità, che pur tuttavia non si basa su una connotazione di tipo etnico, culturale o storico, ma sulla condivisione di un ideale politico di emancipazione e su un messaggio universale di liberazione dall'*ancien régime*. *Liberté, égalité, fraternité*, appunto. La nazione era, in altri termini, una costruzione politica. Un *demos* inteso come «potere costituente», capace di generare un «potere costituito», cioè di darsi una costituzione, un governo basato su delle leggi che andasse oltre un *ethnos* originario, prepolitico.

La nozione moderna di cittadinanza come istituto giuridico nasce, infatti, proprio dal suo legame con la nazionalità, *politicamente* intesa. Non si danno, cioè, diritti di cittadinanza se non all'interno di un ordinamento giuridico statutale. La costituzione è, difatti, quell'atto fondamentale con il quale si dividono i poteri, si dà struttura giuridica alla comunità e al contempo si affermano i diritti inalienabili del cittadino in quanto individuo. La cittadinanza in senso moderno nasce, quindi, con l'affermazione dello Stato-nazione.

La cittadinanza europea, sancita per la prima volta con il Trattato di Maastricht nel 1993, sembrerebbe segnare uno scarto rispetto alla tradizione sopra brevemente richiamata; tuttavia questa appartenenza di «secondo livello» non si aggiunge semplicemente alla cittadinanza nazionale: si è cit-



tadini comunitari *in quanto* cittadini di uno Stato membro. La cittadinanza europea ha, cioè, carattere *derivato*. Non siamo perciò in presenza di un salto qualitativo, ma di una estensione di quello originario, di un ampliamento quantitativo determinato dal superamento di un rigido nazionalismo, grazie al processo di integrazione che ha reso gli Stati europei sempre più legati e interdipendenti fra loro.

L'introduzione della «doppia cittadinanza» porta certamente a risultati positivi: basti pensare a tutta una serie di libertà relative alla circolazione delle persone, e alle potenziali applicazioni per tutti i nuovi Stati membri entrati via via nell'Unione, a cui ora la cittadinanza è estesa. Tuttavia, paradossalmente, non si fa che replicare una nuova chiusura, spostando verso est e verso sud i nuovi confini e limitando il principio di inclusione ancora una volta al solo spazio europeo.

La contraddizione che emerge tra la rivendicazione dell'universalità dei diritti da un lato e il diritto di autodeterminazione degli Stati (o dell'Unione) dall'altro mette in risalto l'attualità e nello stesso tempo l'esigenza di un rinnovamento dell'idea di cittadinanza. Rinnovamento che proprio dall'inscindibilità dalla sua parte «costituzionale», e quindi autenticamente politica, deve partire. Collegare questa riflessione sulla cittadinanza al concetto di costituzione è senza dubbio un utile esercizio per considerare lo spazio europeo come possibilità di apertura e di rilancio verso una nuova concezione dell'ordine politico.

Si deve certamente ricordare, seppur per sommi capi, che il cammino verso la cittadinanza europea è stato lungo e tortuoso. All'inizio i Trattati di Roma prevedevano esclusivamente la figura dell'*homo economicus* e non quella del cittadino *tout court*. Il diritto comunitario andava a tutelare, cioè, insieme alla libertà di circolazione dei prodotti, i fattori della produzione, e quindi il lavoratore. La figura del lavoratore era tutelata *ratione personae*, *ratione materiae* e *ratione loci*, cioè salvaguardando il suo diritto alla libertà di spostamento dal Paese di origine, a ricevere lo stesso trattamento dei lavoratori dello Stato ospitante, a non subire discriminazione su base nazionale e a vedersi riconosciute specifiche tutele anche dopo aver prestato servizio lavorativo.

I diritti furono gradualmente riconosciuti anche ai membri della famiglia, e fu questa la breccia che la Corte di Giustizia aprì per estendere

l'applicazione non solo all'*homo economicus*, ma anche ad altri soggetti ugualmente importanti: gli studenti, i pensionati e i cittadini in generale.

Le direttive degli anni Novanta segnarono questo ampliamento *ratione personae*, di chi, cioè, poteva beneficiare dei diritti di cittadinanza, e con il 1° novembre 1993, data dell'entrata in vigore del Trattato di Maastricht, fu sancita per la prima volta in modo esplicito una vera e propria «cittadinanza europea». Come afferma Costanza Margiotta (2014, p. IX), «una istituzionalizzazione eminentemente simbolica, giuridicamente debole rispetto alle singole cittadinanze nazionali, ma una positiva premessa perché diventasse possibile separare progressivamente la cittadinanza europea dalla connotazione economica nella quale era rimasta imbrigliata».

La direttiva 38/2004 costituì poi la *magna charta* che ricodificò tutta la legislazione in materia e fornì, per la prima volta, un quadro normativo completo. L'idea *in nuce* era quella di superare l'elemento transfrontaliero necessario all'attivazione dello status di cittadini europei, non limitando la cittadinanza, in altre parole, alla tutela della libera circolazione, ma estendendone il significato a elementi sostanziali legati al trattamento.

Viene istituito un regime unico per tutti i cittadini europei, indipendentemente dal loro status; la nozione di «membro della famiglia» è chiarita e allargata (ad esempio anche al partner), il permesso di soggiorno è soppresso per i cittadini europei.

Quello che porta a intendere la cittadinanza come pratica di soggettivazione e non solo come garanzia di «status» è un passaggio molto importante. Fare in modo, cioè, che la cittadinanza sia uno strumento di emancipazione è fondamentale per recuperare quel significato politico e simbolico che storicamente esso aveva assunto: le lotte per l'accesso alla cittadinanza e per i diritti di cittadinanza costituivano questo processo aperto di soggettivazione.

## **I diritti del cittadino europeo e la cittadinanza digitale**

La fase di costituzionalizzazione del diritto comunitario, oltre a incorporare progressivamente il principio del primato, dell'effetto diretto e della sussidiarietà quali principi caratterizzanti l'ordinamento comunitario, rese possibile l'ampliamento graduale della tutela dei diritti fondamentali.

È indubbio che lo sviluppo della tutela di questi diritti a partire dal 1993, fino al Trattato di Lisbona, abbia riguardato via via un'estensione sempre più ampia dei soggetti che potevano beneficiarne.

Le basi giuridiche che riguardano esplicitamente la cittadinanza europea e i diritti correlati alla non discriminazione in base alla nazionalità e al sesso sono raggruppati nella parte seconda del TFUE, il Trattato sul Funzionamento dell'Unione Europea, con il titolo *Non discriminazione e cittadinanza dell'Unione*, e vanno dall'articolo 18 all'articolo 25. Qui si possono trovare le disposizioni che riguardano, oltre al diritto di circolare e soggiornare liberamente, quello di votare e candidarsi alle elezioni amministrative ed europee nello Stato membro di residenza, di godere della tutela consolare da parte di qualsiasi Stato membro qualora mancasse un consolato o un'ambasciata del proprio Stato, di presentare petizioni al Parlamento europeo, di rivolgersi al mediatore europeo in caso di mala amministrazione.

Inoltre, dopo l'accoglimento delle tradizioni costituzionali degli Stati membri e i diritti fondamentali contenuti nella CEDU, Convenzione Europea dei Diritti dell'Uomo, anche la *Carta dei diritti fondamentali*, firmata a Nizza il 7 dicembre 2000 e ora giuridicamente vincolante, contiene elementi innovativi importanti, quali il divieto di clonazione umana, di pratiche eugenetiche, di compravendita di organi umani, e i diritti dell'individuo nell'ambito della ricerca bio-medica sulla persona e la protezione dei dati.

L'estensione dei diritti di cittadinanza che riguardavano inizialmente solo i lavoratori ha quindi interessato progressivamente, oltre ai membri della famiglia, anche gli studenti, fino ad arrivare al cittadino generico. Lo studente, da sempre figura errante nella storia europea — in epoca medievale era il «viaggiatore» che si spostava da un'università all'altra —, è stato il soggetto attorno al quale la Corte di giustizia e le istituzioni europee hanno organizzato la spinta trainante per estendere i diritti. Proprio perché lo studente si muove. Il diritto di circolare e di studiare in altri Paesi, così come il mutuo riconoscimento dei titoli di studio,<sup>3</sup> è stato la leva di questo ampliamento.

---

<sup>3</sup> Si pensi al programma Erasmus, che tuttavia ha riguardato una percentuale tutto sommato esigua, circa il 2% degli studenti universitari europei. Ora il programma è stato potenziato e si chiama Erasmus Plus; per approfondire si veda Gozi (2016). Per quanto riguarda il riconoscimento dei titoli è stata la celebre sentenza Vlassopoulou (Causa C 340/89), il

Certo è che l'attivazione dei diritti dipende in molti casi dall'elemento transfrontaliero. Costanza Margiotta sottolinea, ad esempio, che «l'estensione dei diritti civili europei non si è ancora affrancata dal diritto di matrice economica della libera circolazione, creando una sorta di discriminazione in base alla sedentarietà, fra cittadini *mobili* e cittadini *immobili*» (Margiotta, 2014, p. 124). Non è possibile ricostruire in questa sede la complessa giurisprudenza della Corte, ma il nodo problematico è sempre stato il bilanciamento fra l'affermazione imprescindibile e costitutiva dei Trattati del «primato del mercato unico» da un lato e l'elemento di «protezione sociale» dall'altro.

Tra le ultime sfide in tema di cittadinanza c'è sicuramente quella relativa alla cosiddetta «trasformazione digitale», un ambito che per chi si occupa di formazione, soprattutto se rivolta alle giovani generazioni, risulta essere di primaria importanza. Iniziamo con il chiarire di cosa si tratta.

«Cittadinanza digitale» è un'espressione che indica un insieme di principi, di diritti e di doveri che afferisce al cittadino nel momento in cui utilizza le moderne piattaforme digitali. Il diritto di accesso a internet, la regolamentazione del web, l'identità digitale, la privacy, la *web reputation*, la sicurezza informatica e il diritto all'oblio, ovvero alla cancellazione (argomento legato al problema di chi detiene in ultima istanza i nostri dati), sono tutti temi direttamente collegati alla cittadinanza digitale. La figura del «cittadino digitale» ha rivoluzionato completamente l'approccio al tema dei diritti. Siamo immersi in questo cambiamento e lo saremo ancora per molto tempo, poiché le spinte dell'innovazione tecnologica digitale sono solo all'inizio.

Nel libro *Capitalismo digitale* della sociologa di Harvard Shoshana Zuboff questo cambio di paradigma è descritto in modo analitico. Un ruolo centrale è giocato dalle società *Big Tech*, le cosiddette GAFAM — Google, Amazon, Facebook, Apple e Microsoft —, che hanno segnato uno scarto rispetto al capitalismo post-fordista, basando la logica di accumulazione su un nuovo sistema di profilazione del cliente e sullo studio del comportamento predittivo sempre più invasivo e capillare, indispensabile per costruire la cosiddetta «economia dei dati». Declinare i diritti del cittadino nel mondo

---

contenzioso di un'avvocata greca alla quale fu impedito di esercitare la professione in Germania, che aprì la breccia verso un riconoscimento dei titoli di studio a livello europeo.

dell'algoritmo diventa pertanto sempre più difficile, proprio perché sfugge la dimensione comunitaria del «contratto sociale».

Gli Stati continuano certamente a ricoprire un ruolo, ma diventa sempre più complesso controllare questi colossi accumulatori di dati. In più la «personalizzazione» e l'apparente libertà che sembrano garantire i nuovi strumenti della tecnologia digitale rischiano di rivelarsi in realtà trappole che eludono la mera tutela formale della privacy, avendo la capacità di agire a un livello più profondo dell'individuo, estraendo valore dai suoi stessi desideri, gusti, interessi, ecc.

La cittadinanza nella società dell'algoritmo rischia di ridursi a qualcosa di molto liquido e di essere svuotata dei caratteri sostanziali che originariamente le erano propri. Una società individualizzata è in realtà una società senza individui. Conseguentemente potremmo dire, utilizzando un'espressione del filosofo sudcoreano Byung-Chul Han, che siamo in presenza di una «comunicazione senza comunità» (Han, 2021, p. 11).

Il cittadino ha bisogno di un proprio *òikos*, di una casa, nel senso filosofico-politico dell'abitare, dell'aver uno spazio in cui sentirsi al sicuro e protetto.

Il diritto al santuario. Il bisogno di uno spazio che possa essere un rifugio inviolabile è presente nelle società civilizzate fin dall'antichità, ma ora subisce l'attacco del capitalismo della sorveglianza, che cerca di creare un mondo senza uscita, con profonde implicazioni per il futuro dell'umanità al cospetto di queste nuove frontiere del potere (Zuboff, 2019, p. 31).

Per questo motivo la sfida della cittadinanza digitale deve essere presa molto sul serio. Anzitutto si deve elaborare un pensiero che sia in grado di porre alla giusta distanza critica le nuove tecnologie. La tecnologia non è neutra e ogni generazione ha il compito storico di creare una cultura che la sappia comprendere e ricondurre nell'alveo di un universo di senso, dandole un orientamento, una direzione. Il pensiero che si fa fagocitare da una pura razionalità del mezzo, ripiegato sull'intelletto, senza considerare una ragione più alta che guardi alle finalità collettive e umane, genera una società unidimensionale che non farà che reiterare forme di dominio in cui i cittadini non potranno esercitare vere libertà. I diritti rimarranno, pertanto, puramente cosmetici e non serviranno a nulla.

Ciò detto, occorre che lo Stato e le amministrazioni pubbliche assicurino anzitutto un uguale accesso alle informazioni di rete, colmando il cosiddetto *digital divide*, cioè l'insieme degli ostacoli di diversa natura che impediscono ai cittadini di muoversi nel cyberspazio. Oltre a questo occorre una trasparenza delle informazioni, e deve essere garantita una facile e corretta fruibilità delle comunicazioni che riguardano la vita pubblica.

In un mondo che è diventato una «piazza virtuale» occorre che anche gli spazi immateriali abbiano delle proprie delimitazioni e delle appropriate regolamentazioni. Non possiamo pensare che il web sia il regno della pura «democrazia», perché incorreremmo in un grave errore. Non è possibile ripercorrere in questa sede la vasta letteratura sul tema, ma la maggioranza degli studiosi concorda nel considerare la rete non uno spazio piatto, ma al contrario un luogo — o forse un «non-luogo» — pieno di «nodi di potere», esattamente come la realtà materiale.

La bulimia informativa — come la produzione di *fake news* — è la costante del mondo del web, capace di effetti distorsivi virali, ma, ancor peggio, della creazione di «bolle» e «sciami» che hanno sostituito la partecipazione tradizionale con il «regno dell'opinione». <sup>4</sup>

Certamente anche internet può essere un utile strumento di riattivazione di istanze sociali, ma affinché queste domande abbiano effetto e si traducano in politiche concrete occorre che trovino una sedimentazione reale nei corpi intermedi della società, altrimenti il rischio è che rimangano fluide e si esprimano in bolle autoreferenziali, senza capacità di determinare cambiamenti di tipo politico.

Il 9 marzo 2021 la Commissione europea ha presentato la sua strategia per la trasformazione digitale, ponendo come obiettivo temporale il 2030. I punti cardinali attorno a cui si svilupperà l'azione saranno le competenze, la trasformazione digitale delle imprese, le infrastrutture digitali sostenibili e sicure e la digitalizzazione dei servizi pubblici, che dovranno essere al 100% online. Ad esempio, per quanto riguarda la sanità, le cartelle cliniche dovranno essere disponibili al 100% online, così come l'identità digitale: l'80% dei cittadini dovrà utilizzare una ID digitale.

---

<sup>4</sup> Su questo si veda il recente volume di Palano (2020). Per una lettura filosofica di internet si veda Han (2015), mentre sul rapporto fra populismo e nuove tecnologie si vedano Dal Lago (2013) e Revelli (2017).

In particolare, la recente *Digital Compass*, la bussola europea che dovrebbe aiutarci a orientarci nel complesso mondo delle nuove tecnologie informatiche, prevede «diritti digitali» (libertà di espressione, compreso l'accesso a informazioni diversificate, affidabili e trasparenti; libertà di avviare e svolgere un'attività online; tutela dei dati personali e della privacy e tutela della creazione intellettuale dei singoli nello spazio online) e «principi digitali» (un ambiente online sicuro; istruzione e competenze digitali universali; accesso a sistemi e dispositivi digitali rispettosi dell'ambiente; servizi pubblici e amministrazione digitali accessibili e incentrati sulla persona; principi etici per algoritmi incentrati sulla persona; protezione dei minori nello spazio online e accesso ai servizi sanitari digitali).<sup>5</sup>

In conclusione, la *governance* della digitalizzazione rappresenta una vera e propria sfida che riguarderà soprattutto le prossime generazioni. Per i *millennials* e la generazione Z le piattaforme social sono qualcosa di imprescindibile e, possa piacere o meno, costituiscono il loro ambiente di riferimento. Al netto delle critiche che abbiamo espresso all'inizio di questo paragrafo, risulta poco efficace adottare comportamenti di rifiuto, proponendo soluzioni passatiste.

L'innovazione non si può fermare, ma certamente la si può affrontare in modo critico e tenendo ben presente che la formazione e la cultura sono gli strumenti che ci consentono di governarla. L'educazione civica digitale e l'alfabetizzazione per una navigazione consapevole fanno parte di questa cassetta degli attrezzi.

Il progetto Erasmus Plus D3-Developing Digital Data Literacy,<sup>6</sup> ad esempio, intende supportare gli insegnanti in questo difficile compito, fornendo materiale didattico innovativo per incoraggiare l'uso consapevole dei dati digitali nella scuola secondaria e promuovere forme di cittadinanza digitale. Crediamo, tutto sommato, che un approccio realmente civico, che metta al centro il *civis europaeus*, debba tener conto di una pedagogia che miri

---

<sup>5</sup> Per un approfondimento si veda il sito della Commissione europea alla pagina specifica dedicata alla bussola digitale: [https://ec.europa.eu/info/strategy/priorities-2019-2024/europe-fit-digital-age/europes-digital-decade-digital-targets-2030\\_it](https://ec.europa.eu/info/strategy/priorities-2019-2024/europe-fit-digital-age/europes-digital-decade-digital-targets-2030_it).

<sup>6</sup> Si tratta di un ampio progetto del CESIE, Centro Studi e Iniziative Europeo, fondato nel 2001 e ispirato al lavoro e alle teorie del sociologo Danilo Dolci (1924-1997), presentato insieme ad altri partner europei e finanziato dall'Unione Europea.

a una rinnovata «alfabetizzazione», volta a dotare anzitutto i giovani cittadini di quei «filtri» culturali e quelle conoscenze di base — da tener ben distinte dalle «competenze» — che non possono essere ridotte a «informazioni» o a «meccanismi di allerta». Solo la «fatica del concetto» può garantire un'efficace protezione verso le forme dell'«anti-pensiero» generate dal web.

## Bibliografia

- Arendt H. (1996), *Le origini del totalitarismo*, Roma, Edizioni di Comunità.
- Dal Lago A. (2013), *Clic. Grillo, Casaleggio e la demagogia elettronica*, Napoli, Cronopio.
- Gozi S. (2016), *Generazione Erasmus al potere. Il coraggio della responsabilità*, Milano, Università Bocconi.
- Han B-C. (2015), *Nello sciame. Visioni del digitale*, Milano, Nottetempo.
- Han B-C. (2021), *La scomparsa dei riti. Una topologia del presente*, Milano, Nottetempo.
- Margiotta C. (2014), *Cittadinanza europea. Istruzioni per l'uso*, Roma-Bari, Laterza.
- Marshall T.H. (1992), *Citizenship and social class*, London, Pluto Press. Trad. it., *Cittadinanza e classe sociale*, Roma-Bari, Laterza, 2002.
- Palano D. (2020), *Bubble democracy. La fine del pubblico e la nuova polarizzazione*, Brescia, Scholé.
- Revelli M. (2017), *Populismo 2.0*, Torino, Einaudi.
- Zuboff S. (2019), *Il capitalismo della sorveglianza. Il futuro dell'umanità nell'era dei nuovi poteri*, Roma, Luiss University Press.

## Sitografia

[https://ec.europa.eu/info/strategy/priorities-2019-2024/europe-fit-digital-age/europes-digital-decade-digital-targets-2030\\_it](https://ec.europa.eu/info/strategy/priorities-2019-2024/europe-fit-digital-age/europes-digital-decade-digital-targets-2030_it) (consultato il 5 giugno 2021).



## *Capitolo secondo*

# **Dialogo dell'Unione Europea con i giovani ed Erasmus Plus**

*Rosangela De Simone<sup>1</sup> e Alessandra Lorenzano<sup>2</sup>*

### **I giovani e il significato di Europa oggi**

Le politiche giovanili europee tradotte in programmi come Erasmus Plus e volte ad accrescere la conoscenza della cultura europea — intesa come un bagaglio di culture variegato ma con una matrice comune di abitudini e credenze — e a rafforzare l'integrazione fra i popoli portano a riflettere su quale sia il significato di Europa per i giovani di oggi. Questi infatti vivono in prima persona fenomeni epocali — la globalizzazione, l'era digitale, la disoccupazione giovanile e persino la pandemia da Covid-19, solo per citarne alcuni —, che hanno importanti effetti psicologici, educativi e sociali le cui evoluzioni si potranno quantificare e connotare compiutamente solo nei prossimi anni.

Alle istituzioni europee i cittadini, soprattutto quelli più giovani, chiedono di riconsiderare le proprie politiche con maggiore forza, al fine di dare risposte appropriate alle nuove sfide che l'Unione Europea si appresta ad affrontare. La complessità culturale, sociale ed economica che l'Europa si trova oggi a declinare porta numerosi giovani ad avere un atteggiamento

---

<sup>1</sup> Referente comunicazione ed eventi della Fondazione Collegio Europeo di Parma.

<sup>2</sup> Referente dei servizi di alta formazione della Fondazione Collegio Europeo di Parma.

scettico sulla possibilità che la loro voce possa essere rappresentata nelle istituzioni europee.<sup>3</sup>

La risposta alla domanda su quale sia il significato di Europa per l'attuale generazione dei giovani non è affatto univoca, ma forse tutte le posizioni — dall'espressione del bisogno di sentirsi parte attiva dell'Europa a un atteggiamento di scetticismo o addirittura di negazionismo — meriterebbero di essere analizzate in dettaglio, essendo volti poliedrici di una realtà complessa e variegata. Tuttavia la riflessione qui proposta vuole concentrarsi sul bisogno di appartenenza dei giovani all'Europa inteso come slancio vitale e fiducioso verso una dimensione — quella della cultura europea — che proprio per le sue diversità e pluralità dà la possibilità a ciascun individuo di sentirsi protagonista nella costruzione della propria unicità umana attraverso l'utilizzo degli strumenti offerti dall'Europa, come il programma Erasmus.

Il programma Erasmus, poi divenuto Erasmus Plus, rivolto inizialmente all'interscambio degli studenti fra le università europee e successivamente esteso a tutte le scuole, ha dato prova di essere uno dei programmi europei di maggiore successo e incisività nella diffusione della cittadinanza europea come esperienza concreta e fattore di consapevolezza di unione nella diversità fra i popoli. Pensare che sia stato ideato da Sofia Corradi, giurista e docente di «educazione degli adulti», meglio conosciuta come «mamma Erasmus», ci porta a un'ulteriore riflessione sull'Europa, che rimanda alle parole intense dedicate da Massimo Recalcati al rapporto fra madre e figlio nel libro *Le mani della madre*.

Quella della madre non è la semplice attesa di un evento che può accadere nel mondo, ma di qualcosa che, sebbene lei lo porti con sé, dentro di sé, in sé, nel proprio ventre, nelle proprie viscere, appare come un principio di alterità che rende possibile un altro mondo. L'attesa è una figura profondissima della maternità perché rivela che il figlio viene al mondo come una trascendenza incalcolabile, impossibile da anticipare, destinata a modificare il volto del mondo (Recalcati, 2015, p. 25).

Sostituendo per similitudine al rapporto fra madre e figlio quello fra Europa e giovane, non potremmo forse definire quest'ultimo «un principio

---

<sup>3</sup> <https://www.europarl.europa.eu/at-your-service/it/be-heard/eurobarometer/eurobarometer-2018-democracy-on-the-move>.

di alterità che rende possibile un altro mondo»? E non potremmo forse dire che i giovani di oggi, confusi e incerti ma desiderosi di conoscere e di accrescere le proprie competenze (*soft skills*), sono alla ricerca di una figura guida, accogliente, comprensiva delle loro necessità e dei loro sogni, che contribuisca a realizzare le loro aspirazioni proprio come farebbe una madre «sufficientemente buona», per citare il pediatra e psicoanalista britannico Donald Winnicott (2005)? E che l'Europa può rappresentare per tutti questi giovani una forza materna trainante per costruire un futuro migliore?

La visione di un'Europa aperta e accogliente, capace di cure materne, trova fondamento anche nel pensiero di Papa Francesco, che a conclusione del suo intervento in occasione della cerimonia che gli conferisce il Premio Carlo Magno 2016 per l'Europa enuncia i suoi sogni per il futuro del continente:

Sogno un'Europa giovane, capace di essere ancora madre: una madre che abbia vita, perché rispetta la vita e offre speranze di vita. [...] Sogno un'Europa dove i giovani respirano l'aria pulita dell'onestà, amano la bellezza della cultura e di una vita semplice, non inquinata dagli infiniti bisogni del consumismo; dove sposarsi e avere figli sono una responsabilità e una gioia grande, non un problema dato dalla mancanza di un lavoro sufficientemente stabile. [...] Sogno un'Europa che promuove e tutela i diritti di ciascuno, senza dimenticare i doveri verso tutti. Sogno un'Europa di cui non si possa dire che il suo impegno per i diritti umani è stato la sua ultima utopia (Papa Francesco, 2016).

Le parole di Papa Francesco, che riecheggiano il famoso «*I have a dream*» di Martin Luther King, pronunciato il 28 agosto 1963 davanti al Lincoln Memorial di Washington, indicano alcune delle speranze e delle difficoltà che i giovani si trovano oggi ad affrontare e per cui le istituzioni nazionali ed europee sono chiamate a fornire soluzioni e risposte.

## **Dialogo dell'Unione Europea con i giovani**

Il dialogo dell'Unione Europea con i giovani (*EU Youth Dialogue*),<sup>4</sup> un processo di consultazione avente l'obiettivo di coinvolgere i giovani nei

---

<sup>4</sup> [https://europa.eu/youth/strategy/euyouthdialogue\\_it](https://europa.eu/youth/strategy/euyouthdialogue_it).

processi decisionali che li toccano da vicino e di garantire la loro partecipazione all'elaborazione di politiche e strategie per la gioventù, è certamente ad oggi uno dei mezzi più efficaci per interrogarsi sulle aspettative dei giovani rispetto all'Europa e un collettore delle loro necessità come cittadini europei. Lo *EU Youth Dialogue* ha dunque il compito di identificare e analizzare alcune tematiche ritenute prioritarie dai giovani sotto il coordinamento di una terna di presidenze del Consiglio dell'Unione Europea.

Concepito sotto forma di *forum*,<sup>5</sup> articolato in cicli di diciotto mesi, il dialogo dell'Unione Europea con i giovani è aperto e costruttivo, uno scambio di idee e opinioni (*idea and opinion sharing*) tra giovani, organizzazioni giovanili, esperti, politici, studiosi e altri stakeholder del mondo civile con l'obiettivo di produrre riflessioni e consultazioni sulle priorità riguardanti il mondo giovanile in Europa al fine di garantire una cooperazione europea rafforzata nel settore della gioventù. Il forum *EU Youth Dialogue* si occupa inoltre di coinvolgere un numero sempre più consistente di giovani con minori opportunità nei processi decisionali e nell'attuazione della strategia dell'Unione Europea per la gioventù.

Il VI ciclo di Dialogo Strutturato europeo con i giovani e le organizzazioni giovanili che si è svolto da luglio 2017 fino a dicembre 2018 ha visto la partecipazione di oltre 48.000 giovani europei, che hanno dato il loro punto di vista sulle politiche dell'Unione Europea interrogandosi sul futuro che li attende.

*Youth in Europe: What's next?* è stata la tematica principale analizzata sotto una duplice chiave nel corso del Dialogo Strutturato, a livello nazionale ed europeo. Da una parte è stato esaminato cosa si augurano i giovani dalle istituzioni europee, mentre dall'altro ci si è concentrati sulle loro aspettative rispetto alle politiche giovanili intersettoriali per il prossimo decennio, fornendo una mappatura allargata sulle politiche che li toccano più da vicino e focalizzandosi sulla nuova strategia dell'Unione Europea per la gioventù.

La conferenza europea della gioventù tenutasi nell'aprile 2018 a Sofia, in Bulgaria, ha individuato ben undici aree tematiche a partire dalle quali sono stati tracciati gli obiettivi delle politiche per la gioventù — gli *youth goals*<sup>6</sup> — e sono state definite le raccomandazioni per ciascun obiettivo.

---

<sup>5</sup> <https://www.youthforum.org/>.

<sup>6</sup> <https://youth-goals.eu/>.

## ***European Youth Goals: gli undici obiettivi europei per i giovani***

La strategia dell'Unione Europea per la gioventù mira a rendere i giovani sempre più partecipi alla vita sociale e civile fornendo risorse indispensabili per consentire alle nuove generazioni di prendere parte alla vita democratica a livello sia nazionale sia europeo. I settori prevalenti di intervento della strategia dell'Unione Europea per la gioventù sono stati raggruppati in tre macroaree: «mobilitare, collegare e responsabilizzare», promuovendo «un'attuazione trasversale coordinata»<sup>7</sup> rispetto alle politiche in favore dei giovani per il periodo 2019-2027.

Nel VI ciclo del Dialogo Strutturato con i giovani sono stati individuati undici obiettivi che individuano problematiche trasversali aventi un'incidenza sulla vita dei giovani europei e che rispecchiano le loro opinioni e la visione di coloro che hanno partecipato attivamente al dialogo come tracciato anche dall'Agenzia Nazionale Giovani attraverso il proprio portale.<sup>8</sup> La strategia dell'Unione Europea per la gioventù per il periodo 2019-2027 si propone quindi di contribuire a realizzare le osservazioni emerse in questa occasione.

### *1. Collegare l'Unione Europea con i giovani*

Promuovere il senso di appartenenza dei giovani al progetto europeo e costruire un ponte tra l'UE e i giovani, al fine di riconquistare la loro fiducia e accrescerne la partecipazione.

Un numero crescente di questi non ha fiducia nell'UE, incontra difficoltà a comprenderne i principi, i valori e il funzionamento. Anche i deficit democratici dei processi dell'UE sono stati identificati come uno dei motivi dell'aumento dell'euroscetticismo tra i giovani.

### *2. Uguaglianza di genere*

Garantire l'uguaglianza di genere e degli approcci legati al genere in tutti gli ambiti della vita di un giovane.

La discriminazione di genere colpisce ancora molti giovani, in particolare le giovani donne. Le pari opportunità e l'accesso ai diritti devono

---

<sup>7</sup> [https://europa.eu/youth/strategy\\_it](https://europa.eu/youth/strategy_it).

<sup>8</sup> <https://agenziagiovani.it/dialogo-strutturato/youthgoals-11-obiettivi-per-i-giovani-europei/>.

essere garantiti ai giovani di tutti i generi, compresi i giovani di genere non binario e i LGBTQI+.

### *3. Società inclusive*

Permettere e garantire l'inclusione di tutti i giovani nella società.

Un terzo dei giovani in Europa è a rischio di povertà ed esclusione sociale. Molti non hanno accesso ai loro diritti sociali. Molti continuano a subire molteplici discriminazioni, sperimentano pregiudizi e crimini d'odio. I nuovi fenomeni migratori hanno portato con sé diverse sfide sociali e di inclusione. Pertanto, è fondamentale lavorare per l'attuazione dei diritti di tutti i giovani in Europa, compresi i più esclusi ed emarginati.

### *4. Informazione e dialogo costruttivo*

Garantire ai giovani un migliore accesso a un'informazione affidabile, sostenere la loro capacità di valutare criticamente le informazioni e impegnarsi in un dialogo partecipativo e costruttivo.

I giovani hanno difficoltà a verificare l'accuratezza e l'affidabilità delle informazioni. Devono essere attrezzati in modo più adeguato per navigare nel panorama dei media e partecipare a un dialogo costruttivo.

### *5. Salute mentale e benessere*

Raggiungere un migliore benessere mentale e porre fine alla stigmatizzazione dei problemi di salute mentale, promuovendo così l'inclusione sociale di tutti i giovani.

Un numero significativo e crescente di giovani in tutta Europa esprime preoccupazione per la prevalenza di problemi di salute mentale come stress elevato, ansia, depressione e altre malattie mentali. I giovani citano l'enorme pressione sociale che affrontano al giorno d'oggi ed esprimono la necessità di migliorare la salute mentale dei giovani.

### *6. Far avanzare la gioventù rurale*

Creare condizioni che consentano ai giovani di realizzare il loro potenziale nelle zone rurali.

Nonostante l'impegno a livello europeo per lo sviluppo rurale, e dato che nel 2015 quasi un terzo della popolazione dell'UE viveva nelle zone rurali, esistono differenze predominanti tra la vita nelle aree urbane e nelle zone rurali.

Pertanto, è importante garantire l'uguaglianza dei giovani nei contesti urbani e rurali.

### *7. Occupazione di qualità per tutti*

Garantire un mercato del lavoro accessibile con opportunità che conducano alla creazione di posti di lavoro di qualità per tutti i giovani.

I giovani soffrono a causa dell'elevata disoccupazione giovanile, delle precarie condizioni di lavoro, di sfruttamento e discriminazione sul mercato del lavoro e sul posto di lavoro. La mancanza di informazioni e di adeguate competenze per il futuro impiego impediscono ai giovani di integrarsi pienamente nel mercato del lavoro. Pertanto, devono essere prese misure per garantire un impiego di qualità per tutti.

#### *8. Apprendimento di qualità per tutti*

Integrare e migliorare le differenti forme di apprendimento, attrezzando i giovani ad affrontare le sfide di una vita in continua evoluzione nel 21° secolo.

L'istruzione rimane un elemento chiave per la cittadinanza attiva, la società inclusiva e l'occupabilità. Ecco perché dobbiamo ampliare la nostra visione sull'educazione per il 21° secolo, concentrandoci maggiormente sulle competenze trasferibili, sull'apprendimento centrato sullo studente e sull'educazione non formale, al fine di ottenere un accesso veramente equo e universale all'apprendimento di qualità.

#### *9. Spazio e partecipazione per tutti*

Rafforzare la partecipazione democratica e l'autonomia e fornire spazi dedicati ai giovani in tutti i settori della società. I giovani sono sottorappresentati nei processi decisionali che li riguardano, sebbene il loro impegno per la democrazia sia cruciale. Hanno bisogno di accedere a spazi fisici nelle loro comunità per sostenere il loro sviluppo personale, culturale e politico.

#### *10. Europa verde sostenibile*

Realizzare una società in cui tutti i giovani siano attivi, istruiti e in grado di fare la differenza nella loro vita quotidiana. Al giorno d'oggi consumiamo con modalità che il nostro ambiente non può sostenere. La società deve agire contro i cambiamenti climatici e le crescenti minacce ambientali. Ma la nostra società non può risolvere un problema che non è disposta a riconoscere. Ecco perché tutti, compresi i giovani, devono iniziare ad assumersi la responsabilità delle proprie azioni e dell'impatto sulla vita delle generazioni future. Diventare sostenibili non è una scelta, è un obbligo.

#### *11. Organizzazioni giovanili e programmi europei*

Garantire a tutti i giovani parità di accesso alle organizzazioni giovanili e ai programmi europei, costruendo una società basata su valori e identità europei.

Le organizzazioni giovanili e i programmi europei per la gioventù coinvolgono milioni di giovani, al fine di sostenere la cittadinanza attiva e sviluppare le loro *life skills*. Tuttavia, le organizzazioni giovanili e i pro-

grammi europei per la gioventù rimangono sottofinanziati e mancano di riconoscimento e accessibilità.<sup>9</sup>

Il VII ciclo di Dialogo dell'Unione Europea è iniziato a gennaio 2019 ed è terminato a giugno 2020. Durante i tre semestri di presidenza di Romania, Finlandia e Croazia, ha visto come tema prioritario quello di «creare opportunità per i giovani», con un focus specifico su tre settori:

1. occupazione di qualità per tutti;
2. animazione socio-educativa di qualità per tutti;
3. creazione di opportunità per i giovani che vivono in aree rurali.

La priorità tematica ha ripreso quindi tre degli undici obiettivi per la gioventù europea, ossia «occupazione di qualità per tutti», «apprendimento di qualità per tutti» e «far avanzare la gioventù rurale». Le consultazioni hanno consentito di tracciare pratiche e misure necessarie per realizzare le priorità e per identificare le opinioni dei giovani.

L'VIII ciclo del Dialogo con i giovani, sotto la presidenza di Germania, Portogallo e Slovenia, iniziato nel secondo semestre del 2020 e che terminerà nel 2021, ha già avviato il processo di consultazione dei giovani a livello europeo e sarà incentrato sulla priorità generale «*space for democracy and participation*» e fa riferimento al nono obiettivo per la gioventù europea, ossia «spazio e partecipazione per tutti».

Il Dialogo dell'Unione Europea con i giovani è quindi uno strumento della strategia dell'Unione Europea per la gioventù 2019-2027 che supporta e promuove la partecipazione attiva di un numero importante di giovani alla vita della società, includendo attivamente anche coloro che non hanno la possibilità di influire sui processi decisionali. La priorità tematica approfondita all'interno del Dialogo dell'Unione Europea con i giovani viene definita dal Ministero della Gioventù nel Consiglio europeo. I gruppi di lavoro nazionali coordinano il processo di consultazione a livello nazionale, informano sulle tematiche prioritarie, raccolgono i dati, redigono report e disseminano i risultati. Dei gruppi di lavoro fanno parte anche i rappre-

---

<sup>9</sup> <https://agenziagiovani.it/dialogo-strutturato/youthgoals-11-obiettivi-per-i-giovani-europei/>.



sentanti dei Ministeri della Gioventù, Consigli nazionali della gioventù, Agenzie nazionali per i giovani e altri organismi.

## Strategia dell'Unione Europea per la gioventù (2019-2027)

La strategia dell'Unione Europea per la gioventù<sup>10</sup> costituisce il quadro di riferimento per la collaborazione a livello europeo sulle politiche condotte a favore dei giovani nel periodo 2019-2027. Si fonda sulla risoluzione del Consiglio europeo del 26 novembre 2018<sup>11</sup> che stabilisce gli obiettivi e le priorità per la cooperazione tra la Commissione europea e gli Stati membri in materia di politiche per la gioventù, e si concentra su tre settori d'intervento centrali: «mobilitare, collegare e responsabilizzare» (*engage, connect, empower*), di cui promuove un'attuazione trasversale coordinata.

Gli obiettivi generali della strategia europea per i giovani sono:

- lo sviluppo personale e la crescita verso l'autonomia;
- la cittadinanza attiva, la solidarietà e l'identità europea;
- l'occupazione, l'istruzione, la salute e l'inclusione sociale;
- l'eliminazione della povertà e di tutte le forme di discriminazione.

I principi guida della politica europea in materia di gioventù sono:

- il rispetto dei diritti umani;
- l'uguaglianza e la non discriminazione;
- l'inclusione;
- la partecipazione;
- la correlazione tra la dimensione mondiale, europea, nazionale, regionale e locale;
- l'integrazione delle politiche giovanili con tutti i settori strategici che hanno impatto sulla vita dei giovani.<sup>12</sup>

Ai fini di un'implementazione della cooperazione europea nel settore delle politiche giovanili, la strategia dell'Unione Europea per la gioventù si

<sup>10</sup> [https://europa.eu/youth/strategy\\_it](https://europa.eu/youth/strategy_it).

<sup>11</sup> <https://data.consilium.europa.eu/doc/document/ST-14080-2018-INIT/it/pdf>.

<sup>12</sup> <https://www.politichegiovani.gov.it/attivita/attivita-internazionale/rapporti-con-leuropa/>.

avvale di diversi strumenti, come le attività di apprendimento reciproco, i pianificatori delle future attività nazionali, il dialogo con i giovani, la piattaforma della strategia e gli strumenti basati su dati concreti.

L'attuazione dei programmi e l'utilizzo dei fondi europei costituiscono gli strumenti concreti messi a disposizione dalle istituzioni europee per l'attuazione della strategia europea, come ad esempio Erasmus, Corpo europeo di solidarietà, Fondi strutturali e d'investimento, Horizon 2020, Europa Creativa.

Punto di riferimento per i giovani e contatto della Commissione europea è il coordinatore dell'Unione Europea per la gioventù, il quale ha il compito di rafforzare la cooperazione intersettoriale e di sviluppare lo scambio di conoscenze sulle questioni giovanili all'interno dei servizi della Commissione europea. Una serie di servizi e piattaforme di informazione sono i *tools*, attraverso i quali i giovani possono avere accesso alle opportunità offerte dai programmi comunitari.

Anche la comunicazione riveste un ruolo primario, poiché le finalità e i contenuti della strategia dell'Unione Europea per la gioventù devono giungere ai giovani in modo chiaro e completo, generando un approccio positivo non solo tra le nuove generazioni, ma tra tutti gli attori coinvolti nella costruzione delle politiche per i giovani. Ogni tre anni la Commissione dovrà presentare una relazione basata sulle informazioni fornite dagli Stati membri unitamente a piani di lavoro triennali, azioni di monitoraggio, relazioni e valutazione intermedia al fine di esaminare l'attuazione della strategia, con la possibilità di adeguarla a nuove esigenze e prevedere nuovi sviluppi.<sup>13</sup>

Un'ulteriore e importante attività portata avanti dalla Commissione europea è il progetto *Youth Wiki*,<sup>14</sup> un'enciclopedia digitale che raccoglie la normativa adottata dagli Stati membri dell'Unione Europea in materia di politiche giovanili; nasce per sostenere gli Stati nel processo legislativo e attuativo di strategie e misure a favore dei giovani.

*Youth Wiki* agevola lo scambio di informazioni settoriali tra i decisori politici a livello europeo, nazionale e regionale, permettendo inoltre alla

<sup>13</sup> <http://europa.formez.it/content/costruire-europa-piu-forte-giovanisti-istruzione-e-cultura-sono-perni-cui-far-leva>.

<sup>14</sup> <https://national-policies.eacea.ec.europa.eu/>.

Commissione europea di monitorare l'attuazione della strategia dell'Unione Europea per la gioventù 2019-2027.<sup>15</sup>

### **Comunicazione della Commissione: mobilitare, collegare e responsabilizzare i giovani. Una nuova strategia dell'Unione Europea per la gioventù<sup>16</sup>**

Potenziare competenze, conoscenze e cultura per i giovani vuol dire aiutarli a realizzare i loro sogni, occupandosi di loro con uno sguardo di cura e tutela del futuro e riuscendo allo stesso tempo ad accrescere l'innovazione, la competitività e la resilienza. Le priorità dell'Unione Europea sono pertanto incentrate sul ruolo chiave delle politiche su giovani, cultura e istruzione quali *drivers* per promuovere un'Europa più forte.

Attraverso la comunicazione *Building a stronger Europe*<sup>17</sup> la Commissione, portando avanti il proprio impegno a costruire un'Europa più forte, competitiva e inclusiva, ha proposto una serie di iniziative che includono una strategia per i giovani per il periodo 2019-2027 in cui si sottolinea quanto sia importante puntare sui giovani — e sul loro futuro —, rendendoli sempre più responsabili e autonomi grazie a mezzi forniti dalle istituzioni europee.

All'interno della comunicazione sopra indicata la Commissione ha elencato le proposte di raccomandazioni del Consiglio su temi quali: sistemi di educazione e cura della prima infanzia di alta qualità, riconoscimento reciproco dei diplomi e dei periodi di apprendimento all'estero per agevolare la mobilità per l'apprendimento in Europa, migliore insegnamento e apprendimento delle lingue per garantire che la conoscenza approfondita delle lingue straniere sia più diffusa tra i giovani.

Altro obiettivo è la costruzione di una nuova agenda per la cultura, che mira a sensibilizzare i cittadini sul patrimonio culturale europeo condiviso nella sua diversità. L'agenda sostiene l'innovazione, la creatività, la crescita occupazionale, il rafforzamento delle relazioni esterne dell'Unione Europea

---

<sup>15</sup> <https://www.politichegiovani.gov.it/youthwiki/>.

<sup>16</sup> <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/?uri=CELEX%3A52018DC0269>.

<sup>17</sup> <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=COM%3A2018%3A268%3AFIN>.

vedendo nella forza della cultura la costruzione di un'Unione più giusta e più inclusiva.

Un ulteriore aspetto di grande rilievo è la costruzione di uno spazio europeo dell'istruzione (*European Education Area*)<sup>18</sup> da realizzarsi entro il 2025, avente l'obiettivo di fornire ai giovani un'istruzione e una formazione di qualità per supportarli nell'individuare un'occupazione in tutta Europa. I target che la Commissione europea si propone di raggiungere entro il 2025 sono:

- trascorrere in modo abituale un periodo all'estero per studiare e imparare;
- riconoscimento europeo delle qualifiche dell'istruzione scolastica e superiore;
- conoscenza di due lingue oltre alla propria lingua madre;
- accesso a un'istruzione di qualità indipendentemente dal contesto socio-economico;
- sviluppare un forte senso di identità europea, del patrimonio culturale europeo e della sua diversità.

La Commissione ha già presentato due pacchetti di misure. Il primo è rivolto allo sviluppo di competenze chiave per l'apprendimento continuo e permanente (*lifelong learning*), *digital skills*, valori comuni e istruzione inclusiva; il secondo mette in evidenza il ruolo giocato dall'istruzione, dalla gioventù e dalla cultura nella costruzione del futuro dell'Europa.

La comunicazione descrive inoltre la visione della Commissione per costruire uno spazio europeo dell'istruzione che metta in sinergia un programma Erasmus Plus rafforzato, un quadro ambizioso per la cooperazione politica europea in materia di istruzione e formazione, il sostegno alle riforme degli Stati membri grazie al semestre europeo e un uso più mirato dei fondi europei.

Un'attenzione capillare viene inoltre dedicata al lavoro svolto con gli Stati membri e il settore dell'istruzione per dare vita alle *università europee*, che contribuiranno a rafforzare la cooperazione transfrontaliera mediante strategie istituzionali a lungo termine, promuoveranno l'innovazione e l'eccellenza, incrementeranno la mobilità di studenti e insegnanti e faciliteranno

---

<sup>18</sup> [https://ec.europa.eu/education/education-in-the-eu/european-education-area\\_en](https://ec.europa.eu/education/education-in-the-eu/european-education-area_en).

l'apprendimento delle lingue. In tal modo si potrebbe contribuire anche a rendere l'istruzione superiore europea più competitiva.

### **Da «mamma Erasmus» al nuovo Erasmus Plus: il programma europeo per l'istruzione, la formazione, la gioventù e lo sport (2021-2027)**

Sofia Corradi, meglio conosciuta come «mamma Erasmus», nel suo libro *Erasmus ed Erasmus Plus. La mobilità internazionale degli studenti universitari*, riferendosi ai vantaggi derivanti da un'esperienza Erasmus scrive:

C'è un punto su cui non si insisterà mai abbastanza. Ancora maggiori dei vantaggi relativi alle acquisizioni cognitive e alle prospettive occupazionali, sono quelli che da un'esperienza di studio all'estero derivano allo studente sotto il profilo della maturazione generale della persona, dello sviluppo di una sana autostima, dell'educazione alla creatività, della formazione dell'individuo al pensiero critico. I vantaggi sono di natura estremamente diversificata e attengono alla sfera della formazione della personalità, della maturazione intellettuale e affettiva, dell'acquisizione di un positivo e amichevole atteggiamento verso l'alterità, della formazione al metodo scientifico, dell'adozione di quello stile di vita che oggi si identifica con l'educazione permanente in senso lato. I vantaggi per il singolo studente si collocano più nella sfera della «sapienza» personale che in quella della «scienza» professionale. Ad esempio, lo studente di ingegneria che partecipa all'Erasmus diventa non tanto «un migliore ingegnere» quanto «una migliore persona» (Corradi, 2015, p. 94).

Maturazione generale della persona, sviluppo di una sana autostima, educazione alla creatività e formazione dell'individuo al pensiero critico sono tutti elementi che costituiscono la base di un'educazione materna, e di conseguenza la base del progetto Erasmus, che consente a tutti coloro che ne beneficiano di diventare persone migliori.

Programma europeo per l'istruzione, la formazione, la gioventù e lo sport, Erasmus — il cui nome deriva dall'acronimo *European Region Action Scheme for the Mobility of University Students* — vede la luce nel 1987 come progetto di scambio e di mobilità per giovani studenti universitari, consentendo loro di svolgere un periodo di studio o di tirocinio presso un

altro ateneo europeo con il riconoscimento del percorso di studi anche dalla propria università.

Ampliatosi dal 1° gennaio 2014, il programma Erasmus è divenuto Erasmus Plus e ha ricoperto tutti i settori dell'istruzione e della formazione, dall'educazione e cura della prima infanzia all'istruzione scolastica, dalla formazione professionale all'istruzione superiore e all'apprendimento degli adulti. Inoltre, la cooperazione sulla politica giovanile e la partecipazione allo sport sono temi che sono stati incorporati nel programma.

Nel 2017, a trent'anni dalla sua nascita, il programma, divenuto Erasmus Plus, aveva coinvolto più di nove milioni di persone — contando anche i risultati di Erasmus Mundus<sup>19</sup> —, dando loro la possibilità di conoscere culture diverse dalla propria e mettendo a disposizione risorse sempre più ingenti per favorire iniziative finalizzate allo studio e all'apprendimento, confermando la propria natura integrata a sostegno dell'apprendimento in contesti formali, informali e non formali e in tutte le fasi della vita.

Nel maggio 2018 la Commissione europea ha pubblicato la proposta di regolamento del Parlamento europeo e del Consiglio che istituisce Erasmus Plus,<sup>20</sup> il programma dell'Unione Europea per l'istruzione, la formazione, la gioventù e lo sport per gli anni 2021-2027.<sup>21</sup>

Il programma Erasmus Plus racchiude tre attività chiave (*key activities*) trasversali a tutti i settori: mobilità degli individui per l'apprendimento, cooperazione per l'innovazione e le buone pratiche, riforma delle politiche. A queste si aggiungono, per la prima volta, interventi nel settore dello sport.

L'attuale Erasmus Plus ha preso ufficialmente il via il 1° gennaio 2021 e terminerà il 31 dicembre 2027. Il suo obiettivo generale è sostenere lo sviluppo formativo, professionale e personale degli individui nel campo dell'istruzione, della formazione, della gioventù e dello sport, in Europa e nel resto del mondo, contribuendo in tal modo alla crescita sostenibile, all'occupazione e alla coesione sociale come pure al rafforzamento dell'identità europea.<sup>22</sup>

---

<sup>19</sup> <http://www.erasmusplus.it/record-di-partecipanti-al-programma-erasmus-2/>.

<sup>20</sup> <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=COM:2018:367:FIN>.

<sup>21</sup> [https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/news/commission-adopts-proposal-next-erasmus-programme-2021-2027\\_en](https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/news/commission-adopts-proposal-next-erasmus-programme-2021-2027_en).

<sup>22</sup> [https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/resources/programme-guide\\_it](https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/resources/programme-guide_it).

Temi chiave come l'inclusione sociale, la sostenibilità ambientale, la transizione verso il digitale e la promozione della partecipazione alla vita democratica da parte delle generazioni più giovani assumono un ruolo centrale all'interno del programma.

Il programma Erasmus Plus 2021-2027 è strutturato in tre azioni chiave:

- la prima a supporto della mobilità delle persone;
- la seconda per i progetti e tutte le misure di cooperazione;
- la terza per il supporto alle politiche dell'Unione in materia di istruzione, gioventù e sport.

Il programma mobilita tutti i settori per la ripresa dalla crisi dovuta al Covid-19 per promuovere la crescita, con l'obiettivo di raggiungere lo spazio europeo dell'educazione entro il 2025 e fornire nuove opportunità per gli studenti europei, a partire dalla scuola, grazie a una maggiore accessibilità e a una mobilità più flessibile.

Per il periodo 2021-2027 Erasmus Plus dispone di una dotazione finanziaria pari a 28,4 miliardi di euro, un importo quasi raddoppiato rispetto al programma Erasmus Plus 2014-2020.<sup>23</sup>

Nei sette anni 2021-2027 il nuovo Erasmus Plus si concentrerà sulla promozione di innovazione in campo didattico, fornendo alle scuole maggiori opportunità per gli studenti nell'area dello svantaggio, ma anche promuovendo l'innovazione nella progettazione dei curricula, nell'apprendimento e nelle pratiche didattiche, con attenzione verso le competenze *green* e digitali.

## **L'Erasmus ai tempi del Covid-19**

Erasmus Plus non si ferma nemmeno davanti alla pandemia da Covid-19, alle restrizioni di distanziamento sociale e alla riduzione della mobilità a livello internazionale.

---

<sup>23</sup> <http://www.erasmusplus.it/nuovo-programma/programma-2021/>.

La Commissione europea ha infatti emanato nuove disposizioni utili per i progetti in corso e per quelli approvati nel bando 2020, in modo da garantire l'attuazione del programma nei prossimi mesi da parte delle agenzie nazionali e dei beneficiari e da consentire la mobilità dei partecipanti Erasmus Plus.

Per le azioni chiave prima e seconda i beneficiari potranno avviare attività di mobilità che siano coerenti con l'obiettivo in modalità virtuale, ad esempio attività in *distance learning* organizzate dall'istituzione ospitante, formazione virtuale, ecc. Le attività dovranno essere combinate con una componente di mobilità fisica all'estero, nel momento in cui ciò sarà nuovamente possibile. Tutte le attività svolte nel periodo di mobilità virtuale e fisica dovranno essere riconosciute totalmente (ad esempio tramite ECTS, *European Credit Transfer and Accumulation System*). Per consentire inoltre lo sviluppo delle competenze linguistiche, i partecipanti potranno beneficiare delle opportunità previste dall'OLS, *Online Linguistic Support*.

La nuova modalità potrà applicarsi anche alle attività Erasmus previste per lo staff, per le quali sarà eleggibile un intero periodo di mobilità virtuale nel momento in cui la componente fisica non potesse essere realizzata a causa del perdurare della situazione di emergenza e delle restrizioni alle mobilità.

Per l'istruzione scolastica, si incoraggia al massimo l'utilizzo di eTwinning: tutti gli scambi di classi pianificati potranno prendere avvio attraverso la collaborazione nella piattaforma, dal momento che questa, tra le tante caratteristiche, permette agli insegnanti anche di avviare classi virtuali dove i ragazzi possono lavorare con i propri pari negli altri Paesi.

Anche i partenariati strategici potranno essere svolti in modalità virtuale, onde limitare l'impatto della situazione emergenziale in corso.<sup>24</sup>

### **Un modello interculturale a favore dell'integrazione europea: l'esempio della Fondazione Collegio Europeo di Parma**

L'Unione Europea sostiene gli sforzi compiuti dagli Stati membri per fornire ai propri cittadini un elevato livello di istruzione e formazione

---

<sup>24</sup> <http://www.erasmusplus.it/attivita-erasmus-e-emergenza-covid-19-nuove-disposizioni-dalla-commissione-europea/>.



e promuove il multilinguismo in Europa, favorendo l'insegnamento e l'apprendimento delle lingue, lo scambio di informazioni e di esperienze, e incoraggiando la mobilità degli studenti, dei tirocinanti, degli insegnanti e dei giovani.

L'Unione definisce inoltre il quadro in cui i Paesi membri possono scambiarsi le migliori pratiche e imparare gli uni dagli altri, allo scopo di:

- fare in modo che l'apprendimento permanente e la mobilità divengano una realtà;
- migliorare la qualità e l'efficacia dell'istruzione e della formazione;
- promuovere l'equità, la coesione sociale e la cittadinanza attiva;
- favorire la creatività, l'innovazione e lo spirito imprenditoriale.<sup>25</sup>

Gli obiettivi fissati nel quadro per l'istruzione e la formazione trovano campo di attuazione e applicazione all'interno della Fondazione Collegio Europeo di Parma, istituto post-laurea senza scopo di lucro nato nel 1988 che rappresenta «uno straordinario ponte con l'Europa per i giovani laureati di tutto il mondo che ambiscono a intraprendere una carriera nell'area delle istituzioni europee e quindi a un'esperienza di livello internazionale» (Cogo, 2020).

Nello specifico, la formazione interdisciplinare (diritto, economia e politiche dell'Unione Europea) e multilinguistica (inglese, francese e italiano) conseguita dagli allievi del Collegio Europeo consente, in particolare, di seguire con efficacia la concezione e l'attuazione delle politiche dell'Unione in percorsi di carriera sia all'interno di istituzioni europee, nazionali e locali, sia in associazioni di categoria, uffici di rappresentanza, imprese e libere professioni.

Il Collegio ha rappresentato e rappresenta ancora oggi per gli oltre 1.000 allievi di oltre 60 Paesi europei e internazionali che dal 1988 ne fanno parte:

- un patrimonio europeo nel campo della formazione di eccellenza;
- un vero laboratorio di integrazione europea grazie alla presenza di studenti internazionali che vivono un anno di studio nella città di Parma;

---

<sup>25</sup> [https://europa.eu/european-union/topics/education-training-youth\\_it](https://europa.eu/european-union/topics/education-training-youth_it).

- un confronto quotidiano con personalità di rilievo nel campo accademico, istituzionale e professionale che vivono in prevalenza a Bruxelles;
- uno strumento per la costruzione di una rete europea di contatti preziosi per il futuro professionale degli allievi del Collegio.

Trasferire una visione onnicomprensiva e variegata del funzionamento dell'Unione Europea è solo uno degli obiettivi della Fondazione, che non si occupa soltanto di formare — nel senso di istruire — i propri allievi, ma anche di educare i giovani secondo una filosofia di vita basata sulla bellezza della conoscenza del prossimo, un vero esperimento di integrazione europea per un'imprescindibile coesistenza serena e pacifica tra i popoli.

Spetta dunque ai giovani di oggi e di domani coltivare e diffondere i valori della nostra europeità, come ha scritto il professor Alfonso Mattera<sup>26</sup> nel suo capolavoro *La nostra europeità*, che merita qui di essere fedelmente citato.

Spetta dunque a noi tutti, e soprattutto ai giovani, spiegare cos'è l'Europa, quali sono le sue straordinarie conquiste, i diritti di cui gode ogni cittadino europeo, la possibilità per gli studenti — gli «eterni vagabondi», dei tempi moderni, «che disegnano la carta dell'Europa», secondo la felice definizione di Elie Barnavi — di completare la loro formazione attraverso l'Europa grazie ai «Programmi Erasmus». Spetta dunque a noi tutti, e soprattutto ai giovani, illustrare lo spazio privilegiato della speranza umana che l'Europa ha costruito, tappa dopo tappa, i valori e i diritti universali che essa attua e promuove non soltanto in Europa ma nel mondo intero, la straordinaria forma d'attrazione che essa esercita, il mondo migliore che essa sta progressivamente edificando.

È mortificante che non sia data ai nostri giovani, in particolare nel corso dei loro studi medi superiori, l'opportunità di conoscere l'avventura europea e, con essa, gli avvenimenti che hanno cambiato il corso della Storia e che hanno così profondamente plasmato la nostra società. È un imperativo categorico abbattere il muro di silenzio e di ignoranza che divide il mondo dei giovani europei da quello dell'oligarchia comunitaria economico-istituzionale.

---

<sup>26</sup> Alfonso Mattera è stato direttore scientifico della Fondazione Collegio Europeo di Parma dal 2003 fino al 2016, consigliere speciale alla Commissione europea e direttore generale aggiunto del Mercato Interno della Commissione europea. È stato inoltre docente al Collegio d'Europa di Bruges e all'Università LUISS di Roma.

Chi scrive ha formulato da tempo una proposta volta a valorizzare quest'eccezionale strumento di diffusione del messaggio europeo rappresentato dai giovani della nostra Unione.

Mi riferisco in particolare ai giovani che hanno investito sull'Europa, formandosi presso istituti di eccellenza come ad esempio l'Istituto universitario di Firenze, il Collegio d'Europa di Bruges, il Collegio Europeo di Parma, i numerosi istituti di studi europei nell'ambito di prestigiose Università quali, ad esempio, quelle della Sorbonne, dell'ULB di Bruxelles, di Nancy, di Saarbrücken, di Strasburgo, ecc. Occorrerebbe affidare a questi principi della conoscenza europea (a seguito di un bando comunitario) la missione di «ambasciatori del messaggio europeo» nei Paesi da cui provengono (ivi compresi i Paesi che non fanno parte dell'Unione) perché trasmettano questo messaggio agli studenti delle scuole medie inferiori e superiori. È infatti nelle scuole, laboratorio culturale vivente, che si forma l'identità delle persone.

È forse presuntuoso affidare loro il compito — grazie ad accordi volontari tra le Istituzioni europee e i Paesi che lo desidereranno — di raccontare a giovani studenti la storia dell'avventura europea, le conquiste realizzate cui si è fatto cenno, i diritti che conferisce loro l'appartenenza all'Unione e trasmettere loro quella carica emotiva ormai assente nelle generazioni che li hanno preceduti? È forse presuntuoso affidare a questi giovani ambasciatori il compito di spiegare ai giovani studenti le opportunità che offrirà loro l'Europa in un ampio spazio senza frontiere ove regnano la pace, le libertà, la sicurezza, il rispetto della dignità umana? Sono certo che questi giovani ambasciatori saranno in grado di parlare loro con un linguaggio accessibile e convincente, seguendo una linea di pensiero e una capacità di convincimento e di coinvolgimento che un adulto sicuramente non avrebbe. E trasmetteranno loro l'orgoglio di essere Europei (Mattera, 2014, pp. 446-447).

## Bibliografia

- Cogo T. (2020), *Collegio Europeo, Europa, economia locale, Parma 2020... Intervista a Cesare Azzali*, <https://www.parmadaily.it/collegio-europeo-europa-economia-locale-parma-2020-intervista-a-cesare-azzali/> (consultato il 5 giugno 2021).
- Corradi S. (2015), *Erasmus ed Erasmus Plus. La mobilità internazionale degli studenti universitari*, Roma, Università degli Studi Statale Roma Tre.

- Mattera A. (2014), *La nostra europeità. Una storia millenaria, dall'epopea di Maratona alla riunificazione dei popoli dell'Antico Continente*, Soveria Mannelli, CZ, Rubbettino.
- Papa Francesco (2016), *Conferimento del Premio Carlo Magno. Discorso del Santo Padre Francesco*, [https://www.vatican.va/content/francesco/it/speeches/2016/may/documents/papa-francesco\\_20160506\\_premio-carlo-magno.html](https://www.vatican.va/content/francesco/it/speeches/2016/may/documents/papa-francesco_20160506_premio-carlo-magno.html) (consultato il 5 giugno 2021).
- Recalcati M. (2015), *Le mani della madre*, Milano, Feltrinelli.
- Winnicott D.W. (2005), *Gioco e realtà*, Roma, Armando.

### *Sitografia*

- <http://europa.formez.it/content/costruire-europa-piu-forte-giovani-istruzione-e-cultura-sono-perni-cui-far-leva> (consultato il 5 giugno 2021).
- <http://www.erasmusplus.it/attivita-erasmus-e-emergenza-covid-19-nuove-disposizioni-dalla-commissione-europea/> (consultato il 5 giugno 2021).
- <http://www.erasmusplus.it/nuovo-programma/programma-2021/> (consultato il 5 giugno 2021).
- <http://www.erasmusplus.it/record-di-partecipanti-al-programma-erasmus-2/> (consultato il 5 giugno 2021).
- <https://agenziagiovani.it/dialogo-strutturato/youthgoals-11-obiettivi-per-i-giovani-europei/> (consultato il 5 giugno 2021).
- <https://data.consilium.europa.eu/doc/document/ST-14080-2018-INIT/it/pdf> (consultato il 5 giugno 2021).
- [https://ec.europa.eu/education-in-the-cu/european-education-area\\_en](https://ec.europa.eu/education-in-the-cu/european-education-area_en) (consultato il 5 giugno 2021).
- [https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/news/commission-adopts-proposal-next-erasmus-programme-2021-2027\\_en](https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/news/commission-adopts-proposal-next-erasmus-programme-2021-2027_en) (consultato il 5 giugno 2021).
- [https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/resources/programme-guide\\_it](https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/resources/programme-guide_it) (consultato il 5 giugno 2021).
- <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=COM%3A2018%3A268%3AFIN> (consultato il 5 giugno 2021).
- <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=COM:2018:367:FIN> (consultato il 5 giugno 2021).
- <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/?uri=CELEX%3A52018DC0269> (consultato il 5 giugno 2021).
- [https://europa.eu/youth/strategy/euyouthdialogue\\_it](https://europa.eu/youth/strategy/euyouthdialogue_it) (consultato il 5 giugno 2021).
- [https://europa.eu/youth/strategy\\_it](https://europa.eu/youth/strategy_it) (consultato il 5 giugno 2021).

<https://national-policies.eacea.ec.europa.eu/> (consultato il 5 giugno 2021).

<https://www.europarl.europa.eu/at-your-service/it/be-heard/eurobarometer/eurobarometer-2018-democracy-on-the-move> (consultato il 5 giugno 2021).

<https://www.politichegiovani.gov.it/attivita/attivita-internazionale/rapporti-con-leuropa/> (consultato il 5 giugno 2021).

<https://www.politichegiovani.gov.it/youthwiki/> (consultato il 5 giugno 2021).

<https://www.youthforum.org/> (consultato il 5 giugno 2021).

<https://youth-goals.eu/> (consultato il 5 giugno 2021).



**PARTE SECONDA**

**I bambini  
e i docenti  
ambasciatori  
d'Europa**





## *Capitolo terzo*

# **Leadership educativa nella Scuola per l'Europa di Parma e autoriflessione critica**

*Benedetta Toni<sup>1</sup>*

Il mio contributo parte da una rassegna sintetica della letteratura sulla leadership educativa per soffermarsi poi sulla nozione di riflessività e dare vita a un'autoriflessione critica sulle mie convinzioni e sui miei valori in relazione alla leadership e alla mia esperienza di direttrice aggiunta, con riferimento alla pratica educativa nel contesto.

### **Uno sguardo agli studi sulla leadership educativa**

Che cosa significa problematizzare? Problematizzare è un termine accademico, una questione di scienze sociali, un'indagine intellettuale, un campo di pensiero universitario. La ricerca sull'educazione è un'indagine in dialogo con la filosofia e il pensiero critico, con l'esperienza, i contesti e la giustizia sociale.

La leadership educativa si pone in dialogo con tutti questi settori, non limitandosi certo a essere una questione di psicologia e gestione dei comportamenti.

L'istruzione comporta dei rischi. I pensatori neoliberisti affermano che i leader educativi e gli insegnanti sono manager dell'istruzione e per-

---

<sup>1</sup> Direttrice aggiunta della Scuola per l'Europa di Parma.

fetti risolutori di problemi, persone che cercano i dati, educatori completamente preparati. I filosofi, d'altra parte, sostengono che non ci sia una corrispondenza perfetta tra input e output.

Uno sguardo agli studi fornisce elementi di *problematizzazione della leadership*.

Helen Gunter (2001) propone quattro «lenti di ricerca» per spiegare la leadership: scientifica, strumentale, umanistica e critica. Le lenti strumentali e scientifiche sono legate alla leadership efficace, alle misure, ai risultati, alle prove statistiche e ai risultati organizzativi. La lente umanistica è legata agli studi di caso su biografie ed esperienze di leader. La lente critica ci dà la possibilità di riflettere criticamente sul potere, sul controllo delle agenzie esterne e sui conseguenti effetti sui processi di leadership educativa. Attraverso la posizione critica comprendiamo che la leadership deve essere e rimanere «socialmente critica»: non è una proprietà, una funzione o un comportamento individuale, ma *una relazione tra le persone*.

La prospettiva femminista di Jill Blackmore (2013) consente ai critici di essere aperti a modelli alternativi di leadership. L'attuale modello competitivo è funzionalista e comportamentista e le strategie di gestione sono considerate più importanti delle relazioni interpersonali. C'è un piccolo spazio per le donne, per l'idea dell'educazione performativa, ma non è previsto un vero *empowerment* per gli insegnanti, emotivamente connesso alla visione e alla missione di un leader.

La studiosa espone le sue idee attraverso la «narrativa riflessiva» e la «teorizzazione» in relazione a «un approccio critico delle intenzioni politiche», alla possibilità di cambiamenti educativi e alla ridefinizione o al rifiuto di questo modello di leadership competitivo e performativo. La prospettiva della Blackmore produce alcuni principi guida per una «politica femminista post-mascolinista di leadership educativa» (Blackmore, 1999, p. 218). Vorrei sottolineare sia l'«approccio di cura all'insegnamento», sia le «pratiche democratiche e inclusive di autogoverno».

Proseguendo nella stessa direzione, Yeatman e Ryan parlano di una «politica democratica della differenza» (Yeatman, 1994, p. 53) e della differenza che gli individui possono fare nella lotta contro l'ingiustizia sociale.

La leadership può essere considerata come una relazione (Foster, 1989) tra le persone e come una capacità di *empowerment* per tutti gli stakeholder. Questa pratica professionale deve essere basata non solo sulla risoluzione

dei problemi, ma anche sulla problematizzazione. La scuola, l'istruzione e l'apprendimento sono il risultato di comunità politiche interconnesse (Yeatman, 1994) e c'è spazio per la leadership di insegnanti e studenti.

La leadership del docente calata nella pratica è fondamentale e rappresenta una possibilità di ricerca-azione per riflettere sui valori principali del lavoro professionale. Crowther sostiene che «la leadership degli insegnanti è essenzialmente una posizione etica» (Crowther, 1997, p. 15). Le politiche di modernizzazione considerano le prospettive critiche negli studi educativi affermando e riconoscendo la complessità delle relazioni umane riguardo alla leadership educativa. Attraverso il dialogo intellettuale e la riflessività tra teorici critici e educatori possono essere create diverse intersezioni e prospettive, lasciando sempre spazio per l'interpretazione e il cambiamento.

Jill Blackmore illustra i diversi stili di leadership: visionaria, morale, trasformazionale e distribuita. La leadership visionaria è collegata alla visione del leader e al suo sviluppo di capacità e potere; questa imprenditorialità è importante in termini di competitività e prestazioni. La *leadership morale* di Sergiovanni si basa sulla finalità etica dell'educazione e sui rapporti di fiducia tra leader e stakeholder. La leadership trasformazionale si basa su relazioni, reciprocità e potere e l'attenzione è rivolta ai cambiamenti e agli obiettivi organizzativi. La leadership distribuita, infine, si concentra sulla conoscenza distribuita e condivisa tra leader, pratiche e situazioni formali e informali, e si fonda su lavoro di squadra, collegialità e comunicazione.

Questo tipo di leadership è visto dalla Blackmore come una *leadership pedagogica* correlata all'importanza della «conoscenza professionale condivisa» e dell'«apprendimento personalizzato», tuttavia è di nuovo limitato alla prospettiva organizzativa e non esiste una comprensione profonda delle più ampie politiche dell'istruzione.

Oggigiorno l'*intelligenza emotiva* (Goleman, 2006) è una qualità importante per i leader del Ventunesimo secolo, mentre emozioni, empatia e interazione con gli altri sono centrali per leader e insegnanti per affrontare la pluralità, l'interculturalità e per lo sviluppo olistico dei nostri studenti.

La prospettiva femminista critica è un discorso alternativo basato sia sulla *passione* per la guida educativa e l'insegnamento, sia sul senso di *giustizia sociale* e sul *rispetto delle differenze*. La leadership è anche una *pratica di libertà*, e i principi sociali di riconoscimento, redistribuzione e rappresentanza

sono essenziali per la moderna ricontestualizzazione e reinterpretazione delle relazioni tra i diversi stakeholder in una comunità di apprendimento.

Mar Rosàs Tosas (2015) nella sua indagine filosofica riconsidera la leadership educativa. Tosas ritiene che la leadership attuale sia collegata alla teoria organizzativa e al business. La leadership educativa, invece, dovrebbe essere una disciplina autonoma che promuove l'umanità e la creatività degli studenti e allo stesso tempo la loro libertà di scelta, il loro diritto di indipendenza e la possibilità di «essere, pensare e vivere diversamente» (Tosas, 2015, p. 360; Lewis, 2013, p. XII).

Seguendo le teorie di Arendt, Magrini, Lewis, Agamben e Bauman, l'educazione dovrebbe permettere allo studente di costruire competenze metacognitive, di conoscere e interpretare i dati, di «interrompere» il corso naturale degli eventi e di «fare altrimenti o addirittura non esibirsi» (Tosas, 2015, p. 359). Lo scopo dell'educazione è «aiutare gli studenti a riconoscere e rispettare la pluralità» (Tosas, 2015, p. 357) e a non seguire una logica bio-capitalistica.

La cultura dominante è pervasa da obiettivi di mercato e misurabili, ma gli studenti possono seguire strade diverse, essere «categorie di eccezione» (Tosas, 2015, p. 358); hanno bisogno di resistere a norme severe e di maturare la propria coscienza di esseri umani liberi di coltivare o meno i propri talenti, atteggiamenti e potenzialità.

Hedvig Abrahamsen (2018) indaga sulla leadership in Norvegia e sul nuovo ruolo dei vicedirettori, e descrive in modo critico tale cambiamento e il suo impatto sul sistema, conducendo l'analisi attraverso focus group di diversi stakeholder dell'organizzazione. La riprogettazione del ruolo va da una prospettiva amministrativa a un compito più pedagogico riguardo agli studenti e agli insegnanti. Il preside rimane un leader strategico, i vicedirettori assumono invece nuove responsabilità nella valutazione degli insegnanti, nella leadership didattica e nell'insegnamento.

L'idea è seguire le raccomandazioni dell'OCSE (Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico) per il Ventunesimo secolo sulla *leadership distribuita*, in cui i ruoli riorganizzati dei vicedirettori sono focalizzati sulle prestazioni della leadership didattica in relazione agli insegnanti. In questo senso il preside diventa più distante di prima, mentre i vicedirettori sono più vicini alla pratica e all'insegnamento quotidiano e probabilmente possono effettuare dei veri cambiamenti nelle pratiche educative.

I vicedirettori possono avere più potere e controllo amministrativo, sempre a seconda della strategia della leadership del direttore; tuttavia preferiscono l'approccio dialogico con i docenti: sanno che gli insegnanti preferiscono essere autonomi e mantenere la «libertà di insegnamento». La leadership distribuita è collegata alla qualità dell'apprendimento, in quanto il nuovo ruolo pedagogico potrebbe influenzare i risultati degli studenti.

Stephen Ball (1995) riflette sul ruolo degli educatori come intellettuali, critici culturali o tecnici e sul ruolo della teoria negli studi educativi. È molto importante considerare «la teoria come un veicolo per pensare diversamente e i critici culturali offrono prospettive piuttosto che verità utilizzando un altro linguaggio, un linguaggio di distanza, ironia e immaginazione» (Ball, 1995, pp. 266-267). Contro questa posizione di «intelligenza intellettuale» si pone l'approccio tecnico-razionalista con le teorie di gestione (*management*), la legittimazione del controllo, dell'autorità e del potere nella leadership educativa. In seguito alla ricerca sull'efficacia della scuola, i discorsi educativi si concentrano sulle prestazioni degli studenti, su «eccellenza, diversità e selezione» (Ball, 1995, p. 261) e su risultati e misure visibili attraverso il controllo della tecnologia.

La conseguenza diretta è un approccio apolitico all'istruzione: i leader sono tecnici e manager dell'istruzione e non viene posta la necessaria attenzione alle questioni contestuali. Inoltre, dopo i discorsi neoliberisti, «le questioni relative alla giustizia sociale sono sostituite da studi di implementazione» (Ball, 1995, p. 258). In questo modo la politica è depoliticizzata e tecnicizzata e anche l'agenda della ricerca e la leadership educativa sono controllate e determinate dall'agenda politica dei governi.

Annette Braun e altri studiosi (2011) propongono una riflessione critica sull'attuazione delle politiche: «Le politiche sono influenzate da fattori specifici della scuola che sono concettualizzati come dimensioni situate, materiali, professionali ed esterne» (Braun et al., 2011, p. 585). Gli studiosi sostengono che l'attuazione delle politiche sia un processo che può essere seguito con creatività e originalità, attraverso l'adattamento e la ricontestualizzazione: è un processo dalla teoria alla pratica scolastica. Ogni scuola è un piccolo caso di studio e la micropolitica di ciascuna influenza l'attuazione delle politiche. Il ruolo del leader educativo è quello di tenere conto dell'approccio delle prospettive multiple nell'analisi delle politiche e di facilitare il processo creativo dal basso, considerando anche le possibili differenze tra «valori istituzionali e tendenze politiche nazionali» (Braun et al., 2011, p. 591).

Stephen Ball e colleghi (2011) si chiedono se gli insegnanti siano soggetti delle politiche o attori e agenti nella traduzione delle politiche. Ancora una volta gli educatori e i leader possono essere visti come tecnici passivi «con scarso giudizio riflessivo» o, invece, come interpreti critici a cui spetta il compito di tradurre le politiche in realtà, cercando di dar loro un senso creativo in relazione ai diversi contesti e alle culture scolastiche/disciplinari. Le dicotomie cultura consensuale/cultura dell'apprendimento e discorso umanistico/discorso performativo sono sempre presenti nel complesso processo di analisi politica e nel lavoro politico, che è un «processo pratico, discorsivo e morale, non è un'unità coerente di affermazioni su insegnante, insegnamento e apprendimento» (Ball et al., 2011, p. 622). Ci sono diverse percezioni, idee e azioni legate a differenti pratiche e filosofie.

Silvia Edling e Geraldine Mooney Simmie (2020) indagano gli scopi della leadership educativa in connessione con il resto del mondo e le relazioni tra democrazia e formazione degli insegnanti.

L'economia globale e le agende standard dei governi stanno influenzando l'istruzione e la democrazia, mentre la crisi economica implica una crisi nell'istruzione e nuove visioni su «umanità, vita nella società e buona vita» (Edling e Mooney Simmie, 2020, p. 4). L'arte dell'insegnamento potrebbe finire per basarsi solo su prove, misure e risultati.

Qual è il posto della democrazia nell'era della performatività? La democrazia può essere vista come una procedura o come una forma di vita (Dewey, 1916,) che ha una «dimensione etica» e «conseguenze morali sulla pluralità» (Edling, 2016, p. 6).

Seguendo il pensiero critico di Gunter, per comprendere il mondo in generale dobbiamo affrontare e gestire la diversità, la pluralità e la giustizia sociale: è il «bel rischio dell'educazione» (Biesta, 2013, p. 7). In relazione a questo concetto, possiamo affermare che nelle società moderne si configurano tre dilemmi principali: inclusione/esclusione, adattamento/libertà e legittimazione (Johansson Heinö, 2009). Il dilemma della democrazia è strettamente legato al dilemma della pluralità nella società, nelle scuole e nelle pratiche educative quotidiane. Le sfide dell'educazione sono speculari in entrambi i tipi di professionisti, «*outside-in professionals or inside-out professionals*» (Edling e Mooney Simmie, 2020, pp. 15-16): i professionisti che preferiscono evitare la complessità e individuare invece soluzioni semplici e strumentali o quelli che si dimostrano capaci di abbracciare la complessità

e che sono in grado di esprimere un giudizio professionale acuto in ogni specifica condizione, di «coltivare la sensibilità per le persone e i contesti che incontrano, [...] leggere criticamente il mondo e vedere la democrazia come un processo dinamico e organico» (Edling e Mooney Simmie, 2020, pp. 15-16).

Morgan e Guilherme (2012) prendono spunto dalla lezione di Martin Buber, filosofo della religione ebreo e importante educatore. La sua teoria educativa si basa sulla *comunicazione, il dialogo e l'incontro relazionale*. Seguendo il suo pensiero, che considera la complessità delle relazioni umane con la realtà, con Dio, tra uguali e la comunicazione profonda tra loro (relazione io-tu) o la considerazione delle persone come oggetti da usare e sperimentare (relazione io-esso), impariamo che «l'accettazione, l'inclusione e il rispetto reciproco attraverso un dialogo autentico» (Morgan e Guilherme, 2012, p. 992) dovrebbero essere principi, scopi e approcci dell'educazione e della leadership educativa.

James Spillane (2005) riflette sulla leadership distribuita intesa come «un modo di pensare alla pratica della leadership scolastica». In primo luogo, la prospettiva di questa leadership si basa sulla *pratica della leadership* vista come «un prodotto delle interazioni dei dirigenti scolastici, dei collaboratori e della loro situazione» (Spillane, 2005, p. 144). In secondo luogo, la responsabilità per le routine di leadership coinvolge più leader: «la pratica di leadership è definita attraverso le interazioni di due o più leader» (Spillane, 2005, p. 146). Infine, la leadership distribuita può essere vista come «un insieme emergente di idee che spesso divergono l'una dall'altra» che «prende forma nella reciproca interdipendenza delle azioni di leader e collaboratori» (Spillane, 2005, p. 144). Potrebbe inoltre esserci un collegamento diretto tra il modo in cui la conoscenza interattiva viene diffusa tra i leader e i risultati accademici degli studenti. I prodotti degli studenti potrebbero diventare strumenti di «leadership fondamentale» proprio grazie alle interazioni positive tra leader e studenti.

## **La nozione di riflessività per un'autoriflessione critica**

Wanda Pillow (2003) ragiona sulla riflessività, a partire da quella legata all'inchiesta sociale, in quanto «strumento metodologico di ricerca qualita-

tiva», e la valorizza sia come un'opportunità per lo studioso per interrogare se stesso e la sua pratica, il problema di ricerca, l'impostazione e i risultati, sia come consapevolezza dell'apprendimento politico e critico.

In un suo saggio recente, Mark Howie (2020) condivide il suo viaggio interiore alla ricerca dei suoi valori e della sua spinta come preside; considera l'indagine narrativa per focalizzare i suoi pensieri sull'importanza della *riflessività critica* nella vita di tutti i giorni, nell'affrontare sfide improvvise e nel mantenere e coltivare lo scopo etico nella leadership educativa.

Questo concetto mi offre l'opportunità di interrogarmi su me stessa e sulla mia pratica, sulle mie convinzioni e sui valori relativi alla leadership.

### **La leadership educativa nella Scuola per l'Europa di Parma, con particolare riferimento ai cicli materno e primario**

Illustro la mia posizione riflettendo sulla pratica educativa e sui principi a essa sottesi, sviluppando la narrazione attraverso alcune parole chiave che ho individuato negli studi e situandola nel contesto della scuola.

#### *Mission*

La mia posizione personale, le mie convinzioni e i valori sulla leadership educativa sono in linea con la missione delle Scuole Europee, compresa la nostra:

La missione della Scuola europea di Parma è fornire un'educazione multilingue di alta qualità e l'educazione multiculturale per i nostri studenti in un ambiente che garantisca il benessere per tutti attraverso l'acquisizione delle otto competenze chiave, lo sviluppo di competenze interdisciplinari e strategie cognitive e l'interiorizzazione delle abilità emotive, personali e sociali (Scuola per l'Europa di Parma, 2018).



### *Policy enactment*

L'unità pedagogica dell'ufficio del segretario generale delle Scuole Europee elabora diverse politiche, come la «politica linguistica», la politica delle «competenze chiave per l'apprendimento permanente nelle Scuole Europee» e la «politica dell'insegnamento e apprendimento a distanza».

Esse devono essere interpretate e tradotte da insegnanti e studenti; i leader educativi sono facilitatori dei processi, supervisori e leader dell'apprendimento. Cito alcuni esempi sulla traduzione di queste politiche nel nostro contesto.

La «politica linguistica» è centrale nelle Scuole Europee: è basata sulle lingue intese come identificatori di culture, mentalità, pensieri ed emozioni. Abbiamo avuto l'opportunità di *personalizzare* questa politica in alcuni progetti significativi nei cicli della scuola dell'infanzia e primaria, in particolare per quanto riguarda il *Content and Language Integrated Learning* (CLIL). Nei progetti di intersezione linguistica e di continuità e nella disciplina ore europee abbiamo scelto lo *storytelling* e la musica come strumenti coinvolgenti per l'educazione interculturale, la materia e lo sviluppo del linguaggio.

Abbiamo avuto la possibilità di adattare sia la «politica linguistica» sia la politica delle «competenze chiave per l'apprendimento permanente nelle Scuole Europee» nel nostro contesto attraverso:

1. i programmi Erasmus Plus sulla creatività e sull'inclusione;
2. il progetto biennale denominato *Parma nel cuore dell'Europa*, in collaborazione con la Fondazione Collegio Europeo.

Gli insegnanti delle scuole dell'infanzia e primaria hanno reso visibile l'*apprendimento creativo* attraverso mostre e video, hanno promosso i *valori* e i sentimenti di pace e di inclusione attraverso la pratica e la riflessione sul patrimonio artistico, musicale, storico e geografico di Parma e su quello delle oltre quaranta nazionalità presenti nella scuola. I docenti hanno sperimentato la *ricerca* e la *documentazione* sull'educazione linguistica inclusiva attraverso la *valutazione formativa* e gli *strumenti innovativi* di test linguistici, con attività teatrali e *storytelling* sulla letteratura d'infanzia europea, con le conversazioni educative e la scrittura creativa e attraverso gli scambi e i confronti con altre Scuole Europee su progetti di musica e pace, sull'*educational support* e sull'educazione plurilingue.

*Pedagogical leadership*

La leadership pedagogica e culturale della direttrice e dei due vicedirettori (la direttrice aggiunta per le scuole dell'infanzia e primaria, il direttore aggiunto per la scuola secondaria) ha consentito l'attuazione delle politiche tenendo conto del *contesto* e dell'impegno professionale dei *leader formali e informali*. Gli *incontri relazionali*, l'importanza del *dialogo* tra le persone e il *rispetto* degli altri sono principi fondamentali dell'educazione nel sistema scolastico europeo.

Tutte le politiche educative, i programmi e i documenti pedagogici sottolineano lo *sviluppo olistico* dell'essere umano attraverso un *project based approach*, un approccio basato sul progetto che non si fonda solo sulle attività in classe, ma anche sull'educazione all'aria aperta, sulla «scoperta del mondo» e sullo sviluppo del pensiero critico e creativo, competenze essenziali per costruire una cittadinanza attiva e globale. I programmi sono prescrittivi, ma l'educazione è un viaggio che dura tutta la vita e le relazioni e le interazioni tra adulti e tra adulti e studenti sono viste come incontri di crescita per tutti gli individui.

*Distributive leadership*

La leadership distribuita è vista come correlata ai principi pedagogici di conoscenza professionale condivisa e di apprendimento personalizzato. Nella Scuola per l'Europa di Parma la sua diffusione è il risultato di uno staff di leadership e di *middle management* dedicato. L'organigramma è chiaro e il modello di management consiste nell'individuazione di referenti per le aree specifiche di intervento e per migliorare la comunicazione e l'organizzazione.

Quanto ai vicedirettori, condivido le raccomandazioni OCSE sulla leadership distribuita per il Ventunesimo secolo in cui i ruoli riorganizzati dei vicedirettori sono focalizzati sulle prestazioni della *leadership didattica* in relazione agli insegnanti: i vicedirettori, rispetto ai direttori, sono più vicini alla pratica e all'insegnamento quotidiano e probabilmente possono effettuare dei veri cambiamenti nelle pratiche educative. Nella relazione con i docenti, privilegio l'approccio dialogico, rispettando la libertà di insegnamento dei docenti.

### *Teacher and student leadership*

La leadership degli insegnanti si esplica come responsabilità dell'apprendimento e dell'inclusione: i docenti si riconoscono nelle scelte relative al loro impegno e così fanno sentire gli studenti protagonisti dell'apprendimento. In particolare, nella Scuola Europea di Parma l'impegno dei docenti si manifesta nell'armonizzazione progettuale e nella comunicazione. È stato infatti deciso di armonizzare il *template* delle programmazioni e delle lezioni in continuità verticale, dal ciclo materno al ciclo secondario. Per una *vision* condivisa e per il coordinamento del curriculum, a livello sia orizzontale sia verticale, i docenti hanno lavorato molto sulla condivisione della comunicazione.

Quanto agli studenti, nella nostra scuola hanno opportunità e diritto di scegliere il proprio curriculum dalla scuola secondaria e di acquisire competenze linguistiche e culturali attraverso la lingua madre e una seconda lingua fin dalla scuola primaria. In particolare, gli studenti del primo ciclo di istruzione hanno sperimentato, come protagonisti, una didattica pluriennale di educazione alla musica e al teatro, volta allo sviluppo del loro senso di responsabilità e alla cooperazione con i pari e con gli adulti, in collaborazione con le istituzioni Casa della Musica e Teatro Regio di Parma.

### *Challenges of education*

Recentemente la scuola ha dovuto affrontare due difficili sfide: la sconosciuta e pericolosa pandemia da Covid-19 e l'attuazione delle politiche impegnative «di insegnamento e apprendimento a distanza» e della «visione dell'educazione digitale per il sistema delle Scuole Europee (DEVES)». Abbiamo dovuto adeguare il nostro sistema educativo ai protocolli nazionali ed europei su scuola e pandemia e organizzare in breve tempo un apprendimento e un insegnamento significativi attraverso le tecnologie educative, con talvolta scarse competenze nella scuola dell'infanzia e nella primaria, tenendo conto sia della condizione psicologica dei nostri giovani discenti e delle loro famiglie in questo difficile momento, sia spesso anche della mancanza di attrezzature tecnologiche delle famiglie.

Questa situazione ha cambiato la mia prospettiva sulla leadership educativa e la mia interpretazione del ruolo di vicedirettore. Subito ho cercato di essere molto vicina agli insegnanti, più vicina di quanto non fossi in presenza, organizzando incontri in Microsoft Teams e discussioni su app come Padlet, Thinglink e Adobespark, che potevano essere immediatamente utilizzate per routine, come portfolio digitale, o come strumenti di comunicazione e collaborazione per studenti, insegnanti e famiglie.

Insieme ai docenti sensibili e attenti e alla direttrice ho fornito appoggio tecnologico agli studenti in difficoltà e ho organizzato diverse sessioni di attività di supporto didattico ed educativo in piccoli gruppi. Ho coordinato la didattica a distanza dei cicli materno e primario, mettendo al servizio dei docenti e degli studenti le competenze maturate nel corso di vent'anni di attività negli ambiti tecnologico, musicale e linguistico, proponendo ai docenti e, tramite loro o in modo diretto, agli studenti soluzioni digitali per comunicare, partecipare, ricercare, cantare insieme, documentare, ricordare, interpretare e autovalutarsi.

Gli innumerevoli *padlet* creati dagli insegnanti — e arricchiti dagli elaborati creati dagli alunni anche con la collaborazione dei genitori — e la documentazione delle attività in Microsoft Teams e sul registro elettronico sono stati di riferimento per gli alunni anche ai fini della creazione di un portfolio digitale e sono stati utili ai docenti per arricchire le loro competenze professionali e ripensare la didattica.

Alcune di queste attività sono state documentate nel materiale per l'audit internazionale per l'accreditamento della Scuola per l'Europa di Parma al sistema delle Scuole Europee. La valutazione degli ispettori europei per il lavoro della direttrice Alessandra Bertolini e dei due direttori aggiunti è stata molto positiva, per la comunicazione e il senso di partecipazione di tutti alla vita scolastica.

In qualità di direttrice aggiunta del ciclo primario ho curato, insieme alla *management team*, la ricerca azione e la formazione degli insegnanti. Ho organizzato incontri di formazione e focus group online sulle strategie di insegnamento della lingua madre e delle lingue straniere e sulla creazione e sperimentazione di prototipi di test online per la valutazione formativa delle competenze linguistiche nell'ambito del progetto Erasmus + *Screening, Testing, Activities, Research*, realizzato in partenariato con l'Università di

Parma e tre scuole internazionali e in collaborazione con l'Università di Modena e Reggio Emilia.<sup>2</sup>

Ho proposto dei laboratori di *lettura ad alta voce* nelle sette lingue insegnate nella scuola, ai quali ho partecipato come osservatrice per supportare gli insegnanti nella ricerca-azione e per dare un segnale di presenza e vicinanza ad alunni e famiglie nel difficile momento del lockdown. L'idea della lettura ad alta voce di repertori della letteratura europea per bambini ha risposto alle esigenze di motivazione ed è stata di stimolo per alcuni insegnanti per organizzare sessioni a piccoli gruppi e per facilitare l'incontro affettivo con gli alunni attraverso le favole, le storie, i racconti e i testi nelle varie lingue, patrimonio delle diverse culture rappresentate nella scuola.

Ho coinvolto gli studenti interessati del ciclo primario (e alcuni alunni motivati del ciclo secondario con la collaborazione della loro professoressa di musica) in attività musicali da casa per la creazione di un coro virtuale sul *Va' pensiero* tratto dal *Nabucco* di Giuseppe Verdi.

Il coro virtuale sul brano operistico ha rappresentato un'esperienza di forte partecipazione di alunni e famiglie, una modalità nuova di riacciarsi al background culturale, sedimentato in dieci anni di progetti nella Scuola Europea di Parma sulla coralità e sulla didattica dell'opera lirica, patrimonio ineludibile di arricchimento e di incontro a Parma di tutte le culture musicali appartenenti alle oltre quaranta nazionalità presenti nella scuola. In questa sede, non come direttrice aggiunta ma come soprano, ho registrato la mia voce come base per lo studio e in seguito è stata attuata la registrazione della voce degli alunni con l'aiuto delle loro famiglie. Un'esperienza che, oltre a un valore musicale, ha avuto un intenso valore emotivo e di coesione sociale.

## Conclusioni

Con la pandemia da Covid-19 i leader educativi hanno più responsabilità di prima, l'insegnamento e l'apprendimento hanno bisogno di più infrastrutture, più attrezzature e più competenze tecnologiche. Come

---

<sup>2</sup> Il progetto Erasmus + STAR è stato valutato molto positivamente da parte dell'agenzia nazionale Indire e dal team degli ispettori delle Scuole Europee per l'audit del 2020.

punto di forza ritengo che debba essere sottolineato l'*aspetto etico* della leadership, perché dobbiamo considerare diverse soluzioni per mantenere l'equità dell'apprendimento, dare le stesse opportunità a tutti gli studenti e far fronte a situazioni impegnative, oltre a fornire un insegnamento efficace.

La professione e la *mission* del leader educativo sono sempre influenzate da politiche, persone, pratiche e contesti. La leadership distribuita e la leadership culturale sono prospettive moderne. Per sviluppare la *leadership educativa* dobbiamo sostenere e promuovere la qualità dell'insegnamento in una prospettiva più ampia e seguire la teoria della *leadership distribuita*: potrebbe essere vista come il risultato di diversi incontri, l'impegno a conoscere persone e cercare di capirsi, ascoltando i diversi punti di vista e costruendo una visione condivisa.

L'idea che un leader sia un *leader dell'apprendimento* offre un senso più ampio e profondo all'efficacia della scuola: ricercare e studiare insieme diverse teorie per cambiare, trasformare e dare un senso alla pratica sono esempi di alcune importanti attività da portare avanti. Fornire feedback piuttosto che istruzioni credo sia un modo costruttivo per dirigere le scuole. Le valutazioni degli insegnanti e i risultati degli studenti sono fondamentali quando docenti, ricercatori e leader sono «tecnici». Tuttavia, a mio parere, la teoria di Ball mostra che c'è un'opportunità per sviluppare un *approccio culturale e critico* nell'istruzione e nella leadership educativa. Le nostre esperienze nelle scuole possono essere viste come piccoli studi di caso per una visione più ampia, che dovrebbe anche tenere conto dello sviluppo olistico delle nostre comunità.

La *leadership culturale* è riferita alla cultura e alla personalità della scuola e a tutte le norme e i valori simbolici che sono costruiti e radicati in quello specifico contesto. Penso che dobbiamo tenere sempre in considerazione i contesti locali, ma anche quelli globali e il mondo in generale. Seguendo questa idea dobbiamo fare riferimento all'*educazione alla cittadinanza globale* e fornire nuovi modelli di insegnamento basati sulla «pedagogia culturalmente sensibile», sul valore comune della «pace globale» e sulla considerazione della «giustizia sociale». Questi concetti implicano lo sviluppo di intelligenze emotive e della sensibilità per gli altri negli insegnanti e nei leader educativi.

La «diversità culturale» è al centro delle nostre comunità di apprendimento, e dobbiamo promuovere una *prospettiva multiculturale e democratica*

nell'istruzione basata sulla solidarietà. Si tratta di concetti e di un'etica incorporati nel sistema scolastico europeo in cui lavoro da dieci anni.

In conclusione, possiamo dire che la leadership educativa è fondamentale per i discorsi educativi e di vita nel Ventunesimo secolo e che tuttavia negli studi recenti emergono molteplici prospettive critiche che problematizzano tale leadership.

## Bibliografia

- Abrahamsen H. (2018), *Redesigning the role of deputy heads in Norwegian schools: Tensions between control and autonomy?*, «International Journal of Leadership in Education», vol. 21, n. 3, pp. 327-343.
- Ball S.J. (1995), *Intellectuals or technicians? The urgent role of theory in educational studies*, «British Journal of Educational Studies», vol. 43, n. 3, pp. 255-271.
- Ball S.J., Maguire M., Braun A. e Hoskins K. (2011), *Policy subject and policy actors in schools: Some necessary but insufficient analyses*, «Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education», vol. 32, n. 4, pp. 611-624.
- Biesta G.J.J. (2013), *The beautiful risk of education*, London, Paradigm Publishers.
- Blackmore J. (1999), *Troubling women: Feminism, leadership and educational change*, Buckingham, Open University Press.
- Blackmore J. (2013), *A feminist critical perspective on educational leadership*, «International Journal of Leadership in Education», vol. 16, n. 2, pp. 139-154.
- Braun A., Ball S., Maguire M. e Hoskins K. (2011), *Taking context seriously: Towards explaining policy enactments in the secondary school*, «Discourse: Studies in the Politics of Education», vol. 32, n. 4, pp. 585-596.
- Crowther F. (1997), *Unsung heroes: The leaders in our classrooms*, «Journal of Educational Administration», vol. 35, n. 1, pp. 5-17.
- Dewey J. (1916), *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education*, New York, Macmillan. Trad. it., *Democrazia e educazione*, Firenze, La Nuova Italia, 2000.
- Edling S. (2016), *Demokratidilemman i läraruppdraget: att arbeta för lika villkor [Democracy dilemmas in the teacher mission: To strive for equity]*, Stockholm, Liber.
- Edling S. e Mooney Simmie G. (2020), *Democracy and teacher education: Dilemmas, challenges and possibilities*, New York, Routledge.

- Foster W. (1989), *Toward a critical practice of leadership*. In J. Smith (a cura di), *Critical perspectives on educational leadership*, New York, Routledge, pp. 39-62.
- Goleman D. (2006), *The socially intelligent leader*, «Educational Leadership», vol. 64, n. 1, pp. 76-81.
- Gunter H.M. (2001), *Critical approaches to leadership in education*, «Journal of Educational Enquiry», vol. 2, n. 2, pp. 94-108.
- Howie M. (2020), *In 'obey'-ance: one principal's critically reflexive engagement with research in a culture of compliance*, «The Australian Educational Researcher», vol. 47, pp. 679-692.
- Johansson Heinö A. (2009), *Hur mycket mångfald tål demokratin? Demokratiska dilemman i ett mångkulturellt Sverige [How much diversity can democracy sustain? The dilemmas of democracy in a multicultural Sweden]*, Malmö, Gleerups förlag.
- Lewis T.E. (2013), *On study: Giorgio Agamben and educational potentiality*, New York, Routledge.
- Morgan J.W. e Guilherme A. (2012), *I and Thou: The educational lessons of Martin Buber's dialogue with the conflicts of his times*, «Educational Philosophy and Theory», vol. 44, n. 9, pp. 979-996.
- Pillow W.S. (2003), *Confession, catharsis, or cure: Rethinking the uses of reflexivity as methodological power in qualitative research*, «International Journal of Qualitative Studies in Education», vol. 16, n. 2, pp. 175-196.
- Scuola per l'Europa di Parma (2018), *Piano scolastico pluriennale 2018-2020*.
- Spillane J. (2005), *Distributed leadership*, «The Educational Forum», vol. 69, n. 2, pp. 143-150.
- Tosas M.R. (2016), *Educational leadership reconsidered: Arendt, Agamben, and Bauman*, «Studies in Philosophy and Education», vol. 35, n. 4, pp. 353-369.
- Yeatman A. (1994), *Postmodern revisionings of the political*, New York, Routledge.



## Capitolo quarto

# Cittadinanza europea, cuore del curriculum e della cultura della scuola

Benedetta Toni<sup>1</sup>

In questo mio secondo contributo intendo descrivere la politica interculturale delle Scuole Europee e in particolare della Scuola per l'Europa di Parma, evidenziando come l'*educazione interculturale* sia alla base dei documenti programmatici europei e internazionali e sia perfettamente integrata nei nostri curricula.

I valori della Scuola per l'Europa di Parma sono quelli della *global citizenship education*, che si fondano sui principi del riconoscimento e della valorizzazione del concetto di *cittadinanza europea*, parola chiave dei *Sillabi* e concetto pregnante nelle lezioni di tutte le discipline scolastiche e delle aree di apprendimento, fin dal ciclo materno.

La scuola è un'istituzione nella quale si organizza l'apprendimento di docenti e studenti tramite dimensioni e strategie specifiche: nella Scuola Europea sono presenti e integrate sia una *cultura organizzativa* sia una *cultura valoriale*. L'educazione olistica degli alunni, la formazione dei docenti, il lavoro di squadra e la comunicazione, la documentazione e la riflessione costituiscono le dimensioni su cui si basa la cultura organizzativa. Nella seconda parte della trattazione enuncierò alcune azioni che il team di

---

<sup>1</sup> Direttrice aggiunta della Scuola per l'Europa di Parma.

direzione ha messo in campo per lo sviluppo della *cultura europea* aperta, collaborativa, creativa e innovativa della nostra Scuola.<sup>2</sup>

## **Plurilinguismo e intercultura, valori fondanti delle Scuole Europee**

Lo sviluppo dell'educazione interculturale in Europa e in Italia è iniziato negli anni Settanta. Sono state svolte ricerche sull'intercultura e sono stati chiariti, dal punto di vista semantico, alcuni concetti quali quelli di educazione transculturale, educazione multiculturale ed educazione interculturale. Come principi dell'educazione e della competenza interculturali sono stati individuati i seguenti: interazione con gli altri, tolleranza, pace e rispetto, diversità come risorsa, relazioni e comunicazione tra le persone (Portera, 2008; Grant e Portera, 2010).

Si è passati dalla *cosmopolitan education* all'*education to a world vision*, e quindi l'educazione è stata vista in un'accezione sempre più ampia, allargata e globale. Guardando nello specifico alle definizioni, la multiculturalità viene definita come una «pacifica convivenza di culture», mentre l'*educazione interculturale* è la vera «rivoluzione copernicana» ed è basata sull'integrazione interattiva tra culture. L'alterità e la migrazione diventano quindi opportunità di arricchimento personali e comuni (Portera, 2010).

I valori intrinseci nella politica interculturale e educativa della nostra Scuola sono: l'apprendimento delle lingue e la comunicazione interculturale, la ricerca-azione e la collegialità, il benessere e i risultati degli studenti. Il valore principale del sistema scolastico europeo è il tema chiave della cittadinanza europea e mondiale. Questa idea implica l'importanza delle lingue come identificatori di cultura attraverso l'espressione di pensieri, sentimenti, costumi, tradizioni e modelli (Leaton Gray, Scott e Mehisto, 2018).

Accanto al rispetto per le lingue materne c'è l'enfasi posta sull'imparare almeno altre due lingue anche attraverso varie discipline scolastiche come scienze umane, economia, musica, tecnologia, educazione fisica,

---

<sup>2</sup> Il team di direzione della Scuola per l'Europa è così composto: Alessandra Bertolini, direttrice; Benedetta Toni, direttrice aggiunta dei cicli materno e primario con funzioni vicarie; Mattias Van den Eede, direttore aggiunto del ciclo secondario.

arte, religione ed etica. Ogni insegnante è anche un docente di lingue. La lingua intesa come cultura, dunque, è veicolo di contenuto, strumento di comunicazione, pensiero e socializzazione.

La nostra comunità di insegnanti e leader educativi è una comunità di apprendimento. Condividiamo questioni pedagogiche e scopi etici e morali. La ricerca e la riflessione sull'azione sono fondamentali per lo sviluppo professionale continuo e per la nostra identità di comunità di educatori ed esseri umani. Abbiamo estremamente a cuore i nostri studenti, i cui risultati sono sempre valutati in riferimento al loro sviluppo olistico e al loro star bene a scuola. Il dialogo con gli studenti e le famiglie è un mezzo ineludibile della nostra visione.

### ***Global citizenship education: l'educazione inclusiva e globale***

Di recente in questo scenario è nata una nuova consapevolezza, un nuovo *ethos*: l'approccio dell'educazione alla cittadinanza globale, la *global citizenship education*. Questa nuova prospettiva è esplicitata nei programmi italiani e nelle Indicazioni Nazionali per il curriculum 2012 e 2018 (Damiani, 2020). È evidenziata dall'UNESCO come metodologia che può comportare implicazioni per la modernizzazione del curriculum: come questione a livello scolastico, come questione interdisciplinare, come componente integrata all'interno di diverse materie e come materia separata e autonoma all'interno del curriculum (UNESCO, 2015).

L'approccio GCE mira a promuovere valori come l'empatia, la solidarietà, il rispetto per le differenze e la diversità e le azioni per affrontare i diritti umani, la povertà e le questioni ambientali (Torres e Bosio, 2020, pp. 99-101; Torres, 2019). I valori educativi comuni e globali sono indicati qui di seguito.

Il pianeta è la nostra unica casa e dobbiamo proteggerlo attraverso una cittadinanza globale e un'educazione allo sviluppo sostenibile, la pace è un valore culturale e un tesoro dell'umanità, le persone vivono democraticamente in un mondo sempre più diversificato, è necessario un senso di condivisione della felicità e la ricerca della solidarietà globale (Torres e Bosio, 2020, p. 106).

Il multilinguismo, il multiculturalismo e l'educazione interculturale sono considerati valori fondanti delle Scuole Europee, e ritengo che la creazione di tre Scuole Europee in Italia — a Brindisi, Parma e Varese — sia in linea con il principio di educazione alla cittadinanza globale per le generazioni future. A mio parere, in queste scuole l'approccio non è solamente un'etica, ma anche una metodologia, com'è evidente sia nei *Sillabi* tematici come quelli linguistici che nei *Sillabi* specifici come quelli di ore europee, morale o religione e scoperta del mondo.

### **Cittadinanza locale, nazionale e globale nei curricula delle Scuole Europee**

Nella Scuola per l'Europa di Parma i tre filoni di cittadinanza — locale, nazionale e globale — del Crick Report (1998) sono completamente integrati nel curriculum europeo. Le responsabilità sociali e morali sono alcuni degli obiettivi dei diversi programmi e sono collegate alle otto competenze chiave su cui essi si basano.

Ad esempio, l'acquisizione di un comportamento responsabile fa parte della coscienza europea (pensa, senti e agisci in modo europeo) promossa dal *Syllabus* di ore europee per le classi terze, quarte e quinte del ciclo primario. Il pensiero indipendente e i valori umanistici condivisi sono obiettivi di apprendimento del programma di etica del ciclo primario. Le competenze personali, sociali, metacognitive e civiche sono incorporate nei programmi di morale/religione, L1 e L2. Il coinvolgimento della comunità e l'alfabetizzazione politica sono inclusi nel *Syllabus* di ore europee nelle cinque aree di contenuto: *The European Community*; *Culture and civilization*; *Environment*; *Developing world*; *Living in a world of communication*; così pure nei *Sillabi* di L1 e scoperta del mondo.

I bambini possono essere coinvolti nell'esplorazione e nello studio del concetto di *cittadinanza locale* soprattutto nelle classi seconde e nelle classi terze del ciclo primario, quando studiano l'organizzazione della scuola e la città di Parma durante le ore di scoperta del mondo, o dalla classe terza alla classe quinta del ciclo primario in ore europee.

In questi ultimi due anni, in particolare, siamo stati coinvolti nel progetto *Parma nel cuore dell'Europa*, in cui i concetti di *cittadinanza locale*

e *cittadinanza globale* possono trovare incroci, intersezioni, contaminazioni e suggestioni. Il progetto mira a promuovere il messaggio europeo di pace e integrazione a cui Parma ha contribuito nel corso della sua storia. La Scuola per l'Europa, la Fondazione Collegio Europeo di Parma e il Comune di Parma organizzano attività per comprendere la città da diversi punti di vista e in una più ampia prospettiva internazionale.

Il concetto di *cittadinanza nazionale* è molto importante nella nostra Scuola. Abbiamo bambini di oltre quaranta nazionalità ed è nostro dovere rispettare la loro lingua madre e le loro radici nazionali. Infine, il riconoscimento e la valorizzazione del concetto di *cittadinanza globale*, non solo di quella *europea*, è veramente il cuore del pensiero della Scuola. Esempi e attività sul tema si notano durante la settimana dell'Europa, *Europe Week*, e quest'anno nella *Green Week* per l'educazione alla sostenibilità, nel corso delle celebrazioni natalizie e della cerimonia BAC.

Questi sentimenti e queste idee si possono riscontrare anche in ogni parte della vita scolastica, nei momenti di apprendimento formale e informale: nel cortile, in mensa, nel giardino e durante le lezioni. Promuoviamo le competenze interculturali e internazionali, insieme alla reciprocità e all'empatia.

## **La cultura organizzativa e l'apprendimento nella Scuola per l'Europa di Parma**

Considerando le sette dimensioni orientate all'azione che caratterizzano le istituzioni come organizzazioni di apprendimento (Marsick e Watkins, 1999), per spiegare i valori della cultura delle Scuole Europee ne presento e descrivo quattro.

In primo luogo, la capacità di sviluppare una visione condivisa incentrata sull'apprendimento di tutti gli studenti. Nella nostra scuola, tutta la comunità ha sposato la *mission* condivisa delle Scuole Europee: «Fornire un'istruzione multilingue e multiculturale di alta qualità e promuovere e sviluppare un cittadino europeo attivo, competente e sociale in un ambiente che garantisca il benessere per tutti» (Scuola per l'Europa di Parma, 2018). Il nostro obiettivo è realizzare questa *mission* attraverso un approccio inclusivo

che garantisca «l'acquisizione di otto competenze chiave (*Raccomandazione del Consiglio europeo del 2018*), lo sviluppo di competenze interdisciplinari e strategie cognitive e l'interiorizzazione delle abilità emotive, personali e sociali» (*Scuola per l'Europa di Parma, 2018*).

In secondo luogo, promuovere e sostenere lo sviluppo professionale continuo di tutto il personale. Ritengo che l'*induction*, il tutoraggio e lo sviluppo professionale continuo siano fondamentali non solo per gli insegnanti, ma anche per i leader. Sono stata fortunata a partecipare, in qualità di direttrice aggiunta, al gruppo dei vicedirettori delle Scuole Europee dei cicli materno e primario. Ogni incontro ha rappresentato un'occasione unica di crescita e riflessione. Penso che questa dimensione sia strettamente allineata con quella della crescita della leadership dell'apprendimento nei docenti. Di recente abbiamo partecipato — team di direzione e docenti — a una formazione estremamente motivante e internazionale sul *Reggio Emilia approach*.

La filosofia dei cento linguaggi, diversa da quella delle Scuole Europee, ma innovativa e celebre in tutto il mondo sia per la cultura dell'atelier, sia per la ricerca pedagogica ed emozionale nelle espressioni documentate dei bambini, cittadini del mondo e rappresentanti di culture e pensieri, ci ha ispirato moltissimo per allargare i nostri orizzonti e per riflettere sugli spazi fisici, interiori, curriculari della nostra Scuola e delle Scuole Europee.

In terzo luogo, promuovere l'apprendimento in team e la collaborazione tra tutto il personale. Questo è uno dei principi cardine delle Scuole Europee, e si concretizza in armonizzazione, cultura collaborativa nella programmazione e nell'insegnamento, incontri di dipartimento fra insegnanti e con la direzione.

In qualità di insegnante e leader educativa, posso affermare che la condivisione e il lavoro in team sono estremamente efficaci (Little, 1990). A mio parere, queste due tipologie di relazioni collaborative sono essenziali per promuovere culture collegiali.

Recentemente ho partecipato alla prima videoconferenza tra i leader dell'educazione delle Scuole Europee sull'implementazione delle otto competenze chiave nella programmazione pedagogica: alfabetizzazione, multilinguismo, abilità numeriche, scientifiche e ingegneristiche, competenze digitali e basate sulla tecnologia, abilità interpersonali e capacità di adottare nuove competenze, cittadinanza attiva, imprenditorialità, consape-

volezza ed espressione culturale. Si trattava del primo incontro per l'inizio di un progetto pilota triennale nel sistema scolastico europeo: un progetto intimamente connesso alla nostra cultura scolastica, con l'obiettivo di costruire comunità di ricerca e apprendimento collaborativo sulle competenze interdisciplinari nella programmazione annuale, nell'insegnamento e nelle pratiche degli studenti.

Sono rimasta affascinata dagli esempi delle Scuole Europee di Mol, Lussemburgo, Monaco e dalle proposte degli esperti del Gruppo di lavoro e dell'Unità pedagogica. A mio parere, questo tipo di incontri professionali sono ottime occasioni di crescita, *reculturing* e collegialità (Stoll, 1998).

Infine, si tratta di creare un sistema di integrazione per la raccolta e lo scambio di conoscenze e apprendimento. Sicuramente utilizziamo la tecnologia per migliorare l'insegnamento e l'apprendimento, per la comunicazione, la valutazione e la programmazione. Cerchiamo anche di essere una comunità di ricerca per alcuni progetti speciali come i progetti Erasmus Plus: abbiamo utilizzato e continueremo a utilizzare interviste, report e focus group per discutere, riflettere, ricercare, confrontare e interpretare la conoscenza e l'apprendimento. Abbiamo redatto e aggiornato piani di sviluppo annuali e pluriennali basati sull'evidenza delle priorità raggiunte e, naturalmente, i nostri risultati BAC vengono studiati insieme a quelli di tutte le Scuole Europee. Per gli audit siamo tenuti ad aggiornare regolarmente i nostri dati attraverso procedure di autovalutazione e a spiegare come abbiamo tenuto conto dei diversi suggerimenti e delle raccomandazioni degli ispettori europei, che hanno partecipato, ogni tre anni, alle ispezioni di sistema.

### ***School leadership* e cultura della scuola: connessioni e strategie di miglioramento**

Qual è l'impatto che il team di direzione può avere sullo sviluppo della cultura della scuola? Presenterò ora le mie riflessioni personali sull'interazione tra leadership e cultura scolastica identificando strategie di leadership adatte alla promozione di un luogo di lavoro positivo e collegiale, che migliori le culture di apprendimento nella scuola e in particolare nella Scuola per l'Europa di Parma. Illustro la mia posizione riflettendo sulla pratica educativa e

sui principi a essa sottesi, sviluppando la narrazione attraverso alcune parole chiave che ho individuato negli studi e situandola nel contesto della scuola.

### *Distributed leadership*

La leadership distribuita potrebbe essere la prospettiva moderna per promuovere una cultura dell'apprendimento collaborativa e creativa. Questa teoria pedagogica si basa sulla diffusione della conoscenza tra più leader e sulle interazioni tra tutti gli stakeholder e i contesti educativi (Spillane, 2005). Ritengo che la «pratica istituzionalizzata» (Gronn, 2002) e l'«allineamento pianificato» (Leithwood et al., 2007) siano modelli di distribuzione che i leader potrebbero prendere in considerazione per condividere il processo decisionale, coordinare le migliori pratiche ed essere rispettati da tutti gli stakeholder della comunità scolastica.

La leadership distribuita è strettamente connessa alle dimensioni di «*empowerment*, dell'interazione per la condivisione delle decisioni, dello sviluppo della leadership e dell'impegno collettivo» (Hairon e Goh, 2015, pp. 698-699). Il leader che promuove la collaborazione e la partecipazione di tutti i membri della comunità, compresi gli studenti, pratica la *leadership collaborativa e condivisa*. Questo tipo di leadership non è solo orientato ai risultati degli studenti, ma si concentra anche su un concetto più ampio di istruzione, che potrebbe abbracciare e contemplare la performatività e la creatività, i compiti amministrativi e gli scopi etici, le questioni organizzative e i discorsi culturali.

### *Interactive listening*

In riferimento alla mia esperienza, i leader educativi non sono solo proattivi, ma anche ottimi ascoltatori. Nella Scuola per l'Europa di Parma la direttrice e i vicedirettori organizzano e pianificano le routine quotidiane, la formazione per i nuovi docenti, le attività di supporto educativo, le riunioni e i progetti, le procedure di reclutamento, l'assegnazione delle risorse insieme al segretario capo e al consiglio di amministrazione, l'insegnamento e il *coaching*, e persino lo sviluppo di spazi e edifici comuni insieme all'architetto della scuola (Schein, 2016).



Le attività vengono organizzate ascoltando le diverse culture di leadership — dei docenti, degli studenti e delle famiglie —, e accogliendo idee e critiche costruttive. Empatia, sensibilità, fiducia e collaborazione sono le intelligenze emotive che noi, come leader, utilizziamo per creare un clima positivo e un *ethos* comune: lo spirito europeo delle Scuole Europee.

### *Dialogue and culture of communication*

Il leader costruttivo e visionario tende a sostenere un ambiente sicuro, un luogo significativo e una «scuola in movimento» (Stoll e Fink, 1996). C'è sempre una relazione tra la visione e il contesto. È importante promuovere una «cultura collaborativa dell'insegnamento» (Hargreaves, 1994) e sottolineare le norme di «collegialità, rispetto reciproco, obiettivi condivisi, apertura e apprendimento permanente» (Stoll, 1998). La socializzazione deve essere coltivata e praticata con leader che «organizzano opportunità in cui le persone possano discutere e riesaminare i propri valori» (Furlong e Monahan, 2000).

Il dialogo e la cultura della comunicazione, l'indagine e l'analisi interna della cultura, l'impegno a «imparare a imparare», la consapevolezza della diversità culturale, il pensiero sistemico e i valori positivi della natura umana: queste sono alcune delle idee che potrebbero definire una cultura significativa dell'apprendimento (Schein, 2016).

### *Cultural leadership and teacher design teams*

Nella nostra scuola noi, come leader educativi, sviluppiamo i costrutti teorici di «attenzione selettiva, proposizione e modellizzazione» (Sergiovanni, 1984). Pensando all'impegno didattico, posso affermare che si raggiungono livelli di alta qualità grazie alla preparazione e alla continuità dei nostri insegnanti. Ci impegniamo, insieme ai docenti, a creare «un sistema ideologico e una cultura forte, un senso di appartenenza a un gruppo eccellente e coeso con una missione significativa» (Sergiovanni, 1984, p. 12).

Nella promozione di una cultura dell'apprendimento e della collaborazione, le «infrastrutture educative» possono ricoprire un ruolo significativo.

Una di queste infrastrutture è il curriculum, uno dei «luoghi» fondamentali per l'istruzione e la collaborazione tra leader, insegnanti, genitori, studenti e società. I team di progettazione degli insegnanti per lo sviluppo di programmi scolastici possono rappresentare «spazi» e «metodi» per la partecipazione, l'innovazione e la creatività.

Promuovere la leadership degli insegnanti è un'altra strategia per coltivare una cultura dell'apprendimento. Gli insegnanti imparano insieme leggendo e osservando, sperimentando, riflettendo e collaborando (Handelzalts, Nieveen e Van den Akker, 2019).

### *School-wide curriculum development*

Nella nostra Scuola ci sono state diverse occasioni per lo *sviluppo del curriculum scolastico*, soprattutto in concomitanza con il rinnovo dei *Sillabi*: L1, L2, musica, arte, etica, ore europee, scoperta del mondo, matematica. Vorrei citare gli esempi di musica e ore europee, casi in cui abbiamo creato molti progetti per rafforzare lo spirito europeo.

Per quanto riguarda ore europee, nel nuovo curriculum del 2016 si è verificato un cambiamento negli argomenti. Ad esempio, negli ultimi due anni abbiamo scelto di concentrarci su «*Culture and civilization*» attraverso la musica, l'arte, la storia, la geografia, i progetti *Scambio musicale europeo* con la Scuola Europea di Varese e *Parma nel cuore dell'Europa*.

In relazione alla musica, alle lingue, ai valori e alle culture europee, abbiamo deciso di proporre diversi stili musicali: alcuni cori dalle opere di Giuseppe Verdi legati alla cultura di Parma, l'inno italiano e l'inno europeo, alcuni canti della tradizione europea utilizzati per le celebrazioni natalizie e altri canti internazionali, tratti anche dalla *world music*, che esprimono il valore comune globale della pace.

Abbiamo avuto la possibilità di migliorare le competenze musicali, linguistiche, interculturali e internazionali, rafforzando i valori etici quali l'importanza della pace, del senso di appartenenza alla patria, della dignità e dell'umanità. Ci si è basati su una programmazione armonizzata, su un apprendimento condiviso di repertori musicali significativi e su riflessioni partecipate dopo le esibizioni.

### *Caring approach*

Ritengo che un leader possa facilitare una cultura collaborativa e innovativa attraverso piani organizzativi e amministrativi, ma soprattutto attraverso azioni esplicite riguardanti un *approccio* e una *filosofia di cura* nei confronti di insegnanti e studenti. In relazione ai compiti amministrativi, il leader è responsabile della creazione di opportunità e tempo per la programmazione collaborativa, la ricerca-azione, la formazione in servizio innovativa, i progetti riguardanti le attività curriculari ed extracurriculari, l'alfabetizzazione politica e la riflessione su questioni urgenti e fondamentali per la vita degli alunni.

Per quanto riguarda le azioni esplicite che potrebbero essere significative per studenti e insegnanti, un leader deve andare incontro alle esigenze di tutti gli stakeholder individuando strategie per gli studenti di tutte le età (Sterrett, Parker e Mitzner, 2018). Le aree target da affrontare potrebbero essere la creazione di team collaborativi per studenti e insegnanti, lo sviluppo di intelligenze emotive, la gestione della diversità, la creazione di relazioni autentiche, la considerazione dei carichi di lavoro di insegnanti e studenti, la documentazione: esempi chiari che dimostrano le attività completate e il feedback formativo.

A mio parere, le politiche di innovazione devono essere decifrate insieme a insegnanti e studenti. Il leader dovrebbe facilitare gli incontri per parlare di pratiche e metodologie innovative, facendo sempre riferimento alle pratiche scolastiche osservate. Questa attività può quindi portare a modi per trovare valori intrinseci nelle migliori pratiche, da diffondere ed espandere in altre aree. Attraverso la discussione e le interazioni, insegnanti e studenti saranno motivati e troveranno così la volontà di imparare e cambiare insieme.

### *Creativity and cultural understanding*

Infine, vorrei menzionare il ruolo fondamentale dei leader dell'istruzione nel migliorare la *creatività* e la *comprensione culturale* nell'era performativa, in particolare durante la pandemia di Covid-19. La creatività è spesso associata all'innovazione e all'invenzione, quindi la produzione di

nuova conoscenza è una competenza di vita essenziale fondamentale per la cultura e l'istruzione.

Ci sono tre elementi importanti per promuovere la creatività: «la necessità per gli insegnanti di avere autonomia pedagogica e formazione professionale; il supporto per gli insegnanti perché si possano assumere dei rischi e possano anche lavorare al di fuori di confini “sicuri”; la creatività come “stimolo” nella collaborazione con la comunità scolastica e tra gli insegnanti» (Burnard e White, 2008, pp. 672-673).

Come esempio di spazi di creatività nella nostra Scuola, vorrei citare i programmi di competenze interdisciplinari nel ciclo materno e primario: l'area «Io e il mio mondo» nel ciclo materno e la disciplina scoperta del mondo nel ciclo primario; il progetto di intersezione linguistica nel ciclo materno e in ore europee nel ciclo primario; i saperi artistici, i linguaggi espressivi, dell'etica e della fede. In queste materie gli insegnanti possono sperimentare la fantasia per stimolare gli studenti attraverso il *project based approach* e pratiche interdisciplinari innovative come il teatro, la musica, l'educazione sostenibile, il dibattito creativo e la scrittura.

### *European spirit and organizational culture*

Nella nostra scuola c'è una stretta relazione tra la promozione della creatività e il modello di Edgar Schein che illustra i *tre livelli cognitivi della cultura organizzativa*: artefatti, convinzioni, valori e presupposti di base (Schein, 2016). L'attuale organizzazione degli spazi riflette la filosofia delle Scuole Europee, che può essere sintetizzata nel motto dell'Unione Europea «Uniti nella diversità».

Le convinzioni e i valori europei sono descritti in diversi testi come i programmi, le politiche e altri documenti pedagogici. La dimensione europea è sempre sottolineata, e sviluppare lo spirito europeo attraverso pensieri, sentimenti e soprattutto azioni è uno scopo prioritario della cultura scolastica. L'inclusione e il rispetto per le altre culture e lingue sono obiettivi continuamente presenti nella cultura dell'organizzazione: in diversi cartelloni nelle classi, in esempi pratici espliciti nella programmazione periodica e nei piani delle lezioni scritti dagli insegnanti, e infine nelle percezioni e convinzioni inconsce che sono profondamente radicate.

I bambini giocano e mangiano insieme in ampi spazi confortevoli. A causa della pandemia da Covid-19 abbiamo dovuto riorganizzare nuovamente gli spazi, ma la filosofia è rimasta la stessa. Quando si entra nelle classi del ciclo primario o nelle sezioni del ciclo materno, si può sentire e respirare il clima e vedere studenti e insegnanti altamente motivati. Ho molteplici opportunità di fare visita alle classi per comunicare o osservare e riscontro sempre un'atmosfera positiva, attenta, sensibile e partecipata. Sono spazi di emozioni, e gli educatori hanno il privilegio di ricreare gli ambienti per la creatività e la collaborazione per permettere a studenti e insegnanti di assumersi dei rischi, di pensare, sentire, giocare, studiare, riflettere e crescere insieme.

## Bibliografia

- Bloomfield P. (2003), *Local, national and global citizenship*, «International Journal of Primary, Elementary and Early Education», vol. 31, n. 3, pp. 59-67.
- Burnard P. e White J. (2008), *Creativity and performativity: Counterpoints in British and Australian education*, «British Educational Research Journal», vol. 34, n. 5, pp. 667-682.
- Damiani V. (2020), *Educating pre-service teachers on global citizenship: Research perspectives from a preliminary study in the Italian context*, «Journal of Social Science Education», vol. 19, n. 4, pp. 23-44.
- Furlong C. e Monahan L. (a cura di) (2000), *School culture and ethos: Cracking the code*, Dublin, Marino Institute of Education.
- Grant C.A. e Portera A. (a cura di) (2010), *Intercultural and multicultural education: Enhancing global interconnectedness*, New York, Routledge.
- Green M.F. (2012), *Global citizenship: What are we talking about and why does it matter*, «Trends and Insights for International Education Leaders», 1-3.
- Gronn P. (2002), *Distributed leadership as a unit of analysis*, «Leadership Quarterly», vol. 13, pp. 423-451.
- Hairon S. e Goh J. (2015), *Pursuing the elusive construct of distributed leadership: Is the search over?*, «Educational Management Administration & Leadership», vol. 43, n. 5, pp. 693-718.
- Hallinger P. e Heck R. (2010), *Leadership for learning: Does collaborative leadership make a difference in school improvement?*, «Educational Management Administration & Leadership», vol. 38, n. 6, pp. 654-678.

- Handelzalts A., Nieveen N. e Van den Akker J. (2019), *Teacher design teams for school-wide curriculum development: Reflections on an early study*. In J. Pieters, J. Voogt e N. Pareja Roblin (a cura di), *Collaborative curriculum design for sustainable innovation and teacher learning*, Berlin, Springer, pp. 55-82.
- Hargreaves D. (1994), *Changing teachers, changing times: Teachers' work and culture in the postmodern age*, London, Cassell.
- Harris A., Leithwood K., Day C., Sammons P. e Hopkins D. (2007), *Distributed leadership and organizational change: Reviewing the evidence*, «Journal of Educational Change», vol. 8, pp. 337-347.
- Kools M. e Stoll L. (2016), *What makes a school a learning organisation?*, «OECD Education Working Papers», n. 137.
- Leaton Gray S., Scott D. e Mehisto P. (2018), *Curriculum reform in the european schools: Towards a 21st century vision*, London, Palgrave Macmillan.
- Leithwood K., Mascall B., Strauss T., Sacks R., Memon N. e Yashkina A. (2007), *Distributing leadership to make schools smarter: Taking the ego out of the system*, «Leadership and Policy in Schools», vol. 6, n. 1, pp. 37-67.
- Little J.W. (1990), *The persistence of privacy: Autonomy and initiative in teachers' professional retaliation*, «Teachers College Record», vol. 91, n. 4, pp. 509-536.
- Marsick V.J. e Watkins K.E. (1999), *Facilitating learning organizations: Making learning count*, Aldershot, Gower.
- OECD (2018), *OECD skills strategy diagnostic report: Italy 2017*, Paris, OECD Publishing.
- Paxton D. e Van Stralen S. (2015), *Developing collaborative and innovative leadership: Practices for fostering a new mindset*, «Journal of Leadership Education», vol. 14, n. 4.
- Portera A. (2008), *Intercultural education in Europe: epistemological and semantic aspects*, «Intercultural Education», vol. 19, n. 6, pp. 481-491.
- Ritzer G. (2010), *Globalization. A basic text*, Oxford, Wiley-Blackwell.
- Schein E. (2016), *Organizational culture and leadership*, Hoboken, NJ, Wiley.
- Schwab K. (2019), *The global competitiveness report 2019*, [www3.weforum.org/docs/WEF\\_TheGlobalCompetitivenessReport2019.pdf](http://www3.weforum.org/docs/WEF_TheGlobalCompetitivenessReport2019.pdf) (consultato il 5 giugno 2021).
- Scuola per l'Europa di Parma (2018), *Piano scolastico pluriennale 2018-2020*.
- Senge P.M. (1990), *The fifth discipline. The art and practice of the learning organization*, London, Random House.
- Sergiovanni T.J. (1984), *Leadership and excellence in schooling*, «Educational Leadership», vol. 41, n. 5, pp. 4-13.
- Spillane J.P. (2005), *Distributed leadership*, «The Educational Forum», vol. 69, n. 2, pp. 143-150.

- Spillane J.P., Morel R.P. e Al-Fadala A. (2019), *Educational leadership: A multilevel distributed perspective*, Unesco IIEP Learning Portal (consultato il 5 giugno 2021).
- Sterrett W., Parker A. e Mitzner K. (2018), *Maximizing teacher time: The collaborative leadership role of the principal*, «Journal of Organizational & Educational Leadership», vol. 3, n. 2, art. 2.
- Stoll L. (1998), *School culture*, «School Improvement Network's Bulletin», vol. 9, pp. 9-14.
- Stoll L. e Fink D. (1996), *Changing our schools: Linking school effectiveness and school improvement*, Buckingham, Open University Press.
- Stoll L., Harris A. e Handscomb G. (2012), *Great professional development which leads to great pedagogy: Nine claims from research*, Nottingham, National College for School Leadership.
- Toniolo G. (a cura di) (2013), *The Oxford handbook of the italian economy since Unification*, Oxford, Oxford University Press.
- Torres C.A. (2019), *Education 2030 and fostering global citizenship education. I e II*, <https://www.youtube.com/watch?v=Aqr8nFgCrh0> e [https://www.youtube.com/watch?v=\\_qwWP6OjnB4&list=UUHBVZOFOfIrxed0JBVNTn6A&index=27](https://www.youtube.com/watch?v=_qwWP6OjnB4&list=UUHBVZOFOfIrxed0JBVNTn6A&index=27) (consultato il 5 giugno 2021).
- Torres C.A. e Bosio E. (2020), *Global citizenship education at the crossroads: Globalization, global commons, common good, and critical consciousness*, «Prospects», vol. 48, pp. 99-113.
- UNESCO (2015), *Global citizenship education: Topics and learning objectives*, Paris, UNESCO Publishing.
- Woessmann L. (2011), *Education policies to make globalization more inclusive*. In M. Bacchetta e M. Jansen (a cura di), *Making globalization socially sustainable*, Geneva, International Labour Organisation, pp. 297-316.

### Sitografia

<https://www.eursc.eu> (consultato il 5 giugno 2021).





## *Capitolo quinto*

# **Leggere alla scoperta del mondo** **Un laboratorio interdisciplinare e inclusivo**

*Carlotta Taddei<sup>1</sup>*

La scuola, dove ogni giorno si praticano il confronto alla pari e la collaborazione fra diverse intelligenze e abilità con l'obiettivo di raggiungere uno scopo comune, è un laboratorio ideale per tradurre in realtà il motto europeo «Uniti nella diversità».

Nell'incontro fra lingue diverse e stili individuali di pensiero e di lavoro si esplora la conoscenza reciproca, insieme al riconoscimento e all'accettazione delle diversità e alla ricerca di soluzioni di convivenza pacifica. Sperimentare in prima persona che stili diversi possono essere complementari e che con la collaborazione si possono raggiungere risultati migliori — con l'ulteriore gratificazione emotiva del fare insieme — ha ricadute potenti sul senso di autoefficacia personale e sul benessere. Pertanto, promuovere i principi di cooperazione attraverso la valorizzazione delle differenze è compito strategico di quell'insegnante che voglia sostenere le competenze di giovani cittadini che potranno abitare una società globale aperta e inclusiva.

L'organizzazione didattica europea si configura come uno scenario efficace in questo senso. Le competenze interpersonali e intrapersonali sono oggetto di progettazione e valutazione e assumono pertanto lo statuto di un esplicito obiettivo educativo; si lavora perciò per valorizzare, oltre alle molteplici intelligenze e ai diversi stili cognitivi e comunicativi, anche le capacità di empatia e di riconoscimento emozionale (Gardner, 1991; Goleman,

---

<sup>1</sup> Docente del ciclo primario della Scuola per l'Europa di Parma.

2011), quelle *life skills* a lungo trascurate o addirittura negate dall'approccio accademico e che si riconoscono ora quali temi centrali nella costruzione di ambienti di apprendimento pienamente interculturali.

La differenziazione degli apprendimenti rappresenta una sfida importante per l'efficacia della progettazione educativa e la chiave per realizzare una didattica inclusiva tenendo unito il gruppo classe e sapendo proporre per ciascun alunno un percorso motivante che possa agganciarsi alle competenze già acquisite, in modo da promuovere le aree di sviluppo anche degli studenti con le competenze più alte.

Il percorso che qui si racconta vuole essere un'esperienza di didattica inclusiva strutturata in numerose attività indipendenti e fra loro correlate, nella quale si incrociano diverse discipline; fra queste la lingua madre, strumento cognitivo primario, centro di un lavoro interdisciplinare in interazione con i linguaggi non verbali e stimolo all'apprendimento emotivo.

Asse portante di tutto il percorso è il libro *Ernest e Celestine* di Daniel Pennac, che viene proposto a una classe seconda della scuola primaria italiana sia come palestra tecnica di lettura sia come veicolo di contenuti specifici. Gli obiettivi linguistici sono stati individuati nel potenziamento delle abilità di lettura individuale ed espressiva e di comprensione, nello stimolo ad attivare inferenze corrette e nell'ampliamento del vocabolario. Per quanto riguarda forma e contenuto, il racconto scelto ha permesso di introdurre e discutere alcuni aspetti importanti della lingua formalizzata, sperimentandone a partire dal testo le categorie linguistiche e introducendo le prime categorie narratologiche. Sotto il profilo metodologico si è fatto riferimento al metodo del laboratorio di lettura sviluppato dal gruppo di ricerca *Italian Writing Teachers*.<sup>2</sup>

Il libro inoltre si presta a essere contesto e occasione di esplorazione in relazione alla programmazione della disciplina scoperta del mondo<sup>3</sup> e al tema — di ambito biologico — dei cinque sensi. L'apprendimento per scoperta, orientato a sostenere la maturazione di un pensiero critico, indipendente e il più possibile connesso con la realtà autentica e vissuta dei

---

<sup>2</sup> Oltre al sito (<https://www.italianwritingteachers.it/lettura/>), molto ricco, è opportuno fare riferimento, per la parte che concerne il laboratorio di lettura, ai testi fondamentali: Chambers (2015), Poletti Riz (2020), Serravallo (2015).

<sup>3</sup> <https://www.eursc.eu/Syllabuses/2015-09-D-30-en-3.pdf>.

bambini, si potenzia particolarmente nella dimensione transculturale, che in questo caso intreccia letteratura e biologia. Viene praticata una lettura mirata alla decifrazione delle percezioni sensoriali, cui fa seguito un itinerario sensoriale-tattile ispirato al metodo sperimentale materico dei laboratori di Bruno Munari e associato alla scrittura creativa (Munari, 1981).<sup>4</sup>

Per quanto riguarda infine la «morale della storia», questa coinvolge la sfera dei valori etici e della relazione: il racconto narra di un'amicizia fra persone diverse; un esempio da conoscere, sul quale discutere e nel quale potersi rispecchiare. L'avventura «individuale» dei protagonisti assume così un valore universale, uscendo dalla narrazione e trasferendosi sul piano dell'esperienza collettiva.

La lingua, già veicolo di accesso a un modello di convivenza pacifica e superamento delle diversità, diviene anche strumento attivo in grado di mediare i conflitti e di costruire intese: in quest'ottica si collega un laboratorio sul linguaggio non violento e sulla capacità di comunicare e accettarsi nella diversità,<sup>5</sup> finalizzato al potenziamento delle competenze interpersonali e intrapersonali.

## **Palestra di lettura**

La storia di Ernest e Celestine si svolge in un mondo magico di animali — orsi e topi — strutturato verticalmente in due spazi separati: il mondo «di sotto» abitato dai topi e il mondo «di sopra» abitato dagli orsi. Il collegamento fra questi due mondi, entrambi socialmente organizzati, con le loro strutture di riferimento e le loro rispettive forze dell'ordine, è il tombino, diaframma che permette ai topi di varcare nottetempo la soglia

---

<sup>4</sup> Si veda il sito <https://www.munart.org/>.

<sup>5</sup> Dal punto di vista metodologico, la base di riferimento si trova nella teoria dell'educazione al pensiero positivo e alle emozioni, come teorizzato da Dario Ianes e Alberto Pellai in numerosi contesti; si veda Ianes e Pellai (2011). Il metodo della narrativa psicologicamente orientata e in generale degli strumenti narrativi per la costruzione di un pensiero positivo è esemplificato nei racconti raccolti in Verità (2015).

dell'altro mondo per andare a prendere i dentini persi dai giovani orsi che costituiscono le riserve di denti per i topi vecchi.

Le due società, diverse, separate e apparentemente inconciliabili, ma entrambe in realtà speculari nella loro specifica organizzazione, si incontrano attraverso le figure dei due protagonisti: Ernest, orso musicista e spiantato, e Celestine, topina pittrice cresciuta nell'orfanotrofio, che non ha mai creduto alla terribile favola del «grande orso cattivo». Entrambi hanno un problema: Ernest ha fame e Celestine deve procurarsi dei denti per assolvere ai suoi doveri. Grazie alle loro differenti abilità si aiutano reciprocamente e diventano amici. Tuttavia i loro gruppi sociali, forti delle proprie regole, tradizioni e pregiudizi, si oppongono a quest'amicizia e loro stessi non sono certi fino in fondo che questa, a fronte della loro evidente diversità, sia possibile e giusta.

La storia è raccontata dai Personaggi e dall'Autore, tutti voci narranti; i tre interagiscono con il Lettore, che emerge quale figura consapevole nel processo di sviluppo e di comprensione della storia.

La lettura del libro è condotta in modo integrale, alternando la voce dell'insegnante a quella degli alunni, dedicandovi almeno due periodi da trenta minuti alla settimana per una durata prevista di cinque mesi; il testo è a più riprese oggetto di lavori di gruppo e individuali, guidati da domande mirate, al fine di ripercorrere la lettura insieme alla ricerca delle informazioni. La capacità di attivare inferenze in relazione al contenuto testuale viene allenata tramite la discussione condotta in classe.

Il primo livello del racconto, relativo alla storia dei personaggi, permette di esercitare la lettura espressiva e la comprensione del testo, anche attraverso la lettura autonoma, il confronto in gruppo, il disegno e la scrittura; consente inoltre di esercitarsi nell'interrogare il testo, in particolare sull'aspetto figurato della lingua, sui modi di dire e sulle figure retoriche.

«Una storia è come una casa, non si può cominciare dal tetto», spiega l'Autore a Ernest e Celestine, che, presi dalla foga del racconto, vorrebbero arrivare subito al dunque; lo implorano di saltare una parte per evitare di rivivere momenti paurosi, in un dialogo strategico che mette in luce l'importanza della consequenzialità narrativa, il diritto del lettore di scegliere cosa e come leggere e la sua partecipazione emotiva allo svolgimento della storia, in piena sintonia con i personaggi. Vale la pena riproporre qui una

parte breve del testo, sulla quale è stata condotta in classe una riflessione importante.

Ernest: «Ah, no, Autore, questa non raccontarla, è troppo orribile!».

Celestine: «Ernest ha ragione, non lo potremmo saltare questo capitolo?».

Il Lettore: «Neanche per sogno! Io voglio la storia tutta intera con tutti i suoi bravi capitoli!».

Ernest: «E questo chi è?».

L'Autore: «È il Lettore, Ernest, quello per il quale scrivo la storia».

Ernest: «Chi?».

Il Lettore: «Lasci perdere, Ernest sa benissimo chi sono. Sono il Lettore e voglio la storia con tutti i suoi capitoli!».

Celestine: «Anche se alcuni sono tristi da morire?».

Il Lettore: «Tutti i capitoli, Celestine, li voglio tutti! Tristi o allegri, li voglio tutti! È la mia storia».

Ernest: «Senti un po', Lettore, potresti anche metterti nei nostri panni, perché il capitolo seguente è davvero spaventoso!».

Il Lettore: «Ma io mi metto nei vostri panni, Ernest! Se voi ridete, rido, se piangete, piango, e se avete paura ho paura anch'io».

Ernest: «Allora bisogna saltare il capitolo seguente, fa davvero troppa paura!».

Il Lettore: «Deciderò io se saltarlo. E poi, rifletti un po', Ernest: perché io possa saltare un capitolo bisogna che sia stato scritto» (Pennac, 2013, pp. 63-64).

Questo dialogo è ricco dal punto di vista della riflessione sulle strutture narrative: si esplicita il ruolo dell'Autore e anche quello attivo del Lettore, che emerge quale ragione prima per la scrittura del testo, ovvero quale destinatario non passivo, che interviene, sceglie e può interrogare il testo stesso e prendere posizione.

La discussione che ha fatto seguito alla lettura in classe ha permesso di mettere in luce le prime categorie narratologiche — in particolare l'articolazione consequenziale della storia e la coerenza di tempo e spazio —, poi i ruoli dell'Autore, dei Personaggi e del Lettore, delle voci narranti, diventando un esempio strategico di costruzione di un racconto. Attraverso questo dibattito i giovani lettori si sono immedesimati direttamente nella discussione e nei ruoli, dialogando in modo diretto con l'Autore e con i Personaggi della storia ed esercitando la propria capacità di lettori di interrogare con efficacia un racconto.

## **L'esperienza della lettura che guida alla scoperta del mondo**

Celestine è una pittrice, disegna e rappresenta il mondo tramite un canale visivo; Ernest è un poeta musicista che, oltre a suonare, sogna «in musica».

Come sfondo integratore attivo, il racconto ospita la riflessione e la ricerca sulla realtà esplorata attraverso i sensi, prendendo le mosse dalla lettura delle sensazioni per poi invertire il processo dalle sensazioni alle parole. Parallelamente all'approfondimento del tema di biologia, con la conformazione e il funzionamento degli organi di senso, il testo scritto si presta a essere analizzato mettendo in luce i canali sensoriali di accesso alle informazioni e agli eventi.

«*Cling!* Suonavano le monetine cadendo nella cassa: *cling!, cling!, cling!*» (Pennac, 2013, p. 40). Il suono, tradotto in parola, attiva il canale sensoriale permettendo al lettore di visualizzare l'immagine della moneta che cade nella cassa metallica e di «sentire», a livello di immaginazione uditiva, il suono delle monetine. Così ciascuno potenzia la riflessione sulla propria attività cognitiva, percependo il cervello quale «collettore» e «decifratore» delle esperienze sensoriali, e dunque riflettendo sulla propria esperienza metacognitiva.

In parallelo a quella letteraria si apre l'esperienza sensoriale di tipo tattile, per offrire agli alunni molteplici canali di accesso e quindi favorire l'inclusione; questo secondo percorso, a ritroso, riporta alla dimensione del *logos*, grazie al laboratorio di scrittura creativa ispirato al metodo di Bruno Munari.

Dentro un atelier di materiali da toccare, suddivisi per tipologia e disponibili su piattini senza classificazioni, i bambini sono accompagnati a piccoli gruppi a esperire, bendati, le caratteristiche di superficie e le sensazioni trasmesse da ogni materiale, di origine naturale e artificiale: cortecce di alberi, pigne, campanelline, carte, cartoncini, sughero, sassi, carte plastiche con effetti sonori, gommapiuma, ecc.

Dopo che li hanno esplorati tutti si suggerisce agli alunni di sceglierne liberamente uno sulla base della propria preferenza individuale, considerando quale offra loro le sensazioni più piacevoli e individuando così sei tipi di materiali per ogni gruppo di lavoro.

L'insegnante propone un modello di racconto breve, associato a cinque materiali; il testo è scritto sul retro di un cartoncino sulla cui fronte si trovano incollati campioni dei materiali, e che può essere toccato durante la lettura per percepire le sensazioni tattili correlate al personaggio o all'oggetto di riferimento. La storia proposta, riferita ai personaggi principali di Ernest e Celestine, serve per mostrare concretamente quanto viene proposto ai bambini di svolgere: elaborare in un piccolo gruppo un racconto a partire dallo stimolo sensoriale offerto dai materiali attraverso la scrittura creativa.

La prima tappa del lavoro, guidato dall'insegnante-regista, è di tipo classificatorio: i bambini sono invitati a definire con una parola — un aggettivo qualificativo — la qualità principale di ogni materiale, associandola poi al suo opposto e trovando per ogni materiale la definizione, la categoria antitetica e le varie sfumature intermedie (ad esempio, una stoffa di velluto può essere «soffice», il suo opposto sarà «duro», le sfumature intermedie «un po' soffice», «felpato», ecc.). Si prosegue con un gioco di associazioni che conduce dall'elemento percepito all'individuazione di ingredienti del racconto: soffice come... un gattino o un cuscino o un prato fiorito.

L'insegnante è regista che illustra la storia-esempio, ne espone i materiali, esemplifica l'esercizio, allestisce fogli murali per scrivere lasciando i gruppi liberi di svolgere in autonomia la propria attività di classificazione e definizione delle qualità e dei loro contrari.

Ogni gruppo, organizzato grazie a ruoli predefiniti in modalità cooperativa, individua i sei ingredienti di un racconto da realizzare senza vincoli tematici, poiché lo scopo è quello di sostenere un pensiero progettuale, il cui obiettivo è intrinseco al processo.

## **Diversi e amici**

Attraverso la metodologia della didattica interdisciplinare integrata, finalizzata a rendere l'apprendimento più significativo e diversificare i livelli di approfondimento disciplinare mantenendo sempre insieme il gruppo classe — sia nello svolgimento delle attività sia nelle consegne —, il laboratorio di lettura è arrivato al suo nocciolo di significato, quello che investe uno dei temi forti dell'esperienza in una Scuola Europea: possono

un orso e una topolina vivere insieme, quando tutte le convenzioni sociali, le tradizioni e le organizzazioni dei due popoli li convincono da sempre che il diverso è nemico? È possibile che l'amicizia, nella diversità, possa superare le barriere, le polizie, le magistrature e creare attraverso la collaborazione un legame che non è solo individuale, ma simbolico e universale?

Questo interrogativo soggiace allo svolgimento dell'intero percorso e ritorna continuamente, nell'esplorazione delle categorie del pregiudizio (ogni orso è il grande orso cattivo) e del comportamento «della massa» — «perché una cosa che il mondo di sotto e il mondo di sopra hanno in comune è che quando tutti gridano, tutti gridano» (Pennac, 2013, p. 62).

L'argomento investe tanto la sfera cognitiva e culturale quanto quella dell'intelligenza emotiva, in relazione alla quale crediamo sia fondamentale costruire solide basi di consapevolezza per la realizzazione di un pensiero positivo. Si punta inoltre a creare buone capacità di comunicare in modo positivo, per sviluppare e sostenere quell'empatia che, inclusa fra le competenze trasversali valutabili nel *carnet scolaire*, non può essere considerata un comportamento sostenuto da innate doti di comprensione dell'altro, ma deve piuttosto essere stimolata e attivata attraverso progetti di intervento, ricerca e azione affinché i bambini, così come il Lettore di Ernest e Celestine, imparino a *mettersi nei panni* dell'altro.

Il racconto, con la sua ricchezza di implicazioni e riflessioni di natura etica e sociale, offre la possibilità di rispecchiarsi in un mondo magico di animali con caratteristiche umane, nei quali i bambini sono guidati a immedesimarsi, sempre con la possibilità di uscire dal meccanismo di identificazione quando questo divenga eventualmente pesante. Attraverso il rispecchiamento nella realtà magica dei protagonisti, i bambini si sperimentano nell'esplorazione delle loro differenze, nella ricerca delle variabili del reale e contestualmente nel loro ruolo di lettori.

Il motto ben conosciuto «Uniti nella diversità» è declinato nell'ultimo tassello dell'attività progettuale, in cui si lavora sulla costruzione della consapevolezza emozionale e dell'empatia, analizzando insieme le pratiche di una comunicazione non violenta che possono portare a una maggiore accettazione dell'altro, mettendosi nella condizione di poter esprimere chiaramente bisogni e di chiedere per capire stati d'animo e bisogni dell'altro.

Il metodo Rosenberg (Schöllmann e Schöllmann, 2018) offre una solida base metodologica e strumentale per alfabetizzare i bambini su una



forma di comunicazione più inclusiva e comprensiva, e per sviluppare e potenziare le loro intelligenze emotive, in chiave interpersonale e intrapersonale. Per quest'ultima attività, condotta attraverso lettura, drammatizzazione e sperimentazione della simbologia iconica delle emozioni per imparare a interpretare negli altri un vissuto emozionale, si è scelto di lavorare in sinergia tra l'insegnante prevalente nell'ambito delle ore di morale e l'insegnante di religione.

Pienamente trasferibile nel contesto della scuola italiana, sebbene potenziato dalla struttura a maglia larga e ricca dei *Sillabi* europei — che si intrecciano tra loro permettendo di progettare un apprendimento significativo alla luce di uno sfondo integratore unitario —, il laboratorio di lettura aggancia e sostiene:

- il potenziamento della tecnica e il bagaglio di competenza linguistica;
- la comprensione nella lettura e le prime prove di scrittura, la riflessione sulla lingua;
- l'esperienza del mondo attraverso i sensi (biologia) mediata dalla narrazione verbale e, a ritroso, l'esplorazione a partire dai polpastrelli che toccano la materia e comunicano al cervello l'idea che si fa parola.

Il contenuto del racconto e la «morale» della storia guidano alla riflessione e al rispecchiamento, permettendo di ragionare sui comportamenti e sui linguaggi per costruire l'unità nella diversità della classe, imparando a riconoscere e accettare le differenze in ottica interculturale.

## Bibliografia

- Chambers A. (2015), *Il lettore infinito. Educare alla lettura tra ragioni ed emozioni*, Modena, Equilibri.
- Gardner H. (1991), *Formae mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*, Milano, Feltrinelli.
- Goleman D. (2011), *Intelligenza emotiva*, Milano, Rizzoli.
- Ianes D. e Pellai A. (2011), *Le emozioni*, Trento, Erickson.
- Munari B. (1981), *Da cosa nasce cosa*, Roma-Bari, Laterza.
- Pennac D. (2013), *Ernest e Celestine*, Milano, Feltrinelli.

- Poletti Riz J. (2020), *Scrittori si diventa. Metodi e percorsi operativi per un laboratorio di scrittura in classe*, Trento, Erickson.
- Schöllmann E. e Schöllmann S. (2018), *Parlarsi con rispetto. 10 moduli per educare alla comunicazione non violenta nella scuola primaria*, Trento, Erickson.
- Serravallo J. (2015), *The reading strategies book: Your everything guide to developing skilled readers*, Portsmouth, NH, Heinemann.
- Verità R. (2015), *Con la testa fra le favole. Fiabe per bambini che pensano serenamente*, Trento, Erickson.

### *Sitografia*

- <https://www.eursec.eu/Syllabuses/2015-09-D-30-en-3.pdf> (consultato il 5 giugno 2021).
- <https://www.italianwritingteachers.it/lettura/> (consultato il 5 giugno 2021).
- <https://www.munart.org/> (consultato il 5 giugno 2021).

## *Capitolo sesto*

# **Strumenti per una didattica interculturale**

*Claudia Jacques e Anna La Mantia<sup>1</sup>*

Una prospettiva di educazione interculturale nasce dalla constatazione che le persone vivono e interagiscono in un mondo sempre più globalizzato. Oggi gli orizzonti culturali si aprono a una sempre maggiore diversità e al confronto tra modelli e linguaggi: la curiosità verso l'altro e il riconoscimento delle differenze seminano i germi di una sensibilità interculturale. Se questo è riscontrabile a livello internazionale, lo è ancor di più nel microcosmo delle Scuole Europee: si può affermare che la pedagogia interculturale, trasversale in quasi tutte le discipline del *Syllabus*, è un elemento fondante che ha l'intento di incoraggiare un senso di appartenenza e di cittadinanza a livello europeo.

Se guardiamo al passato, constatiamo come la pedagogia multiculturale e interculturale si sia andata sviluppando in Europa come conseguenza dei movimenti migratori a partire dal secondo dopoguerra. I primi impulsi in tal senso provengono da organismi internazionali quali l'Organizzazione delle Nazioni Unite e l'UNESCO, tesi a favorire la cooperazione culturale a livello mondiale e a fare da stimolo a politiche educative nel segno del rispetto dei diritti dell'uomo e dell'educazione alla comprensione internazionale e alla pace.

Nei vari Paesi si è quindi potuto osservare complessivamente un susseguirsi di fasi. In un primo tempo l'attenzione era rivolta solo a ridurre i

---

<sup>1</sup> Docenti del ciclo primario della Scuola per l'Europa di Parma.

problemi linguistici dei migranti e delle loro famiglie, cercando di favorire un'integrazione rivolta soprattutto all'assimilazione alla lingua e di conseguenza anche alla cultura della società dominante. Successivamente gli interventi normativi hanno portato a un cambiamento di prospettiva in senso multiculturale e infine di tipo propriamente interculturale.

Nel 2018, il Consiglio dell'Unione Europea, richiamandosi alla *Raccomandazione sul quadro comune europeo alle competenze chiave per l'apprendimento permanente* del 2006, ha valorizzato il concetto di cittadinanza, che diventa a tutti gli effetti una competenza da raggiungere. Essa promuove atteggiamenti civici rispetto ai diritti umani e all'uguaglianza e favorisce la capacità di diventare cittadini responsabili del proprio Paese, dell'Europa e del mondo. Nello sviluppo di questa competenza rientrano anche la dimensione multiculturale e la comunicazione interculturale, indispensabili per superare i pregiudizi e garantire giustizia ed equità sociale.

Vediamo che gli obiettivi perseguiti da questa competenza combaciano con quelli della pedagogia interculturale. Le competenze definite dalla Commissione europea sono una combinazione dinamica di conoscenze, abilità e atteggiamenti da sviluppare fin dall'infanzia e per tutto l'arco della vita. L'apprendimento interdisciplinare consente di rafforzare il collegamento tra le diverse materie proposte dai programmi scolastici e di stabilire un solido nesso fra ciò che viene insegnato e i cambiamenti della società. L'apprendimento basato sulle indagini, sui progetti, sulle arti e sui giochi può sviluppare la motivazione e la curiosità ad apprendere.

Vogliamo fare riferimento qui anche a un'altra delle otto competenze chiave per l'apprendimento permanente definite dalla Commissione europea: quella che riguarda in modo specifico la consapevolezza culturale e la sua espressione. Questa competenza implica, infatti, la comprensione e il rispetto delle idee espresse in maniera creativa nelle differenti culture e richiede la conoscenza delle culture locali, regionali, nazionali, europee e mondiali, comprese le loro lingue, le loro tradizioni e i loro prodotti artistici.

Attraverso la consapevolezza dell'identità personale di ciascuno e della diversità che caratterizza il patrimonio culturale, le creazioni artistiche possono diventare strumenti per interpretare il mondo. Le abilità richieste comprendono la capacità di esprimere e interpretare in modo empatico idee (figurative e astratte), esperienze ed emozioni. Queste abilità contribuiscono alla valorizzazione personale, sociale e dell'impegno in processi

creativi. L'apertura e il rispetto nei confronti delle diverse manifestazioni culturali, un comportamento etico di curiosità nei confronti del mondo e lo sviluppo di una mente aperta per immaginare nuove esperienze sono fra gli atteggiamenti da sviluppare nei processi formativi.

Non si può parlare di educazione interculturale senza sottolineare anche l'importanza di un processo di inclusione che vada incontro a tutti gli alunni, senza escludere nessuno. Una realtà inclusiva mette in risalto le potenzialità di ciascuno nel rispetto e nell'accettazione di tutte le differenze. L'educazione inclusiva deve essere un rafforzamento della capacità del sistema educativo con lo scopo di sostenere tutti gli alunni negli apprendimenti.

In un'ottica inclusiva e interculturale, abbiamo voluto fare riferimento a queste due competenze chiave sulla cittadinanza e sulla consapevolezza perché si intersecano con gli obiettivi di cui abbiamo tenuto conto nel nostro lavoro. Le attività laboratoriali svolte in classi e in sezioni linguistiche differenti hanno portato alla realizzazione di due strumenti didattici: un lapbook realizzato nell'ambito della disciplina ore europee nelle classi terze e la produzione di un album su un percorso narrativo e artistico nella classe prima francofona in occasione del progetto *Parma nel cuore dell'Europa*.

### **Lapbook *Parma nel cuore dell'Europa***

Un lapbook è un'aggregazione dinamica e creativa di contenuti che si presenta sotto forma di una cartelletta: al suo interno vengono raccolte, in diversi *minibook* o *template*, le informazioni essenziali e specifiche riguardo a un determinato argomento.

L'obiettivo è quello di realizzare una mappa concettuale tridimensionale interattiva di ciò che è stato studiato e appreso con un lavoro concreto e personalizzato, in modo da sviluppare e rafforzare le competenze metacognitive dell'alunno.

Questo tipo di strumento didattico rientra fra le metodologie legate alla sfera del fare, del *learning by doing*. L'imparare facendo è un cardine della pedagogia di John Dewey, che vede l'alunno al centro del suo stesso apprendimento, in quanto soggetto attivo che interagisce con quello che lo circonda e che elabora attivamente le sue idee.

È bene ricordare che le attività che portano alla costruzione di un lapbook non sono da considerare un semplice «lavoretto» estetico fine a se stesso. Una metodologia basata sul coinvolgimento attivo deve avere sempre come base un insegnamento ben strutturato, con una progressione chiara e rigorosa, che ne controlla la comprensione e da qui costruisce una piramide di significato.

Durante la fase di realizzazione di un lapbook si può osservare anche come venga stimolato e valorizzato l'apprendimento cooperativo: tramite il *cooperative learning* ogni alunno trova il modo di mettere in risalto le proprie capacità e peculiarità. In tal senso, questo strumento permette di realizzare anche un'inclusione significativa, perché garantisce che il percorso sia rivolto a tutti gli alunni, puntando l'attenzione non tanto sulle difficoltà, ma sui talenti — anche quelli «invisibili» — di ciascun bambino. Si può osservare, durante le fasi di elaborazione e di costruzione, come la messa in pratica dell'aiuto reciproco fra pari, il *peer tutoring*, avvenga in maniera tanto efficace quanto inconsapevole: il bambino, diventato «esperto» in una determinata tecnica di assemblaggio o di piegatura, va in aiuto del compagno, il quale a sua volta lo «istruisce» su un altro aspetto del lavoro.

Le attività laboratoriali portano i bambini a operare in un contesto accogliente, dove tutti «funzionano» meglio e dove gli alunni si sentono più motivati al compito, riuscendo a promuovere relazioni positive. La cura del contesto relazionale, infatti, è qualcosa di strettamente intrecciato e interdipendente all'apprendimento e rafforza gli aspetti emotivo-affettivi.

La costruzione del lapbook ha rappresentato il momento finale del percorso svolto dalle classi terze delle tre sezioni linguistiche (anglofona, francofona e italiana) nel quadro delle attività della Scuola per l'Europa in occasione del progetto *Parma nel cuore dell'Europa*. Le tre classi hanno lavorato in modo trasversale su obiettivi disciplinari tratti dal *Syllabus* delle Scuole Europee relativi alle discipline di L1 (la prima lingua curricolare), di scoperta del mondo (la disciplina che nelle scuole europee comprende, fra le altre aree, l'asse storico, geografico e socio-culturale), di educazione artistica e in particolar modo relativi alla disciplina di ore europee.

Il curriculum di ore europee nella scuola primaria permette all'alunno una presa di coscienza del patrimonio nazionale ed europeo e la costruzione di un sentimento di identità. Diventando cittadino dell'Europa e del mondo, egli potrà apprezzare criticamente i valori degli altri e costruire nello

stesso tempo la consapevolezza del valore della propria identità. Queste ore rappresentano anche il momento privilegiato di incontro e di dialogo attraverso le lingue parlate e/o studiate nella nostra scuola. Nei casi della sezione anglofona e francofona permettono, fra l'altro, anche il contatto con la lingua locale, l'italiano. È importante sottolineare che l'obiettivo finale delle attività didattiche svolte è quello di sviluppare competenze per cui gli alunni possano arrivare ad acquisire conoscenze, atteggiamenti e abilità europee (*Think European, feel European, act European*).

Alla fine del percorso di apprendimento sulla città e i monumenti di Parma e sulla conoscenza dei Paesi membri dell'Unione Europea, le classi terza italiana e francofona hanno scelto di costruire un lapbook come mappa concettuale per il consolidamento dei contenuti appresi.

Tutto è partito dalla lettura della storia della nascita dell'Unione Europea e della sua bandiera e dal lavoro svolto in classe sulla consapevolezza della diversità linguistica e sul riconoscimento dei simboli europei. Per quanto riguarda gli obiettivi di apprendimento relativi alla disciplina scoperta del mondo, i bambini hanno analizzato il territorio come spazio organizzato e modificabile dall'uomo e imparato a orientarsi utilizzando il planisfero e le cartine geografiche (per l'Europa e l'Italia), fino ad arrivare a orientarsi sulla mappa della loro città (Parma). È stato valorizzato inoltre il patrimonio artistico e culturale europeo attraverso esempi di monumenti famosi collegati ad alcune città europee. Le attività di manipolazione laboratoriale di fogli e di cartoncini di diverse forme e misure e di costruzione di figure simmetriche hanno permesso anche di consolidare competenze dell'area logico-matematica.

I contenuti infine hanno trovato forma attraverso la scelta di diversi modelli e materiali da collocare all'interno del lavoro: un cartoncino colorato ripiegato in modo da potersi aprire e chiudere come una porta. Infatti la classe terza francofona ha chiamato il suo lapbook *Porte de Parme*, titolo che si collega alla relazione esistente tra le due entità: quella visiva come significante (la cartelletta) che rimanda al significato *l'portal* e in modo ancora più ampio alle antiche porte che permettevano di entrare nella città.

L'apertura del lapbook è centrale e simmetrica. In quello realizzato della classe terza italiana, i bambini hanno scritto *Parma nel cuore dell'Europa*, sostituendo la parola cuore con l'immagine divisa come una finestra, lavorando così anche sul concetto di simmetria. I colori adoperati, anch'essi

utilizzati in modo simmetrico, sono il blu e il giallo, che rimandano al valore affettivo dei colori della squadra calcistica locale, ma che al tempo stesso sono significativi per gli alunni di questa scuola, perché sono quelli della bandiera europea.

All'interno del lapbook sono stati scelti vari *template* per rappresentare o riflettere sui concetti di orientamento nello spazio geografico appresi. Ad esempio, cerchi di dimensioni differenti uniti da un fermacampione possono portare il bambino a visualizzare e a toccare con mano come la realtà si espande dalla città alla regione, alla nazione, alla comunità europea e al continente Europa, per arrivare infine a quella del mondo. La collocazione spaziale per un bambino è un concetto astratto: l'attività manipolativa con forbici e cartoncino ha permesso di riprendere e fissare l'esperienza dell'esplorazione interattiva fatta precedentemente con Google Earth.

In un'altra parte della cartelletta trova la sua collocazione un modello di tipo *flip flap* che si presta a sintetizzare la competenza multilinguistica attraverso linguette che indicano le lingue parlate e/o studiate nella classe. Sollevando le linguette si trovano delle nuvolette con il saluto nella lingua corrispondente. La fase di elaborazione di questa parte del lapbook è stata particolarmente significativa dal punto di vista inclusivo e interculturale: bambini di diverse nazionalità o che apprendono lingue diverse come seconda lingua hanno assunto il ruolo di «esperti» condividendo le proprie conoscenze (nel caso della lingua greca, hanno fatto scoprire e utilizzare una grafia sconosciuta agli altri).

I *template* che hanno portato alla costruzione di bustine contenenti diversi cartoncini colorati sono stati realizzati per raccogliere le informazioni, le immagini e i disegni sui monumenti e sulle tradizioni della città di Parma e di alcuni Paesi europei.

### ***Album Bobi change d'habits***

Il progetto educativo interdisciplinare *Bobo change d'habits*, realizzato nella classe prima francofona, va alla scoperta di opere artistiche per osservare le particolarità dei diversi linguaggi artistici e imparare allo stesso tempo anche qualche tecnica utilizzata, il tutto sotto forma di *storytelling* e



all'interno di un «contenitore» narrativo. Attraverso l'arte l'alunno entra in contatto con alcune forme artistiche di rappresentazione del mondo avvicinandosi a opere dell'arte moderna e contemporanea soprattutto europea.

L'arte contemporanea, a differenza di una figura rappresentativa, permette di liberare la fantasia sulla forma e sul colore e di superare la visione stereotipata della realtà.

Fra gli obiettivi di questo progetto vi è anche quello di consolidare i concetti matematici delle forme geometriche piane semplici in modo interdisciplinare. In precedenza, infatti, la classe aveva già svolto attività laboratoriali sui colori primari e secondari e sulle rappresentazioni geometriche, sperimentando tecniche di collage e ispirandosi all'opera *Poissons rouges* (1912) di Henri Matisse.

Prendendo spunto da un lavoro di Clémence Larigaldie, che costruisce una narrazione come percorso formativo partendo dalle arti plastiche, l'insegnante, adattando la storia alle proprie finalità didattiche e al vissuto di bambini di una classe prima, ha raccontato un viaggio all'interno di un museo di artisti moderni e contemporanei. Il museo viene inteso dunque come luogo di memoria, luogo di riferimento del patrimonio artistico-culturale europeo, *open mind*; si può paragonare a diverse stanze di una casa immaginata a livello metaforico come una proiezione delle nazioni europee.

Fa da filo conduttore Bobi, un personaggio neutro, senza genere e senza età, che va alla ricerca inconsapevole di un punto di appiglio e con la cui leggera ingenuità i bambini possono sentirsi a proprio agio. La figura di Bobi corrisponde all'immagine dell'omino snodato delle opere di Keith Haring. Nei suoi quadri l'artista predilige personaggi minimalistici, sotto forma di uno schema corporeo che si muove nello spazio: silhouette dai contorni semplici, privi di dettagli, senza occhi, naso e bocca. A livello grafico questi pochi tratti sintetici, simili a pittogrammi, danno l'impressione di essere in movimento e fanno pensare al mondo del fumetto; suscitano emozioni in chi li osserva, poiché sono pieni di energia. Per i bambini sono facilmente identificabili, perché somigliano al loro mondo. Essi stimolano l'immaginazione e possono aumentare la capacità di ciascun alunno di esprimere la propria sensibilità, spingendolo a confrontare le proprie percezioni con quelle dei compagni.

Attraverso l'osservazione della dinamicità di queste figure nello spazio, come quelle dell'opera *Untitled (Dance)* di Keith Haring, si potrebbe programmare un collegamento interdisciplinare con attività motoria.

In ogni tappa del suo viaggio itinerante Bobi chiede a ciascun artista di dipingergli un vestito uguale al quadro esposto nella sala; mai contento del risultato, Bobi si sposta e va in esplorazione nella sala successiva. Dopo aver fatto visita a Joan Miró, Piet Mondrian, Andy Warhol, Gustav Klimt, Paul Klee, Claude Monet e Georges Seurat, Bobi alla fine arriva da Keith Haring: nel quadro esposto ritrova se stesso e, finalmente felice, mette fine al suo viaggio.

Gli alunni hanno di volta in volta la possibilità di osservare il quadro proiettato e ingrandito sulla LIM, mentre l'insegnante distribuisce un contorno della figura di Bobi, spazio sul quale i bambini interpretano liberamente quello che vedono e, dipingendo o disegnando, sperimentano la tecnica del pittore. Quindi i bambini partecipano all'elaborazione scritta del testo della narrazione su foglietti a righe presi dal loro quaderno.

Per la costruzione del racconto è stata scelta una struttura *récit en randonnée* semplice e ripetitiva, in modo da facilitare il processo di apprendimento della scrittura e della lettura. Vediamo infatti che la ripetizione sistematica della forma negativa ha permesso di fissare questa struttura grammaticale.

Vista la difficoltà nell'apprendimento dei suoni nasali francesi, si è ritenuto opportuno lavorare a livello della conversione grafema/fonema fra «ein» e [Ē] nel verbo *peindre*. Anche il titolo è stato scelto in modo intenzionale, volendo attirare l'attenzione sulla grafia della lettera «b» in modo da evitare la trappola della simmetria con la «d».

Quando il personaggio Bobi ha trovato infine la propria identità, ogni bambino potrà creare liberamente il proprio Bobi sul quale proiettare, in modo fantacognitivo, l'esperienza vissuta. Il bambino di sei anni resta a un livello puramente percettivo dell'esperienza artistica, senza condizionamenti, schemi o pregiudizi, e senza dover andare alla ricerca di significati. Trasferisce sul foglio le proprie percezioni ed emozioni, lasciandosi andare a un'esperienza significativa.

Gli alunni ricevono anche la riproduzione del quadro sul quale stanno lavorando e un ritratto del pittore di piccole dimensioni, i quali andranno incollati insieme su un foglio. L'ultima parte del progetto è dedicata all'aspetto geografico, permettendo di localizzare su una cartina geografica il Paese d'origine di alcuni pittori incontrati. A questo punto tutti i fogli vengono raccolti e rilegati nell'album con il titolo *Bobi change d'habits*, che ogni

bambino sente come la realizzazione di un proprio libro. Questa attività ha permesso di andare incontro a tutti gli alunni, non escludendo nessuno, ma ponendo in risalto le potenzialità di ciascuno. In questo modo si è andati a rafforzare l'autostima e a migliorare la fiducia in se stessi.

Anche in questo caso, come avevamo visto già nell'attività con il lapbook, è da sottolineare quanto sia fondamentale — e a maggior ragione nelle Scuole Europee — l'approccio al concetto di luogo geografico per imparare a orientarsi in Europa e nel mondo. I bambini della sezione francofona, ad esempio, nello scoprire il Paese di provenienza di Monet hanno sentito subito un senso di appartenenza e di identità culturale.

È incredibile quanto una cartina geografica possa portare alla curiosità, alla comunicazione e al dialogo interculturale, già a partire dalla prima classe della scuola primaria. Al momento di parlare di Joan Miró, un'alunna colombiana ha collegato i colori primari alla bandiera del Paese d'origine della madre.

Abbiamo potuto osservare come questo tipo di attività coinvolga i bambini a livello socio-affettivo, portandoli a interrogarsi e a riflettere sulle proprie origini e radici, operando collegamenti con le lingue studiate e parlate dai bambini stessi o dai genitori dei compagni.

Vogliamo concludere ora con una riflessione sulle parole del ricercatore francese di Psicologia cognitiva sperimentale presso il Collège de France Stanislas Dehaene, che presiede anche il Consiglio scientifico del Ministère de l'éducation nationale. Dehaene si chiede: «Possiamo ancora accettare nel XXI secolo che una persona colta conosca meglio il funzionamento della propria automobile o del proprio computer piuttosto che del proprio cervello?» (Dehaene, 2009, p. 2).

Dehaene auspica infatti che chi si occupa di formazione tenga conto di come si possa rendere efficace l'apprendimento. Gli insegnanti devono controllare ciò che funziona e ciò che non funziona e quindi utilizzare strategie per mantenere alta l'attenzione degli allievi, fare in modo che i bambini siano attivi, curiosi, coinvolti e autonomi e che ogni giorno di scuola sia un piacere.

Con il nostro lavoro, basato su una metodologia didattica coinvolgente di tipo laboratoriale, abbiamo voluto riflettere sulle competenze chiave necessarie per la cittadinanza attiva e responsabile e per l'inclusione sociale e sul modo in cui queste vanno a implementare gli obiettivi di tipo interculturale

del nostro curriculum, in modo che il bambino possa vivere l'apprendimento in un clima sereno e gioioso.

## **Bibliografia**

- Dehaene S. (2009), *I neuroni della lettura*, Milano, Raffaello Cortina.
- Dehaene S. (2019), *Imparare. Il talento del cervello, la sfida delle macchine*, Milano, Raffaello Cortina.
- Gottardi G. e Gottardi G.G. (2016), *Il mio primo lapbook*, Trento, Erickson.
- Gottardi G. e Gottardi G.G. (2019), *Didattica per competenze con i lapbook*, Trento, Erickson.
- Johnson D.W., Johnson R.T. e Holubec E.J. (2015), *Apprendimento cooperativo in classe*, Trento, Erickson.
- Leaton Gray S., Scott D. e Mehisto P. (2018), *Curriculum reform in the European schools*, London, Palgrave Macmillan.
- Portera A. (2020), *Manuale di pedagogia interculturale*, Roma-Bari, Laterza.

## *Sitografia*

- <https://lesfourmiscreatives.wordpress.com> (consultato il 5 giugno 2021).
- <https://www.eursc.eu/en> (consultato il 5 giugno 2021).
- <https://op.europa.eu/en/home> (consultato il 5 giugno 2021).

## *Capitolo settimo*

# **Educazione al patrimonio culturale Da Parma all'Europa**

*Maria Meccariello<sup>1</sup>*

*L'Europa non potrà farsi in una sola volta,  
né sarà costituita tutta insieme;  
essa sorgerà da realizzazioni concrete che creino  
anzitutto una solidarietà di fatto.*

Robert Schuman, 9 maggio 1950

### **Premessa**

«L'Unione Europea rispetta l'identità nazionale dei suoi Stati membri» (Trattato dell'Unione Europea, articolo 6, paragrafo 3). È da questo assunto che prende il via un percorso di valorizzazione del patrimonio culturale della città di Parma, che a pieno titolo può essere considerata Capitale della Cultura, portatrice di valori identitari autentici che rafforzano quell'idea di cittadinanza europea intesa come consapevolezza dell'esistenza di una pluralità valoriale da condividere per poter costruire una comune matrice europea.

L'obiettivo è quello di illustrare un percorso didattico-pedagogico cross-curricolare, spendibile, con gli opportuni adattamenti, in tutti gli

---

<sup>1</sup> Docente del ciclo primario della Scuola per l'Europa di Parma.

ordini di scuola. Questo itinerario, sviluppandosi attraverso lo studio del patrimonio storico-culturale, può diventare uno strumento eccezionale per motivare gli studenti alla sua conoscenza e alla sua tutela, al fine di accompagnarli nella percezione del passato come preziosa risorsa per una migliore comprensione del presente e per una solida costruzione del futuro in vista di una cittadinanza attiva. Si tratta di un percorso multidirezionale, di un viaggio nello spazio e nel tempo in cui viene dato modo di sperimentare quanto possano essere affascinanti la scoperta, la conoscenza, l'incontro e il dialogo.

È una sorta di cammino in cui procedere portandosi il proprio bagaglio culturale ed esperienziale da comunicare agli altri, da arricchire e da scambiare in un'armoniosa combinazione di progresso e tradizione, di senso d'appartenenza territoriale e globale, uniti in un processo formativo di convivenza costruttiva che garantisca la realizzazione di una società realmente aperta, solidale e collaborativa tra persone che fanno riferimento a sistemi culturali in alcuni casi anche molto differenti.

Sempre più oggi per stare bene nel proprio «locale», contribuendo alla sua crescita e a una conservazione dinamica della sua storia e delle sue tradizioni, è necessario conoscerlo e comprenderlo nel suo collocarsi in uno scenario globale. Per fare ciò, occorre coinvolgere gli studenti in una riflessione efficace sul mondo e sui suoi sviluppi, partendo da quanto li circonda, dalla loro realtà quotidiana, con la scoperta di quegli elementi storico-culturali che preservano la memoria collettiva.

Ci si avvale del patrimonio in un'ottica pedagogica, per guidare gli allievi verso un'interpretazione del presente significativa e personale, per supportarli nella costruzione del linguaggio di cui hanno bisogno per essere parte della società, per fornire loro gli strumenti necessari ad assegnare un significato al mondo in cui vivono.

## **Il percorso**

Il percorso è strutturato in forma di laboratorio, contesto ideale in cui sperimentare modalità innovative di scoperta e apprendimento attraverso l'esplorazione, l'interazione e la messa in gioco.

Ogni lezione è una lente d'ingrandimento su aspetti del vissuto di ciascuno studente, a partire da una dimensione più personale — se stessi, la propria identità, il proprio senso di appartenenza alla comunità — fino ad aprirsi alla dimensione sociale e collettiva — il territorio, i confini geografici, le tradizioni e il patrimonio culturale.

In un primo momento, la fase orientativa diventa di fondamentale importanza per stimolare gli studenti a esprimere i loro pareri e le loro idee in modo spontaneo; tuttavia, nel caso non raggiungessero la sufficiente indipendenza per gestire autonomamente la discussione, è possibile far partire la fase di indagine attraverso il ricorso a domande strutturate.

È in ogni caso importante che gli studenti non si limitino a elaborare delle domande, ma riflettano sul significato dell'argomento in questione. Pertanto, focalizzando l'attenzione sul patrimonio della loro città, gli alunni saranno motivati a individuare il ruolo che ha svolto in un tempo lontano e le sue implicazioni nel presente e per il futuro.

Si riflette sul significato di patrimonio inteso come qualcosa — un luogo, una tradizione, una lingua, ecc. — da tutelare e da tramandare, ereditato dal passato ma presente nella vita quotidiana, che in qualche modo è parte dell'identità culturale perché contribuisce alla definizione di chi e cosa si è all'interno di un'entità più ampia e dinamica.

Generalmente ci si riferisce al patrimonio culturale parlando di monumenti, siti archeologici o strutture fisiche riconosciute tali *in primis* dalle persone e, in modo ufficiale, dalle istituzioni culturali nazionali e internazionali.

A corollario di quanto sopra, bisogna inoltre evidenziare come negli ultimi anni il concetto di patrimonio culturale sia per alcuni aspetti cambiato: ha integrato, infatti, quello di patrimonio culturale immateriale (tradizioni culturali, lingue, arti performative folcloristiche, ecc.) con quello di patrimonio ambientale-paesaggistico.

## Metodologia

Nella definizione proposta da ICOMOS, *International Council on Monuments and Sites*, in occasione della dodicesima Assemblea Generale

tenutasi in Messico nell'ottobre del 1999, che rappresenta oggi un importante riferimento a livello internazionale, si sottolinea che «il patrimonio culturale specifico e la memoria collettiva di ciascuna località o comunità non è sostituibile ed è una base importante per lo sviluppo presente e futuro».<sup>2</sup>

Per chi opera nell'educazione, agire in questo senso significa innanzitutto chiedersi di quali competenze possano avere bisogno i cittadini di domani per orientarsi in un contesto in rapido mutamento, dove l'identità europea si sviluppa dal dialogo con e tra le identità locali e si specchia nel ricco mosaico di diversità del patrimonio culturale del nostro continente.

L'obiettivo è quello di fornire ai futuri cittadini gli strumenti per poter comprendere la realtà storico-culturale di appartenenza in modo da inserirla nella realtà globalizzata europea, al fine di sentirsi parte di essa, contribuendo a una «cultura della convivenza» improntata al dialogo aperto e rispettoso che superi qualsiasi forma di frontiera.

Per raggiungere questo traguardo in modo efficace si è pensato di strutturare la proposta educativa secondo un modello progettuale organizzato in lezioni motivanti e coinvolgenti, non necessariamente integrate in una specifica disciplina, ma conglobate in quelle già esistenti, in modo da compiere collegamenti trasversali in grado di fornire la base per un apprendimento a più livelli.

Le attività, modulabili a seconda delle necessità della classe, affrontano temi diversi, orientati sia alla riflessione individuale sul proprio sé e sulla realtà circostante, sia all'analisi di grandi questioni come la cittadinanza globale, il dialogo interculturale, la solidarietà e la tolleranza tra popoli diversi, i diritti umani, ecc. In un percorso così strutturato, quindi, la conoscenza e la comprensione del patrimonio culturale di Parma rappresentano non solo l'obiettivo finale della trattazione, ma anche lo strumento didattico per esercitare competenze che integrano discipline diverse.

Il percorso metodologico viene opportunamente differenziato e adattato in base alla potenziale ricezione della classe, tenendo conto delle esigenze di tutti e di ciascuno, attuando le strategie più adatte a favorire

---

<sup>2</sup> «The particular heritage and collective memory of each locality or community is irreplaceable and an important foundation for development, both now and into the future» (ICOMOS, 1999, p. 1).



il coinvolgimento nelle attività di tutto il gruppo classe e verificandone *in itinere* la validità, la coesione, la condivisione e i risultati.

L'idea di partire dall'osservazione, diretta e virtuale, dei più importanti monumenti di Parma nasce principalmente dal desiderio di accompagnare gli studenti nella conoscenza del luogo in cui vivono, per raccontarne la biografia sociale e storica, per stimolare la capacità di vederlo con occhi «indagatori» e di riconoscere in esso un elemento comune di dialogo interculturale, valorizzando da un lato la singolarità dell'identità territoriale e dall'altro l'appartenenza a una collettività più ampia, nei confronti della quale è necessario sentirsi responsabili.

Scoprire, analizzare, riconoscere, capire le proprie radici permette a qualsiasi alunno la realizzazione di un percorso di identificazione che rafforza i processi orientativi e, al tempo stesso, consente l'espressione piena, la consapevolezza delle proprie potenzialità cognitive, operative, emozionali e relazionali.

Quando si comprende l'importanza e la grandezza del proprio patrimonio, lo si trasforma in una ricchezza: tutto ciò diventa il mezzo attraverso cui si comunica chi si è, da dove si proviene, come ci si distingue dagli altri e, allo stesso tempo, come ci si accomuna agli altri.

È indispensabile, in questo caso, trovare punti di collegamento per un sentire identitario più ampio, collettivo, come tanti piccoli tasselli di un complesso mosaico da incastrare in maniera armoniosa e precisa, all'insegna di una collaborazione reciproca che non significa cancellare il proprio «essere ed essere stato», ma al contrario contribuire a dare un valore aggiunto al processo di coesione sociale.

### *L'idea del viaggio*

Il primo passo del nostro viaggio prevede l'analisi della città sotto vari aspetti: geografico, sociale, economico e normativo; passaggi fondamentali per l'acquisizione di valori come rispetto e responsabilità individuale e collettiva, verso se stessi e gli altri, nei confronti dell'ambiente e delle istituzioni.

Gli studenti vengono invitati a osservare i luoghi più vicini alla loro abitazione per mettere a fuoco tutti gli elementi che li caratterizzano e selezionare poi le informazioni più importanti da raccogliere e individuare sulla

carta topografica della città, osservando prima le caratteristiche del territorio e in seguito le informazioni di tipo demografico, economico e culturale.

Un progetto con tali caratteristiche ha il vantaggio di mettere gli studenti in condizione di scoprire che dietro ogni cosa a loro familiare, nelle vie dove passano ogni giorno, si cela un passato, una storia che può essere davvero entusiasmante. Imparano che quello è il loro passato, che merita rispetto e va tutelato, che fa parte della loro identità sociale di giovani cittadini che si avviano a diventare attivi in un'Europa che accoglie le sfide del mondo globalizzato.

La ricerca si snoda anche attraverso il web, con la raccolta delle immagini simbolo delle aree specifiche prese in considerazione da confrontare, in un passaggio successivo, con quelle simbolo di alcune delle più famose capitali europee, per scoprire eventuali somiglianze e/o differenze.

Si giunge in tal modo alla percezione di come la città, qualsiasi città, sia un insieme di tanti aspetti: strade, monumenti, volumi di architetture, arredi, ma anche un paesaggio di suoni e luci a cui si associano impressioni e suggestioni. E ancora: un luogo di vita, di incontro e di scambio, uno spazio di relazioni, dove i futuri cittadini possono fare incontri importanti e sperimentare il senso civico della convivenza.

Dare ai giovani la possibilità di padroneggiare il proprio ambiente di vita li aiuta nel processo di costruzione dell'identità personale e nella formazione del sentimento di appartenenza. Ognuno di noi è definito dai luoghi dove è avvenuto il suo percorso di crescita, che resteranno un riferimento. Non a caso la psicologia dello sviluppo ha sottolineato come l'attaccamento affettivo di un bambino agli ambienti in cui ha fatto esperienze nel tempo sia una parte rilevante della sua identità, ponendosi in continuità con l'attaccamento che sperimenta nei confronti delle persone.

### *Uomo e territorio*

Il rapporto tra uomini e luoghi, sia come sistema di orientamento nello spazio vissuto sia come spazio istituzionale, costituisce la base dei processi di costruzione di fiducia e di radicamento nella comunità territoriale di riferimento e nella società nel suo complesso. Saper collocare spazialmente la propria formazione morale e sociale di cittadino nel contesto del territorio

permette di comprendere le differenze — ambientali, religiose, linguistiche e culturali — che connotano i luoghi e le comunità, riconoscendo le diversità nell'ottica della comprensione e della cooperazione.

Il modo migliore per dare inizio all'attività pratica di analisi del patrimonio culturale di Parma è sorprendere gli studenti, ponendo sotto una luce diversa qualcosa su cui in genere non riflettono, ma che ora vengono invitati a guardare in modo non usuale; l'obiettivo è suscitare curiosità e motivazione, che li stimolino a confrontarsi e a porsi delle domande.

In questa prospettiva si prendono in esame alcuni siti monumentali maggiormente conosciuti che possono essere oggetto di esplorazione da parte degli alunni, avviando una riflessione sull'importanza delle testimonianze del passato quali «memorie» di vissuti capaci di illuminare il presente e ipotizzare il futuro, con un'origine non specificatamente autoctona, ma contaminata dalle diverse provenienze europee che ne hanno forgiato la storia e la cultura.

### *Da Parma all'Europa*

Si porta a conoscenza degli studenti il cuore storico di Parma e l'intreccio delle strade e piazze cittadine, che rappresentano un tuffo nel passato, un crocevia di culture e tradizioni in cui l'Europa — i cui rimandi si inscrivono negli appellativi «Novella Atene» e «Piccola Parigi» — da sempre ha giocato un ruolo importante, determinando quella singolarità di aspetto e contenuto, sia fisico sia spirituale, ancora oggi visibile nelle varie dimensioni del vissuto urbano.

Si sottopongono all'attenzione degli alunni i complessi architettonici di epoche medievali, come la maestosa Cattedrale in stile romanico, il Battistero e il Palazzo Vescovile. Si illustrano le caratteristiche del Palazzo Ducale e del Palazzo della Pilotta, tracce di illustri famiglie come i Visconti, gli Este, gli Sforza e i Farnese, fino ad arrivare ai Borbone, la dinastia che regnò per gran parte del Settecento lasciando importanti tracce del proprio dominio, tuttora ben visibili, non solo nei monumenti e nell'urbanistica, ma anche nel lessico e nella pronuncia locale, oltre che nella memoria collettiva e in tanti aspetti del carattere cittadino.

Ed è proprio con i Borbone che Parma compie un cambio di passo decisivo, entrando a pieno titolo nello scenario europeo, approfondendo i

legami con l'Europa grazie anche all'arrivo di numerosi artisti e intellettuali e diventando palcoscenico di opere letterarie famosissime come *La Certosa di Parma* di Stendhal.

La dimensione europeista continua con gli Asburgo e con Maria Luigia d'Austria, che seppe coniugare la capacità di amministrare con una particolare sensibilità per le arti — erogò infatti una borsa di studio a Verdi e animò il Conservatorio di Parma, poi frequentato da Toscanini — e l'architettura — fece riadattare il Teatro Farnese, costruire l'attuale Teatro Regio, rinnovare il Palazzo Ducale e adibire a biblioteca e pinacoteca il Palazzo della Pilotta.

La valenza culturale di Parma oltrepassa i confini nazionali grazie anche a quella parte di cultura immateriale che trova espressione nei prodotti enogastronomici — parmigiano e prosciutto tra gli altri — che definiscono l'identità del territorio e inseriscono la città nel circuito delle eccellenze nazionali da far conoscere.

Da qui la consapevolezza dell'esistenza di un patrimonio con solide basi, che crea legami ancor prima di un comune sentire europeo, che costruisce ponti spirituali, che invita al viaggio per perdersi e ritrovarsi in quel senso di appartenenza all'Unione Europea fondata su valori, storia e cultura che travalicano i confini geografici. Senza questa conoscenza, frutto di intrecci e scambi, non si può educare alla comprensione della relazione dinamica tra diversità e identità, fattore fondante dell'Unione Europea e alla base dello spirito che anima le Scuole Europee.

È interessante rilevare come gli studenti si appassionino allo studio del patrimonio culturale scoprendosi essi stessi attori inconsapevoli, individuando le implicazioni storiche nella quotidianità delle azioni e mostrando l'aspetto emotivo e relazionale del processo educativo che diventa elemento sostanziale dell'apprendimento permanente.

### *Sul paesaggio*

Lo sviluppo delle civiltà, delle culture, delle tradizioni e dei modi di vita di qualsiasi società, così come sin qui declinato, necessita inoltre di essere oggetto di un attento studio del paesaggio di riferimento, una vera e propria sorta di «stimolo suggestione» che aiuta a comprendere le dimensioni della realtà da ulteriori punti di vista.

Il paesaggio, in questo caso, assume la doppia veste di patrimonio sia culturale sia naturale da tutelare e valorizzare.

Al riguardo, la Convenzione europea del paesaggio, adottata nel 2000 dal Comitato dei ministri del Consiglio d'Europa, ha operato una svolta concettuale sia sul significato sia sull'applicazione del concetto di paesaggio. Fonda infatti il proprio dettato normativo sull'idea che il paesaggio rappresenti un «bene» da salvaguardare, indipendentemente dal valore concretamente attribuitogli, rafforzando così il rapporto dei cittadini con il loro territorio e le loro città, perseguendo la promozione della qualità della vita e del benessere delle popolazioni.

Solo con l'acquisizione di tale coscienza sociale sarà possibile consolidare le identità e le diversità locali nell'ottica di quell'identità europea che rappresenta uno dei traguardi formativi delle Scuole Europee e una delle competenze che gli individui devono acquisire per garantirsi il pieno sviluppo, così come espresso dalla *Raccomandazione del Consiglio europeo* del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente.

## **Competenze chiave**

Preme in questo caso evidenziare come sia opportuno iniziare già dalla prima infanzia a promuovere lo sviluppo di abilità quali la creatività, il pensiero critico, lo spirito di iniziativa, la capacità di risoluzione di problemi, il lavoro di squadra, le abilità comunicative e negoziali, analitiche e interculturali, che sottendono a tutte le competenze chiave e che svolgono un ruolo importante per gestire la complessità e i cambiamenti nella società attuale.

Per applicare concretamente le competenze chiave europee nell'agire scolastico quotidiano occorre innovare l'azione educativa, potenziando la centralità dello studente e proponendo un modello di apprendimento che si colleghi al mondo reale, con attività orientate all'azione e basate sulle *soft skills*. Le competenze trasversali sono messe al centro del percorso di apprendimento perché migliorano il grado di acquisizione di consapevolezza dello studente rispetto alla propria crescita personale; al tempo stesso, attivano

capacità riflessive e comportamentali essenziali per muoversi efficacemente in contesti sociali differenti.

Nella nostra proposta didattica, le competenze richiamate mirano, tra l'altro, al riconoscimento dell'interdisciplinarietà del processo di apprendimento in cui lo studente percorre la strada del metodo di indagine che lo pone in una situazione problematica, lo motiva ad acquisire nuove conoscenze o nuovi collegamenti tra conoscenze, entrando in un percorso di autonoma e responsabile costruzione del sapere, motivante ed emozionante.

### *Autovalutazione come lettura di realtà*

Attività importante di questo processo è l'autovalutazione, un momento di autobiografia cognitiva che aiuta lo studente a riflettere sul lavoro fatto e gli permette di ottenere feedback sulle strategie utilizzate per riorganizzare la sua capacità di orientarsi in diversi ambiti, cogliere e valutare diversi aspetti importanti: il senso attribuito al proprio lavoro, le intenzioni che lo hanno guidato nello svolgere le attività, le emozioni provate.

Ogni studente formula una costruzione personale del patrimonio basata sulla propria esperienza e su attività condivise con altri, assegnando un significato al mondo in cui vive. L'obiettivo del percorso è quello di presentare un insieme di strumenti che facilitino questo processo interpretativo e consentano agli studenti di costruire il futuro rispettando il passato e le sue tradizioni, operando scelte equilibrate e ponderate che non vadano a interferire o a scontrarsi con stili di vita diversi dal proprio.

Come afferma Jacques Delors, «l'educazione deve fornire la mappa di un mondo complesso e in continuo cambiamento e la bussola che consenta di orientarsi»: <sup>3</sup> dichiarazione che ben esprime lo scopo pedagogico dell'attività presentata. È necessario supportare i giovani cittadini nella lettura della realtà che li circonda, che è in continua e profonda trasformazione, e metterli nella condizione di poter orientarsi e agire a più livelli in tale realtà.

In ragione di ciò, è fondamentale una riflessione sul significato di identità e su una possibile sua connotazione europea fondata su valori,

---

<sup>3</sup> <https://it.pearson.com/docenti/primaria/innovazione-didattica/cittadinanza/cittadini-gia-alla-scuola-primaria.html>.

storia e cultura comuni pur nella diversità delle identità nazionali. Diventa quindi essenziale indicare le strategie per sviluppare il senso di appartenenza all'Unione Europea nella doppia valenza della diversità culturale e linguistica, strettamente congiunta ad atteggiamenti di apertura e dialogo.

La domanda «Chi sono io?» è strettamente connessa a quella «Chi siamo noi?». Non basta osservare monumenti storici, capolavori artistici, bellezze paesaggistiche e tradizioni folcloristiche: bisogna incoraggiare gli studenti ad appropriarsene in modo razionale e creativo, renderli consapevoli del fatto che devono svolgere un ruolo attivo, che devono assumersene la responsabilità in quanto cittadini europei, portatori di valori, comportamenti ed esperienze che rappresentano l'elemento chiave dell'integrazione europea, alla base della comprensione reciproca e della condivisione di valori.

Essere consapevoli del proprio patrimonio locale aiuta ad aprirsi verso gli altri e il loro passato, amplia il proprio punto di vista e fa apprezzare i valori fondamentali della società: la tolleranza e la comprensione, la coesistenza pacifica e l'assenza di ogni forma di odio e pregiudizio.

Viene chiamata in causa la formazione di cittadini autonomi, consapevoli di sé e dotati di senso critico, ma, parallelamente, attenti al bene comune, eticamente responsabili e impegnati creativamente nel trasformare la realtà sociale e culturale di cui fanno parte in una prospettiva più ampia e composita: europea e mondiale.

### *Identità plurale*

L'obiettivo da raggiungere attraverso la proposta didattica presentata è quello di far comprendere che l'identità europea deve inevitabilmente essere un'identità plurale, aperta alla differenza e orientata al mondo. Di conseguenza deve essere costruita rileggendo il passato e, contemporaneamente, progettando il futuro, così come hanno fatto ai loro tempi i padri fondatori della Comunità Europea, da Schuman a Monnet, da Einaudi a Spinelli, quando hanno rivisitato criticamente un nuovo progetto per l'Europa della pace.

La ricchezza culturale dell'Europa risiede nella varietà e nella molteplicità delle sue manifestazioni nei vari livelli territoriali che la compongono. Trattare dell'identità europea implicherà, quindi, riferirsi a un'unità da

declinare nella diversità, richiamando da un lato la convergenza intorno a un nucleo di valori culturali propri dei cittadini europei, dall'altro la capacità di accettare, apprezzare e valorizzare la ricchezza delle differenziazioni culturali di ogni Paese membro.

È proprio il motto dell'Unione Europea «Uniti nella diversità» ad aver rappresentato il *leitmotiv* del lavoro portato avanti dagli studenti. Questi hanno cercato di far rivivere le loro tradizioni di pensiero, di arte e di costume, secondo le quali si è costruita la loro identità e la loro personalità, comparandole con quelle di alcuni Paesi europei e gettando le basi per una riflessione sul significato di cittadinanza europea che andasse al di là dei confini territoriali e potesse offrire nuove forme di identità riconosciute e condivise.

### *Valorizzazione delle differenze*

In questo scenario si pone come prioritario il fatto che i riferimenti territoriali e culturali con i relativi corollari identitari, nel processo di costruzione dell'appartenenza, prevedano la valorizzazione delle differenze in chiave non conflittuale.

Molte attività realizzate dall'Unione Europea, infatti, contribuiscono a promuovere le specificità regionali e la ricchezza delle diverse tradizioni e culture, in un'ottica di valorizzazione e tutela del patrimonio che contribuisca a far crescere nella popolazione il sentimento di appartenenza a uno spazio geografico unificato, in cui ciascuno possa sentirsi personalmente coinvolto.

In questa cornice si inserisce a buon titolo il riconoscimento di Parma quale Capitale della Cultura, come città che si apre a nuovi orizzonti con un respiro europeo, che cerca collegamenti e connessioni a partire dalla riscoperta della propria identità in un'ottica transazionale.

Oggi appare evidente soprattutto la consapevolezza diffusa della necessità di realizzare uno spazio culturale comune per i cittadini europei, fondato su scambio e dialogo e finalizzato all'arricchimento reciproco. La scuola, in quanto comunità educante e inclusiva, ha il compito di valorizzare da un lato la singolarità dell'identità culturale di ciascun bambino e dall'altro l'appartenenza a una collettività più ampia.

L'inclusione e l'integrazione sono traguardi raggiungibili se si mettono in campo dinamiche interculturali che passano attraverso la conoscenza e



il confronto tra le diverse culture che gli alunni vivono e raccontano nella loro biografia familiare e sociale.

Prendere coscienza della relatività delle culture presuppone la capacità di promuovere situazioni di comparazione di idee, valori e comportamenti alla ricerca di punti di incontro che valorizzino tali differenze.

### **La «risposta» delle Scuole Europee**

Le Scuole Europee rappresentano la risposta educativa alla società multiculturale e multietnica, in un contesto di pluralismo in cui l'intercultura passa attraverso azioni di intervento pedagogico-didattico dei saperi e delle competenze, con un approccio alla diversità trasversale e interdisciplinare che lavora sugli aspetti cognitivi e relazionali più che sui contenuti, per costruire una convergenza verso valori comuni.

In base a queste premesse concettuali risulta possibile pensare una transculturalità intesa come capacità di attraversare i confini delle singole culture per realizzare un progetto di cittadinanza globale, sorretta dai principi e dai valori di un'etica universale che assicuri i fondamentali diritti alla libertà, alla conoscenza, al rispetto e alla salvaguardia delle proprie differenze.

La progettazione del nostro «viaggio» formativo nasce proprio dal desiderio di accompagnare gli studenti a vivere la multiculturalità in una prospettiva interculturale e inclusiva, che rende significativa l'esperienza scolastica di ciascuno e permette a tutti di acquisire la consapevolezza che, pur rimanendo profondamente legati al proprio patrimonio culturale, è possibile sviluppare un comune senso di «appartenenza all'Europa».

Per il raggiungimento di questo traguardo è necessario puntare su alcuni obiettivi essenziali: prendere coscienza della propria e dell'altrui identità personale e culturale, acquisire consapevolezza dell'unicità e diversità di ogni persona, rispettare e apprezzare le diversità, sviluppare un senso di appartenenza, promuovere atteggiamenti di apertura e di inclusione nei confronti dell'altro, favorire relazioni positive. Solo attraverso questa dimensione teorica prima ancora che pratica si può sviluppare il senso di identità sovranazionale del cittadino europeo, identità che non abolisce le differenze, ma piuttosto attribuisce loro un valore che oltrepassa i confini geografici.

## Conclusioni

È perciò evidente come lo studio e la salvaguardia del patrimonio culturale, coerentemente con l'approccio didattico-pedagogico generale proposto, costituiscano una precondizione fondamentale per la conservazione dell'identità sociale dei diversi popoli; fattore, questo, che non impedisce l'emergere di una «comunità» europea di cui le giovani generazioni tentano di ridisegnare regole e valori per una convivenza pacifica, collaborativa e solidale.

## Bibliografia

- Fontaine P. (2014), *Le politiche dell'Unione Europea. L'Europa in 12 lezioni*, <https://www.europedirect.unisi.it/wp-content/uploads/sites/32/2015/11/leuropa-in-12-lezioni.pdf> (consultato il 5 giugno 2021).
- ICOMOS (1999), *International cultural tourism charter. Managing tourism at places of heritage significance*, [https://www.icomos.org/images/DOCUMENTS/Charters/INTERNATIONAL\\_CULTURAL\\_TOURISM\\_CHARTER.pdf](https://www.icomos.org/images/DOCUMENTS/Charters/INTERNATIONAL_CULTURAL_TOURISM_CHARTER.pdf) (consultato il 5 giugno 2021).
- Reimers F.M., Barzanò G., Fisichella L. e Lissoni M. (2017), *Cittadinanza globale e sviluppo sostenibile, 60 lezioni per un curriculum verticale*, Milano, Pearson.
- Schuman R. (1950), *Dichiarazione Schuman*, [https://europa.eu/european-union/about-eu/symbols/europe-day/schuman-declaration\\_it](https://europa.eu/european-union/about-eu/symbols/europe-day/schuman-declaration_it) (consultato il 5 giugno 2021).

## Sitografia

- <http://download.repubblica.it/pdf/2016/locali/parma/dossier-cultura.pdf> (consultato il 5 giugno 2021).
- <https://it.pearson.com/docenti/primaria/innovazione-didattica/cittadinanza/cittadini-gia-alla-scuola-primaria.html> (consultato il 5 giugno 2021).
- <https://unikore.it/media/k2/attachments/Galletti.pdf> (consultato il 5 giugno 2021).
- <https://www.storiairreer.it/sites/default/files/norme/2005%20Hereduc%20manuale.pdf> (consultato il 5 giugno 2021).

## *Capitolo ottavo*

# **L'arte europea raccontata dai bambini**

*Cecilia Comani<sup>1</sup>*

Nel corso della mia esperienza come insegnante di scuola primaria ho sempre creduto che l'ingresso nella scuola dell'obbligo per il bambino fosse un momento certamente delicato ma di estremo interesse e di grande importanza per lo sviluppo futuro.

Ricordo un'esperienza in una classe di un ciclo precedente. Alcuni bambini, ormai in quinta, mi confidarono di non ricordare quando avevano imparato a scrivere. Quel periodo era durato circa sei mesi e li aveva visti molto impegnati, in alcuni casi anche per il doppio del tempo di altri. Era stato un lavoro intenso, di grande impegno e a tratti frustrante. Come potevano non ricordarlo?

Io, al contrario, conservavo un ricordo molto chiaro di quell'inizio di scuola; ricordavo soprattutto lo stupore nei loro occhi, pieni di orgoglio per i primi segni fatti e riconosciuti da tutti come dotati di senso: era la scoperta del codice scritto. La memoria di come impariamo da piccoli svanisce, constatai.

Grazie a quella conversazione avuta con i miei alunni ormai a fine ciclo, compresi meglio il senso dell'essere docente: risiede soprattutto nella capacità di offrire allo stupore la possibilità di palesarsi, di farsi guida per l'apprendimento, perché attraverso lo stupore e la meraviglia i bambini imparano e sopportano meglio la frustrazione per la fatica di impegnarsi.

---

<sup>1</sup> Docente del ciclo primario della Scuola per l'Europa di Parma.

«Attraverso l'accoglimento e la scoperta dei saperi, l'esistenza degli alunni si apre sullo stupore del mondo, grazie alle conoscenze si costruisce e diviene consapevole la coscienza identitaria dei soggetti in formazione» (Dallari, 2005, p. 9).

L'organizzazione del piano di studi della Scuola Europea favorisce un approccio all'insegnamento in questo senso, soprattutto nella possibilità offerta dai *Sillabi* delle discipline scoperta del mondo e ore europee. In essi sono proposti importanti argomenti guida, da rendere *sfondi narrativi* per percorsi che toccano in modo trasversale tutte le discipline; in esse si stimolano le competenze con un approccio olistico e si tiene conto dell'importanza della *narrazione* e di un approccio sperimentale e laboratoriale all'apprendimento.

L'accoglienza della trasversalità fra i saperi come punto di forza e di partenza per una didattica efficace consente all'insegnante di spaziare da una disciplina all'altra in modo funzionale.

L'arte, intesa come disciplina di studio, apre ulteriori possibilità di veicolare le potenzialità narrative di vicende e pensieri umani, perché da sempre gli artisti «hanno collaborato con le immagini alla costruzione delle grandi narrazioni religiose, mitologiche, storiche, hanno dato visibilità a eroismi, miserie, hanno immortalato personaggi, hanno creato figure dei fatti, delle idee, delle emozioni, hanno rappresentato le manifestazioni della natura e lo strato e le leggi della fisica e le conquiste della scienza» (Ciarcià e Dallari, 2016, p. 7).

L'arte, da sempre considerata a scuola con un approccio storico-filologico, oggi si presta a diventare affresco di differenti narrazioni, terreno d'incontro fra testi differenti, e a dare vita a visioni del mondo diverse da quelle ordinarie (Dallari, 2005, p. 227). Essa fornisce un materiale didattico prezioso per supportare l'immaginario narrativo dei bambini e sostenere la loro formazione nel percorso di crescita per imparare a osservare la realtà reinterpretandola criticamente.

«Il prodotto artistico [...] è una sostanza costituita da poter entrare nelle esperienze di altri e metterli in grado di derivare esperienze proprie più intense e più pienamente definite delle precedenti» (Dewey, 1995, p. 127).

Il sistema didattico della Scuola Europea si organizza per progetti, scegliendo un argomento da trattare e su cui impostare una ricerca che fa collaborare insieme le varie discipline utili a definirlo. L'arte offre spunti,

esperienze e riflessioni, e assume la funzione di un *altro* linguaggio veicolare, diventando risorsa dell'immaginario e della narrazione.

Ciò che rende interessante l'insegnamento nella scuola primaria è il poter osservare i cambiamenti — che sono sempre dei *progressi* — degli alunni e il crescere o il modificarsi delle loro competenze nel tempo: è un privilegio che richiede notevoli sforzi ed energie da parte di maestra e alunni.

Con l'esperienza, mi sono persuasa che alcuni elementi in particolare possono favorire l'emergere e lo strutturarsi delle competenze degli alunni. Tra questi, fondamentale è un approccio che tenga conto della trasversalità tra i saperi più che delle singole discipline; inoltre lo sperimentare, il *fare*, accompagnato da stimoli e riflessioni, è alla base di una forte motivazione a imparare.

In *Come educare il potenziale umano*, Maria Montessori formulò l'idea dell'educazione cosmica come fondamento «per interessare e riempire di meraviglia il bambino» (Montessori, 2007, p. 21).

L'educazione cosmica è da intendere come educazione universale, cioè come atto volto a soddisfare ogni curiosità del bambino, senza confini prestabiliti. Così facendo, il bambino potrà sviluppare in pieno la sua intelligenza: «Le sue conoscenze saranno organizzate e sistematiche; offrendogli la visione del tutto, si aiuterà la sua intelligenza a svilupparsi pienamente, poiché il suo interesse si diffonde verso ogni cosa, e ogni cosa è collegata alle altre e al suo posto nell'universo» (Montessori, 2007, p. 22).

Scoperta del mondo, disciplina che fornisce linee guida per le attività didattiche nella scuola primaria europea, definisce temi specifici da cui partire per delineare il percorso di apprendimento degli alunni. Per molti aspetti, ma soprattutto per l'intenzionalità di fondo, cioè quella della formazione olistica del bambino, è simile all'educazione cosmica montessoriana.

L'idea di Montessori di formare il bambino alle leggi che regolano l'universo nasce dalla consapevolezza che egli diventa competente solo se spinto da una forte motivazione a imparare e se guidato dalla *meraviglia*. Per Montessori l'educazione cosmica si riassume in un'educazione volta a scoprire le leggi che governano la natura e la cultura dell'uomo. In esse si trova la *meraviglia* da offrire al bambino in crescita, con una metodologia sperimentale che lo vede attivo nel processo di scoperta e apprendimento.

Gli assi biologico, storico, tecnologico, geografico e socio-culturale descritti nel *Syllabus* di scoperta del mondo forniscono le linee entro cui

proporre agli studenti percorsi di conoscenza. Un alunno sviluppa le proprie competenze e inclinazioni e acquisisce delle conoscenze (Schola Europaea, 2016a) in un contesto didatticamente predisposto a rispondere ai suoi quesiti e ai suoi bisogni.

La scoperta del mondo ha lo «scopo principale di fornire agli alunni un quadro di riferimento comune che permetta di sviluppare una comprensione di loro stessi e del mondo in cui vivono» (Schola Europaea, 2016a, p. 3).

La fattibilità di quanto indicato nei *Sillabi* di ogni disciplina, in termini di raggiungimento delle competenze, è garantita dall'ancoraggio a una struttura organizzativa dinamica, che favorisce lo scambio e l'assunzione di punti di vista culturali diversi da quello di appartenenza. Se da un lato è offerto lo studio nella lingua di appartenenza o veicolare, dall'altro si studia la seconda lingua con alunni di altre classi linguistiche. Nel triennio, la disciplina ore europee rappresenta un incontro settimanale di due periodi, caratterizzato da un approccio anch'esso trasversale e orientato al raggiungimento delle competenze chiave. Ore europee e scoperta del mondo danno un carattere preciso al curriculum della scuola primaria e offrono al docente l'opportunità di approfondire temi di interesse per gli alunni.

I cittadini non possono relazionarsi bene alla complessità del mondo che li circonda soltanto grazie la loro logica e il sapere fattuale. La terza competenza del cittadino, strettamente correlata alle prime due, è ciò che chiamiamo *immaginazione narrativa*. Vale a dire la capacità di pensarsi nei panni di un'altra persona, di essere un lettore intelligente della sua condizione, di comprenderne le emozioni, le aspettative e i desideri (Nussbaum, 2014, p. 2).

Secondo Bruner esiste una forma di pensiero comune a tutti gli esseri umani: l'uomo dà forma all'esperienza mediante la narrazione. Lo stesso processo del fare scienza ha alla sua base il pensiero narrativo. L'attività del narrare, secondo una complessità diversa nel corso della vita, è lo strumento che consente agli individui di reinterpretare le esperienze (Bruner, 1997, p. 140).

L'arte offre molti dispositivi per narrare e per questo si presta a essere utilizzata nella quotidianità scolastica e fuori dai confini rigidi della disciplina, perché la narrazione è «un'invariante rappresentabile mediante molte variabili» (Dallari, 2005, p. 266), che si presta alle trasposizioni da un tipo

di realizzazione a un altro. In un contesto di apprendimento, la narrazione diventa una strategia della trasmissione del sapere.

Presenterò ora due percorsi realizzati nel corso di due anni scolastici, entrambi finalizzati ad avvicinare gli alunni all'idea di Parma come città al centro della cultura europea.

Nell'ambito del progetto *Parma nel cuore dell'Europa*, ci è stato chiesto di ripensare con i bambini ad alcuni monumenti cittadini e alla loro fruibilità da parte di possibili giovani visitatori. Si è trattato di immaginare una proposta per *rinnovare* la fruizione di un patrimonio culturale antico, difficile da rendere interessante agli occhi di bambini di otto e nove anni: una vera sfida.

Ore europee è stata, nel corso dell'anno scolastico, lo spazio temporale e il contenitore dedicato a questa riflessione.

A seguito di una gita scolastica nel centro storico cittadino è nato un gioco di scrittura e drammatizzazione, fatto di un intreccio tra finzione e realtà.

Nel corso del periodo dedicato allo studio dell'occhio e della vista, invece, ho tracciato le linee di un secondo percorso, partito dallo studio della morfologia dell'occhio, dell'illusione ottica, della storia della visione a partire dal colore, della luce e dalle leggi della rifrazione, e approdato alla conoscenza di alcuni pittori europei e in particolare di un importante pittore manierista: Parmigianino.

In entrambi i percorsi le competenze messe in atto sono state molteplici e tutte hanno concorso a fornire agli allievi gli strumenti per entrare in confidenza con la propria identità culturale, incoraggiando una prospettiva europea e favorendo la collaborazione tra pari (Schola Europaea, 2016b).

Nei due percorsi didattici delineati ho tenuto conto delle premesse espresse dai *Sillabi* e degli obiettivi orientati al raggiungimento delle competenze chiave. Questo mi ha consentito di proporre agli alunni un lavoro integrato tra più ambiti, a partire da quelli storico e artistico, ma anche scientifico (nel caso dell'occhio), secondo una visione olistica dell'apprendere, in cui le conoscenze che via via si acquisiscono sono parti intrecciate di un tutto. Il primo percorso ha visto coinvolta la classe terza, il secondo la classe quarta.

## Il primo percorso: le statue parlanti

La realtà museale locale è fortemente ancorata alla tradizione e la proposta didattica rivolta alla scuola primaria spesso ricade nella solita visita guidata, seguita da domande ed eventuali approfondimenti. È evidente che un approccio di questo tipo è fuori dal tempo e che è necessario immaginare percorsi museali interattivi e multimediali, soprattutto per i fruitori più giovani. Le visite ai musei più importanti della città — come quelle ai monumenti architettonici cittadini — fatte seguendo questa modalità non contribuiscono certamente a garantire quell'approccio di stupore e meraviglia a cui mi sono riferita sopra. Ciò nonostante, in occasione della gita abbiamo esplorato il centro storico, riconoscendo l'impianto urbanistico di origine romana e visitando i monumenti più importanti: il Duomo e il Battistero.

In precedenza, mi ero accertata che tramite la visita guidata venissero messe in risalto, agli occhi dei bambini, le opere di Benedetto Antelami, e in particolare le statue dei Mesi conservate all'interno del Battistero.

Parallelamente all'organizzazione della visita guidata, sono venuta a conoscenza di un bel progetto di didattica museale innovativa nato da un'idea dell'associazione culturale Echo, realizzato dagli studenti di alcune scuole cittadine in collaborazione con il Comune di Parma e di altre istituzioni locali.

Ho preso spunto da questa esperienza per lavorare in classe con i bambini sulle statue dell'Antelami, sulle quali avevamo avuto ben poche notizie durante la visita.

Il progetto si chiama *Talking Teens. Le statue parlano*<sup>2</sup> Si tratta di un itinerario entro il confine del centro storico che ha come punti di interesse alcune statue che raccontano, tramite una telefonata, la storia della città attraverso gli occhi e il racconto dei personaggi che rappresentano: Giuseppe Verdi, Arturo Toscanini, la Vittoria, Bottego, Garibaldi, Padre Lino, Correggio, Parmigianino, il Partigiano, ecc.

I testi sono stati scritti da ragazzi delle scuole superiori, poi letti e interpretati da attori professionisti, a volte in dialetto, e sono stati anche tutti tradotti in lingua inglese. Un'iniziativa molto stimolante e apprezzata, che ha coinvolto

---

<sup>2</sup> <https://www.talkingteens.it/le-stature>.



i ragazzi delle scuole superiori dall'ideazione alla realizzazione, anche dal punto di vista tecnologico, e che ha avuto come obiettivo avvicinare i giovani alla storia locale e in particolare alla storia dell'arte e delle esperienze vissute dagli uomini che hanno reso Parma una città ammirata e ricordata nel panorama nazionale.

In classe è iniziato il nostro percorso interdisciplinare, partito proprio da qui, dall'ascolto delle storie narrate, e terminato con i racconti scritti, letti e interpretati dai miei alunni che immaginavano di essere le statue del Ciclo dei Mesi di Antelami. Siamo partiti dalle scarse notizie che si hanno riguardo a questi piccoli capolavori statuari, ma abbiamo spaziato con la fantasia immaginando un mondo rurale oggi non più esistente.

I bambini hanno osservato queste statue che alternano personaggi che simboleggiano le stagioni a figure di contadini intenti a compiere i lavori della terra come la semina, la trebbiatura, la vendemmia. I simboli e gli oggetti rappresentati, oltre ai segni zodiacali che accompagnano i mesi, hanno suscitato interesse e curiosità nei bambini e li hanno aiutati a comprendere l'interdipendenza tra uomo e natura nel mondo rurale dell'età medievale. Il tutto si è velocemente trasformato in un gioco di ruolo, in cui gli attori erano i bambini che interpretavano davanti alla classe il loro mese.

Seguono due brani tratti dalle serie scritte dagli alunni. Hanno lavorato in coppie: la consegna è stata quella di identificarsi nelle statue, immaginando di parlare con un bambino in visita presso il Battistero di Parma.

### **Marzo**

Ciao bambino! Ehi, tu, sì, proprio tu! Guarda in su, sono qui! Mi hai visto? Ecco, io sono la statua di Marzo, e qui accanto a me c'è mio fratello Aprile. Lo scultore che ci ha fatto si chiamava Benedetto Antelami. Ha progettato anche casa nostra: il Battistero. Abito qui con tutti gli altri mesi, Primavera e Inverno da circa 800 anni. Eh sì, ne è passato di tempo! Benedetto, prima di lavorare a Parma, imparò la scultura e l'architettura in Francia. Era davvero bravo, tanto che ancora si ricordano di lui.

Io suono l'olifante, un antico strumento a fiato, simile a un corno. Mi serve per annunciare il risveglio della natura!

Ciao!

### **Aprile**

Oh, finalmente è arrivato il mio turno! Ciao! Scusa, non mi sono ancora presentato: sono Aprile. Avrai sicuramente sentito parlare di mio fratello Marzo... sì, dai, quello con l'olifante in bocca. Io con la corona in testa e un mazzo fiorito sembro proprio un re. Mio fratello, invece, sembra che

sia stato colpito da un fulmine da quanto è ricciolo, eppure è lui che annuncia il risveglio della natura e l'anno nuovo.

Eh già, forse tu non lo sai ma un tempo l'anno iniziava in marzo, il mese dell'Annunciazione!

Il progetto si è concluso con la realizzazione di una rielaborazione personale delle immagini che raffigurano le statue, nelle quali i bambini hanno sovrapposto al bianco e nero delle fotografie i colori a pastello, reinterpretando in chiave pop le caratteristiche di ogni statua.

## **Il secondo percorso: Parmigianino e lo specchio convesso**

Durante il periodo dedicato agli argomenti occhio e vista, a cavallo tra ore europee, scoperta del mondo, L1, arte e immagine, ho tracciato le linee del secondo percorso.

Lo studio della morfologia dell'occhio è stato lo spunto iniziale per riflettere sui meccanismi di riproduzione dell'immagine nell'occhio umano e per mostrare come esistano molte somiglianze tra la visione umana e il meccanismo di rifrazione della luce in una *camera ottica*.

La camera ottica è uno strumento a lungo usato dai pittori paesaggisti, in particolare da Canaletto, che vi faceva ricorso per fare gli *scarabotti* nelle sue vedute veneziane. Era dunque uno strumento nell'arte, utilizzato anche per gli studi sulla prospettiva durante il Rinascimento e alla base dell'invenzione della fotografia nella prima metà dell'Ottocento. Quindi non era più solo un mezzo, ma un importante artefatto che ha condizionato l'uomo e le evoluzioni tecnologiche della visione che si sono succedute nel tempo e che insieme hanno contribuito alla costruzione di una cultura europea con una forte vocazione all'immagine. Ogni bambino ha costruito la propria *camera* e ha assistito alla magia dell'immagine ribaltata su un piano.

Si è passati poi a trattare la luce come fenomeno fisico e a osservarne il comportamento sui corpi; si è scoperta la sua possibile scomposizione nei colori — tramite l'esperimento del prisma e la conoscenza di Isaac Newton — e la sua differente rifrazione attraverso i corpi trasparenti (acqua, vetro). Siamo così arrivati a studiare le lenti, le illusioni ottiche e infine gli specchi concavo e convesso.

In provincia di Parma, all'interno della torre sud del castello di Fontanellato, originariamente più alta e sviluppata su più piani per contenere le prigioni, è presente l'unica camera ottica ottocentesca in funzione in Italia. Passeggiando nella piazza antistante si viene proiettati con un'immagine riflessa sulla parete interna della camera, opposta alle mura perimetrali del torrione. La camera ottica fu voluta dal conte Giovanni Sanvitale come avveniristico gioco di società nell'epoca di invenzione della fotografia, avvenuta tra Francia e Inghilterra.

Pochi metri più in là, in un'altra sala del castello, troviamo uno dei capolavori di Parmigianino: l'affresco di *Diana e Atteone*.

Il viaggio attraverso l'occhio e la vista ha consentito ai bambini di sperimentare le loro competenze sia in ambito tecnologico, con la costruzione della camera ottica e l'uso del prisma, sia nella possibilità di scrivere testi descrittivi a partire dall'osservazione di immagini fotografiche o di opere d'arte. Inoltre, in ambito matematico hanno potuto sperimentare la costruzione geometrica di illusioni ottiche. Infine si sono avvicinati a Parmigianino — pittore manierista, autore di un magnifico autoritratto giovanile in uno specchio convesso — e ad altri importanti pittori europei che hanno inserito nei loro dipinti questo piccolo oggetto con l'intenzione di accompagnare lo sguardo dello spettatore oltre i confini della tela, oltre i confini del visibile.

L'osservazione della distorsione dell'immagine riflessa nell'autoritratto di Parmigianino ha rappresentato l'occasione per porre delle domande ai bambini sulla differenza tra la realtà e la rappresentazione che ne possiamo fare.

Gli alunni hanno infine realizzato un autoritratto servendosi di un cucchiaino e osservando la loro immagine riflessa sul lato convesso, visualizzando linee nella realtà rette e nello specchio curve, così come la distorsione delle forme degli occhi, del viso, del naso e della bocca. Infine, hanno scritto una descrizione di loro stessi da questo particolare punto di vista.

## Conclusioni

Le esperienze che ho qui descritto sono solo alcuni esempi di come sia possibile costruire, entro i confini di una didattica con una forte vocazione

alla trasversalità fra i saperi, percorsi conoscitivi e di apprendimento secondo la logica del progetto. Il modello del progetto implica continue revisioni, ma anche il diretto coinvolgimento degli alunni, che partecipano tramite la sperimentazione fattuale alla costruzione delle loro competenze.

L'oggetto artistico, sia esperito fisicamente sia trasmesso per mezzo dell'immagine, si presta a innumerevoli interpretazioni e non ha confini linguistici.

Come ricorda Marco Dallari, una delle contraddizioni più evidenti del sistema educativo nazionale è la divisione tra i saperi, esacerbata dalla pretesa autosufficienza della singola disciplina. Il rischio di autoreferenzialità è alto e va bene per gli specialisti, non per i bambini: per presentare loro una materia e i suoi contenuti bisogna collegarla agli ambiti e alla storia collettiva e servirsi della narrazione come strumento (Ciarcià e Dallari, 2016, p. 11).

L'arte offre stupore e meraviglia e dunque si pone come una risorsa irrinunciabile che fornisce una straordinaria chiave di accesso alla costruzione delle conoscenze.

## Bibliografia

- Bruner J. (1997), *La cultura dell'educazione*, Milano, Feltrinelli.
- Ciarcià P. e Dallari M. (2016), *Arte per crescere. Idee, immagini, laboratori*, Bazzano, BO, Artebambini.
- Dallari M. (2005), *La dimensione estetica della paideia*, Trento, Erickson.
- Dewey J. (1995), *Arte come esperienza e altri scritti*, Firenze, La Nuova Italia.
- Montessori M. (2007), *Come educare il potenziale umano*, Milano, Garzanti.
- Nussbaum M.C. (2014), *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*, Bologna, il Mulino.
- Schola Europaea (2016a), *Programme découverte du monde. Cycle primaire (P1-P5)*, [https://europaschooluk.org/wp-content/uploads/2019/05/2015-09-D-30-fr-3\\_dow..pdf](https://europaschooluk.org/wp-content/uploads/2019/05/2015-09-D-30-fr-3_dow..pdf) (consultato il 5 giugno 2021).
- Schola Europaea (2016b), *Programme Heures européennes pour le cycle primaire des écoles européennes*, <https://www.eursec.eu/Syllabuses/2016-08-D-17-fr-3.pdf> (consultato il 5 giugno 2021).

## Sitografia

<https://www.talkingteens.it/le-statue> (consultato il 5 giugno 2021).

## *Capitolo nono*

# ***La creattività***

## **La mia proposta di didattica europea**

*Zohra Bennamane<sup>1</sup>*

Nel 1871 l'antropologo britannico Edward Burnett Tylor definiva per la prima volta la cultura come «quell'insieme complesso che include le conoscenze, le credenze, l'arte, la morale, il diritto, il costume e qualsiasi altra capacità e abitudine acquisita dall'uomo come membro di una società» (Tylor, 1871).

L'aspetto culturale è presente in tre quarti dei principali conflitti mondiali, nella lotta per il predominio di tradizioni, usi, costumi, religione, lingue, ecc.

Con il tempo, le grandi crisi della storia e i cambiamenti geopolitici hanno stimolato la rinascita della cultura, rivedendone il significato: non più intesa come entità isolata e identificativa delle caratteristiche di un unico Paese o etnia, ma come unione e condivisione di aspetti dinamici antropologici e sociali di differenti realtà umane, la cultura è qualcosa di più ampio e condivisibile, un'esplosione di nuove forme di creatività vitali per il progresso umano, la pace e la stabilità tra i popoli.

Appare perciò indispensabile superare il modello di insegnamento culturale, ormai obsoleto e solo trasmissivo, della scuola tradizionale a favore di un approccio creativo e stimolante, di una pedagogia in cui i bambini si preparino a dare nuove risposte alle prossime sfide planetarie.

---

<sup>1</sup> Docente del ciclo primario della Scuola per l'Europa di Parma.

Se partiamo dal presupposto che una delle principali missioni della scuola è trasmettere il gigantesco patrimonio dell'umanità, rappresentato dalle varie e differenti culture, allora possiamo e dobbiamo creare e sviluppare negli studenti, fin da piccoli, il desiderio di conoscere e innovare per diventare veri cittadini europei — e quindi del mondo.

La Commissione europea lavora con gli Stati membri dell'Unione per sostenere e rafforzare lo sviluppo di competenze chiave e di base per tutti, che consentano a ogni cittadino di adattarsi ai cambiamenti della società sin dalla tenera età e per tutta la vita.

Il Parlamento europeo e il Consiglio d'Europa con la *Raccomandazione* del 18 dicembre 2006 hanno introdotto per la prima volta il concetto di competenze chiave per l'apprendimento permanente necessario ai cittadini per la propria realizzazione personale, per la cittadinanza attiva, per promuovere la coesione sociale e anche l'occupazione all'interno degli Stati europei.

Le Scuole Europee si impegnano in tal senso, educando gli alunni a una visione interculturale e a un'istruzione plurilingue. È importante far vivere la cittadinanza in classe, promuovere la cultura della pace e favorire l'apprendimento del vivere insieme, al fine di preparare gli alunni a una cittadinanza attiva, europea, competente e solidale.

Gli obiettivi generali a tal fine sono l'acquisizione delle otto competenze chiave<sup>2</sup> che identificano le caratteristiche del cittadino europeo del Ventunesimo secolo.

La missione delle Scuole Europee è indirizzare l'azione didattica sullo sviluppo delle capacità intellettive delle giovani generazioni e raccogliere dalle loro menti per costruire il domani.

*Syllabus* e programmi preparati *ad hoc* rappresentano una vera guida che permette di riflettere insieme sul significato dei valori comunitari: il tema della cittadinanza e dello sviluppo sostenibile è posto al centro delle attività proposte, nei dialoghi, nei dibattiti e nei progetti.

---

<sup>2</sup> Le otto competenze europee che devono essere acquisite in ambienti di educazione formale e informale, *in primis* a scuola, sono: 1. comunicazione nella madrelingua, 2. comunicazione nelle lingue straniere, 3. competenza matematica e competenze di base in scienza e tecnologia, 4. competenza digitale, 5. competenza metacognitiva (imparare a imparare), 6. competenze sociali e civiche, 7. spirito di iniziativa, 8. consapevolezza ed espressione culturale.

L'Agenda 2030 delle Nazioni Unite diventa argomento di discussione in classe, affinché tutti possano interessarsi al tema fondamentale: educare alla cittadinanza e alla sostenibilità nella scuola della realtà.

Insegnare in un ambiente multiculturale spesso permette di ricevere molto più di quello che si dà: dalla differenza e dalla diversità si imparano la tolleranza e l'adattamento a varie situazioni e a differenti personalità, perché si guarda la complessità dell'umanità nella sua integrità.

L'aula si trasforma in un sistema pacifico in cui tutto interagisce: studenti, insegnante, conoscenza, ambiente e società. Viene vissuta come laboratorio linguistico, scientifico, tecnologico, musicale, di lettura, di ricerca storica e geografica e come luogo di concreto esercizio di vita democratica, dove viene data priorità alla ricerca (come mentalità), alla riflessione e al ragionamento.

La sfida è preparare gli alunni ad affrontare il futuro: l'apprendimento del *lifelong learning* e della didattica sono le competenze che rappresentano i pilastri dell'educazione e della formazione.

Tra le Scuole Europee si inserisce la Scuola per l'Europa: un esempio concreto per «fare» l'Europa e testimonianza che la diversità nell'unità, per promuovere culture diverse — seppur nell'armonizzazione di piani di studio, programmi e orari — è possibile, così com'era nel sogno di Schuman, Adenauer, De Gasperi, Spinelli e Monnet.

Il successo formativo nel progetto di vita dello studente, nella dimensione internazionale, costituisce il fondamento e la finalità della Scuola per l'Europa.

## **La creattività**

Posto che la missione europea orientata alla qualità e all'innovazione dell'educazione del futuro cittadino vada improntata non solo sulla *cultura*, ma anche sulla *creattività*, imparare a convivere in un ambiente sempre più globalizzato richiede l'acquisizione di particolari competenze e valori che permettano a tutti gli esseri umani di vivere in un contesto fortemente segnato dalla diversità etnica, culturale e linguistica.

Sono insegnante alla Scuola per l'Europa di Parma nel ciclo primario della sezione francofona dal 2009 e vorrei proporre il mio modello, basato

sulla mia lunga esperienza in classi multilingui e multiculturali, come approccio didattico per l'educazione dei futuri cittadini europei.

Insegnare e condividere le mie conoscenze è la mia passione. Nelle mie classi creo degli atelier partecipativi in cui tutti i bambini hanno il loro posto e sono liberi di poter costruire la lezione con me. È molto stimolante vedere il loro entusiasmo e la loro motivazione nel seguirmi.

Definisco con il termine *creattitudine* il mio approccio educativo, il modo in cui insegno ai miei alunni le competenze europee, attraverso l'incontro tra le differenti culture e creatività, affinché siano preparati a convivere in modo armonico e nel rispetto delle diversità in un contesto sociale sempre più eterogeneo e globalizzato.

La *creattitudine* può essere considerata una sperimentazione metodologica inclusiva, che con soluzioni creative, stimolanti e motivanti agevola l'incontro e il dialogo tra le varie culture e sviluppa un nuovo concetto di un'unica cultura, che tenga conto dei diversi stili cognitivi, abilità, quadri di conoscenza presenti nel contesto di una classe multiculturale.

Con questo modello educativo incoraggio non solo l'acquisizione delle competenze, ma anche lo sviluppo di abilità culturali e interculturali, mostrando le differenze ai miei alunni, i quali, confrontandosi attraverso i rapporti e le attività didattiche e ludiche, gradualmente si aprono, pensano e agiscono nel rispetto delle diversità.

Il coinvolgimento creativo — o meglio, *creattivo* — avviene costruendo percorsi didattici che collocano il bambino al centro del processo formativo e lo rendono soggetto attivo e creativo in uno spazio pedagogico-didattico in cui può sviluppare le cosiddette competenze metacognitive, può cioè «imparare a imparare». In questa situazione si permette all'alunno di essere attore degli apprendimenti e di migliorare il proprio potenziale creativo.

La creatività è una competenza, e come tale va insegnata, praticata e sviluppata. Tutti possiamo essere creativi, bisogna semplicemente avere l'ambiente giusto, il corretto stimolo e il supporto per esprimersi. La classe formata da alunni multilingui è l'ambiente idoneo per sperimentare la creatività.

Affinché i comportamenti creativi siano più visibili, producano innovazione e aiutino a sviluppare una capacità duratura per la creatività, sono necessarie particolari condizioni che incoraggino questo modo di pensare e agire: un «clima per la creatività».



Uno degli elementi chiave per creare un clima per la creatività è rendere l'apprendimento un *piacere*: una delle attitudini più belle che si possa sviluppare negli alunni.

Con un approccio positivo alla curiosità e all'apprendimento, la vita può essere trasformata in un mondo straordinario da esplorare e da scoprire: un tesoro accessibile a qualsiasi tipo di conoscenza. È attraverso una relazione positiva con l'apprendimento che gli studenti possono sviluppare passioni e crescere realizzando il proprio sé personale.

E per sviluppare un buon rapporto con l'apprendimento non c'è niente di meglio che vivere un rapporto creativo con il mondo, in una disposizione di *creatività* che permette a ognuno di ricoprire un ruolo attivo, esplorando e imparando, andando oltre l'assimilazione passiva di argomenti e nozioni e la conoscenza superficiale delle persone.

Attraverso l'insegnamento della perseveranza, della tolleranza, della motivazione e dell'apertura a nuove esperienze, l'alunno diventa consapevolmente un futuro cittadino in evoluzione, portato ad apprendere per interesse, a sviluppare le capacità di auto-osservazione e autovalutazione e a percepire il tempo pedagogico dell'apprendimento come prezioso e importante.

Secondo il pensiero di Aristotele, l'uomo è un animale sociale. Diversi studi di scienze cognitive hanno dimostrato che far parte di un gruppo aumenta la motivazione ad apprendere grazie al rafforzamento di un sentimento di appartenenza, di fiducia e di senso di responsabilità individuale per il successo collettivo.

Questo concetto si applica particolarmente all'apprendimento all'interno di un contesto scolastico.

La mia pedagogia *creativa* riflette la visione del filosofo Matthew Lipman (2005, p. 31): è «la trasformazione delle classi in comunità di ricerca, in cui gli studenti possano concepire e scambiarsi idee, chiarire concetti, sviluppare ipotesi, soppesare possibili conseguenze e, in generale, fare insieme valutazioni ragionevoli mentre imparano a godere la loro indipendenza intellettuale».

Sicuramente il cosiddetto *cooperative learning* elimina, o quanto meno riduce, la paura, l'esitazione e il rancore, mentre esalta valori quali la responsabilità, il rispetto, l'amicizia e il consenso. Il gruppo entra in contatto con le differenze, le somiglianze, le complementarità e può sviluppare l'attitudine a mettere a confronto le varie posizioni, senza pregiudizi. Non

definirei perciò il *cooperative learning* solo un metodo didattico, ma una vera e propria filosofia di vita o di convivenza, in quanto una persona si riconosce tale solo se appartenente a un gruppo, che a sua volta la riconosce come singolo individuo e contemporaneamente parte del gruppo.

### **Insegnare in un ambiente multiculturale: un incontro con la ricchezza della diversità**

Ho sempre visto le diversità culturali come un fattore favorevole all'insegnamento: sono molto aperta e curiosa nei confronti del multiculturalismo, che ha sempre fatto parte della mia vita quotidiana. La cultura europea come apertura e condivisione rappresenta sicuramente un'importante risorsa di apprendimento, qualcosa di unico, proprio perché è composta dalle diversità che amplificano e rafforzano valori condivisibili comuni, come la libertà di espressione, il rispetto reciproco e lo spirito di tolleranza, che consentono di comprendere e sperimentare la nostra diversità.

Il multiculturalismo consiste nel mescolare culture. Una classe multiculturale è un gruppo complesso con cui interagire, ma rappresenta nel contempo un pozzo di ricchezza e di crescita, perché ogni alunno è portatore di cultura, storia e conoscenze da condividere e scambiare: lingue, culture, Paesi ed etnie si fondono per formare un insieme armonioso e ricco.

Nel contesto di ambienti scolastici sempre più diversificati è importante sviluppare la capacità di essere aperti alle differenze culturali, che dovrebbero quindi essere prese in considerazione al fine della pianificazione e della prestazione dell'insegnamento, nonché nella preparazione di ambienti di apprendimento culturalmente sensibili.

Noi insegnanti impariamo insegnando: mescoliamo abitudini, costumi e tradizioni, perché non tutti vediamo il mondo allo stesso modo. Le differenze culturali si manifestano generalmente nel modo in cui avviciniamo l'apprendimento, comunichiamo, affrontiamo i conflitti, eseguiamo compiti, prendiamo decisioni e riveliamo informazioni su di noi e gli altri. Il multiculturalismo richiede tolleranza, apertura e attenzione verso ogni singolo alunno partecipe alla classe.

La prestazione dell'insegnamento è tale che ognuno diventa consapevole di questa diversità, del proprio contributo all'apprendimento, del posto che occupa, nel vivere la classe e nello sviluppare la capacità di apertura, incontro e accettazione degli altri diversi da sé.

L'insegnante deve mantenere e promuovere l'incontro interculturale attraverso l'uso di strumenti e materiali idonei, ma soprattutto con l'ascolto attivo e un rapporto empatico con gli alunni, al fine di motivarli e guidarli verso un percorso di apprendimento costruttivo.

### **La motivazione è un ingrediente magico dell'apprendimento**

L'intera classe costruisce l'apprendimento creativo attorno alla dimensione emotiva.

Per motivare gli alunni, occorre scoprire e fare leva sui loro valori personali attraverso le emozioni a essi associate.

È ormai indubbio, infatti, che le emozioni, ma soprattutto la loro gestione attraverso la cosiddetta *intelligenza emotiva*,<sup>3</sup> svolgano un ruolo determinante nei rapporti interpersonali in tutti i contesti della vita quotidiana. Per questo la loro comprensione rappresenta una competenza sempre più strategica da sviluppare per l'attivazione della motivazione, al fine di innescare il processo creativo di partecipazione e apprendimento.

Anche in questo caso la creatività è lo strumento privilegiato per far emergere le emozioni. L'insegnamento/apprendimento efficace è quindi quello in cui ciò che l'insegnante sa incontra ciò che il bambino è, dunque la sua storia personale, la sua autobiografia. Per educare veramente il bambino, scrive Maria Montessori (1952), dobbiamo innanzitutto conoscerlo.

La sensibilità dell'insegnante deve saper cogliere tutto ciò che viene riprodotto singolarmente e collettivamente, saper leggere le diverse e singolari risposte emotive degli alunni, e imparare a interpretare ciò che emerge

---

<sup>3</sup> L'intelligenza emotiva viene definita come la capacità di un individuo di riconoscere, distinguere e gestire le emozioni proprie e degli altri. Per approfondimenti si veda Goleman (2011).

dalle diverse situazioni per operare con le opportunità che si presentano e co-costruire la lezione con la classe.

Un approccio empatico è pertanto necessario per individuare le varie emozioni che suscitano le attività proposte al fine dell'apprendimento. Maggiore è la percezione delle abilità e potenzialità dei bambini, maggiori sono le probabilità che avranno successo nelle loro prestazioni.

I bambini che hanno particolari difficoltà nell'apprendimento, soprattutto in quello della lingua, spesso si trovano penalizzati durante una performance complessa in una situazione produttiva. L'approccio empatico dell'insegnante mira a supportarli nella gestione delle loro emozioni parassitarie e a dare così l'opportunità a tutti di conseguire gli stessi obiettivi.

La teatralizzazione delle situazioni e/o esperienze, che sia dell'insegnante o dell'alunno, risulta sempre uno strumento efficace per esprimere e comprendere le emozioni che possono bloccare l'apprendimento di ciascuno e far emergere quelle positive, affinché si faciliti l'inserimento nella classe e la partecipazione attiva come componente del gruppo.

È aprendoci dall'interno verso l'esterno, quindi, che noi insegnanti sviluppiamo le nostre capacità di attenzione e comprensione dei nostri alunni. Per costruire un'identità collettiva che sia inclusiva della diversità culturale è importante in contesti scolastici sempre più diversificati che gli insegnanti riconoscano *in primis* la diversità culturale della classe. L'atteggiamento è quello di non vedere le differenze come mancanze, ma piuttosto come ricchezze.

Ascoltare gli alunni e conoscere le loro storie ed esperienze aiuta a pianificare compiti e attività interessanti, che riflettano e valorizzino tali differenze, adattandole alla loro cultura e al loro modo di essere e di fare, affinché sia garantito che tutte le sensibilità socio-culturali siano sviluppate attraverso metodi di apprendimento che enfatizzino un'educazione inclusiva e accogliente, nel rispetto dell'equità sociale.

Altro obiettivo fondamentale della mia azione pedagogica risiede proprio nell'ampliare gli orizzonti culturali, lavorando profondamente sulla costruzione dell'identità della singola persona, soprattutto sulla consapevolezza che la cultura nasce dalla storia dei popoli, degli incontri e dalle «migrazioni del sapere».

## **Per imparare a vivere insieme nel Ventunesimo secolo è importante affidarsi alla diversità creativa**

L'incontro tra le diverse culture avviene principalmente attraverso la creatività. Questa rappresenta una sfida educativa per il bambino quale cittadino di domani e pertanto è necessario che venga stimolata, incoraggiata e sviluppata.

Il processo creativo è fortemente influenzato dall'atmosfera culturale in cui si sviluppa e che rappresenta quindi la chiave di volta della produzione della creatività stessa. Infatti, posso affermare che più l'ambiente culturale è libero, interdisciplinare e stimolante, maggiore è la produzione di creatività e di talenti.

Uno studio europeo del 2009, *The impact of culture on creativity*,<sup>4</sup> ha dimostrato che la cultura migliora il profilo affettivo delle persone, la loro spontaneità e l'autonomia, le capacità intuitive, la memoria, l'immaginazione e il senso estetico.

La mia esperienza professionale mi porta a considerare la creatività come una proprietà trasversale in ogni processo di apprendimento, ma anche come una condizione essenziale per le trasformazioni che emergono da ciascuna delle situazioni vissute dagli alunni.

La versatilità del mio ruolo e la mia continua formazione mi hanno permesso di entrare in un percorso di esplorazioni e di prove didattiche finalizzate a liberare la creatività dei miei alunni nelle varie discipline. Un tale approccio valorizza e arricchisce il capitale culturale e umano della classe.

Una famosa citazione di Benjamin Franklin riporta: «Me lo dici, mi dimentico. Mi insegni, mi ricordo. Mi coinvolgi, imparo» (CREF Education, 2017). In effetti, quando si tratta di motivare i bambini a imparare, l'apprendimento attivo e creativo deve entrare in gioco per metterli in azione.

La sfida è quindi quella di adottare questo principio per l'insegnamento in un ambiente in cui sono presenti più culture e di comprenderne le priorità.

---

<sup>4</sup> Lo studio è consultabile al seguente link: <https://europa.eu/capacity4dev/file/18617/download?token=Fzta9pMB>.

La libertà pedagogica dell'insegnante permette all'alunno di sviluppare il suo potenziale creativo stimolando quotidianamente l'immaginazione, la sperimentazione e l'espressione.

### **La creatività è un'attitudine sensibile alla lingua**

La lingua e la cultura sono mediatrici della conoscenza e delle esperienze quotidiane di ogni individuo, così come la storia specifica e le caratteristiche sociali e culturali del contesto locale diventano ingredienti fondamentali per l'apprendimento significativo e contestualizzato.

La lingua è portatrice di modi di vedere, di storie e della cultura specifica che trasmettiamo.

La creatività si esprime nel linguaggio: parlare e scrivere sono un atto creativo poiché è possibile variare il nostro discorso all'infinito per mezzo di un numero finito di parole e strutture in situazioni mai identiche.

Per plasmare le nostre intenzioni e idee combiniamo parole, utilizziamo strategie verbali e non verbali, ricorriamo a metafore, immagini, analogie, usiamo l'umorismo e soprattutto le storie.

Padroneggiare sempre meglio una lingua significa diventare sempre più creativi in quella lingua: la creatività stimola l'intelletto ed entrambi si rafforzano a vicenda in un ciclo retroattivo.

I pilastri delle Scuole Europee, come spiegato anche nella nuova politica linguistica *Language Policy of the European Schools*,<sup>5</sup> sono il multilinguismo e l'apprendimento attraverso una lingua che non è la lingua 1 dell'alunno.

Proponendosi come un'organizzazione educativa multilingue, sia per le diverse sedi sia per le sezioni linguistiche proposte, questi pilastri possono offrire contatti scolastici e extrascolastici con la lingua di destinazione. L'ambiente favorevole è essenziale sia per l'apertura verso nuove culture, sia per il successo dell'apprendimento delle lingue straniere.

---

<sup>5</sup> Nel sistema delle Scuole Europee, la politica linguistica fa riferimento al documento 2019-01-D35, che stabilisce il ruolo e l'uso delle lingue nell'organizzazione e nella struttura del curriculum (<https://www.eursec.eu/BasicTexts/2019-01-D-35-en-2.pdf>).

Il rafforzamento dell'apprendimento della lingua 3 sosterebbe questi principi in diversi modi. La riforma pedagogica prevede che le Scuole Europee introducano l'insegnamento della lingua 3 nella classe quarta del ciclo primario (Schola Europaea, 2020b).

Al fine di garantire l'inclusione nella comunità locale e di sostenere il proprio status, si propone di includere anche la lingua del Paese ospitante (*host country language*) nel gruppo delle lingue 2, dove l'HCL non sia inglese, francese o tedesco (Schola Europaea, 2020a).

### **La facilitazione linguistica come strumento per l'apprendimento di tutti**

La facilitazione linguistica richiede di considerare l'apprendimento come processo creativo e, soprattutto, come ricerca di equilibrio fra fattori emozionali e fattori linguistici.

È importante perciò mettere in atto strategie, tecniche e attività di supporto, ma anche dotare gli alunni di strumenti di osservazione e analisi che permettano loro di sviluppare la comprensione della lingua di studio e del testo scritto, affinché imparino a costruire progressivamente un linguaggio corretto: la semplificazione, la rielaborazione e la riorganizzazione dei testi rappresentano la riscrittura di un elaborato in microlingua, cioè in un linguaggio espressivo più vicino alla comunicazione di base. Con la rielaborazione si aumenta la comprensibilità dei testi tramite ridondanza e, secondo un'organizzazione logico-concettuale, se ne facilitano l'elaborazione cognitiva e la comprensione approfondita.

In un contesto multiculturale e plurilingue occorre tenere conto anche delle possibili difficoltà linguistiche che gli alunni non madrelingua devono affrontare. Per questo l'insegnante deve spiegare come leggere e comprendere il senso, il valore e il vero significato delle parole considerate in un determinato contesto. La sola traduzione letterale, seppur utile e rassicurante perché permette di accertarsi che tutti abbiano compreso, non è invece sufficiente per catturare l'essenza, il significato intrinseco.

La letteratura è un mezzo molto efficace per imparare a leggere, a scrivere e a comprendere parole e frasi anche complesse.

Lavorare sul modo di esprimersi in diverse culture in una classe multilingue permette uno scambio molto creativo tra i partecipanti: gli alunni sono più curiosi di conoscere ciò che non sanno o non capiscono delle altre lingue e quindi anche più attenti. Ad esempio, in francese diciamo «*Quand les poules auront des dents*», mentre in inglese «*Pigs might fly*»: due espressioni che esprimono la medesima idea e tuttavia hanno un'illustrazione diversa.

Il confronto in una classe multilinguistica avviene anche a livello multiculturale, perché permette uno scambio di informazioni sui temi sociali, toccando punti comuni e diversi: per fare alcuni esempi, il cibo, il luogo delle donne, la libertà di espressione, il luogo della disabilità, l'ecologia e i social network sono percepiti in modo diverso da un Paese all'altro.

La memorizzazione del lessico specifico necessita di un legame anche emotivo con le parole; in questo caso, la tecnica della drammatizzazione risulta benefica e facilitatrice.

Per quanto riguarda l'insegnamento del lessico, componente essenziale dell'apprendimento della lingua per gli alunni delle Scuole Europee, ecco qualche suggerimento:

- lavorare «a caldo» sul lessico, dare spiegazioni immediate, preparare le definizioni di nuove parole prima della lettura;
- sviluppare il lessico in tutti gli orizzonti e arricchirlo di specialità (matematica, scienze, storia, ecc.);
- richiamare l'attenzione sulla composizione delle singole parole (termini della stessa famiglia, radice, origine), affinché, in caso di incontro di parole sconosciute, gli alunni possano risalire autonomamente all'etimo per emettere le loro ipotesi di significato;
- impostare una «igiene» lessicale utilizzando sistematicamente formule o parole familiari da proporre in sostituzione di una formula più sostenuta.

Anche nello studio della matematica, il primo passo per risolvere un problema è quello di assicurarsi che l'alunno abbia compreso il contesto e il vocabolario presentati nel testo. Anche in questo caso la creatività rappresenta un valido aiuto: il mimo, il disegno, il racconto di una scena o la rappresentazione di una situazione concreta vissuta possono facilitare l'apprendimento della materia.



## **La *creattitudine* è diventata la mia chiave per un apprendimento stimolante**

«La creatività è l'intelligenza che si diverte», affermava Einstein.

In qualità di insegnante devo far sì che i miei alunni si incuriosiscano e vogliano imparare. Il lavoro di riflessione sul sapere da insegnare ha lo scopo di preparare al meglio la situazione di apprendimento e far vivere questo momento di incontro, dialogo, scambio, curiosità, negoziazione e co-costruzione del senso come un'animazione, uno spettacolo in cui tutti partecipano e ricoprono un ruolo importante.

L'insegnamento diviene dinamico, dialogico e bidirezionale; il docente è anche un animatore, un catalizzatore, un facilitatore dell'apprendimento e un organizzatore delle risorse. Attraverso la sua *creattitudine* contribuisce a rafforzare identità e unità nella classe anche attraverso la predisposizione di una rete di attività trasversali con progetti ludici e creativi.

## **La *creattitudine* è un processo creativo**

La *creattitudine* non è solo l'atteggiamento creativo che l'allievo ha verso l'autoscoperta del mondo attraverso i suoi apprendimenti, ma anche la capacità di sviluppare la *creatività riflessiva*, mettendo in atto una riflessione didattica e pedagogica intorno agli apprendimenti e consentendo così l'utilizzo del pensiero critico sui propri progressi. Insegnando il *diritto all'errore* in un ambiente libero dalla paura di sbagliare si creano le condizioni per rafforzare la fiducia e incoraggiare pensieri ed espressioni libere e creative.

Per la costruzione di percorsi didattici che collochino il bambino al centro del processo formativo e lo rendano soggetto attivo e creativo risulta fondamentale predisporre strumenti di ricerca e costruire contesti che facilitino, supportino e stimolino le sue capacità di osservazione, di analisi e di deduzione. La situazione di apprendimento deve avere un senso.

La creatività va stimolata coinvolgendo l'alunno in situazioni che implicano alternative decisionali nel bel mezzo dell'azione, perciò anche la scelta del *tutoring* tra alunni si è rivelata una strategia pratica ed efficace.

In tal modo si organizzano autonomamente e collaborano per mettere in comune le loro abilità e conoscenze.

Ho ideato nelle mie classi delle *mission tables*, con lo scopo di promuovere l'inclusione e l'abitudine a lavorare in squadra e rafforzarne le potenzialità. Si tratta di una sorta di laboratori di ricerca: un vero e proprio team con un leader (a rotazione), dove ognuno ha il proprio ruolo. La *mission table* è vissuta come la ricerca di situazioni innovative per lo sviluppo delle facoltà creative e consente a tutti i partecipanti di essere attivi, attori dell'apprendimento; la corresponsabilità nel buon andamento del gruppo è di tutti. Strutturando bene i compiti, i ruoli e l'interdipendenza, aumenta la probabilità che tutti nel gruppo siano valorizzati.

Nella mia pratica la problematizzazione diventa una *missione* e richiede che in un gruppo di lavoro ognuno ricopra un ruolo per affrontare una problematica e costruire una soluzione comune. Nel ruolo di studenti/ricercatori, gli alunni rispondono alle seguenti domande: cosa rappresentare o esprimere? Con quale supporto? Con quale materiale? Con quali tecniche e procedure?

### **La valutazione diventa fattore di motivazione e l'autovalutazione fonte di creatività**

La nuova politica di valutazione delle Scuole Europee in vigore dal 2014, *Outils d'évaluation au cycle primaire dans les Écoles Européennes*, prende in considerazione i bisogni dei diversi tipi di alunni e introduce il portfolio come mezzo essenziale per la valutazione formativa continua e per l'autovalutazione dei processi di apprendimento e i loro risultati.

La mia funzione di guida e di consulente prevede che i miei allievi assumano sempre un ruolo attivo in ogni attività didattica e creativa, che siano responsabili e autonomi, partecipi e capaci di programmazione e di autovalutazione.

Riflettendo sul proprio lavoro, gli alunni iniziano a identificarne i punti di forza e le debolezze, che diventano quindi obiettivi di miglioramento. Nella valutazione del portfolio è la qualità che conta, non la quantità. Le competenze sono un'altra parola chiave e ogni voce nel portafoglio dovrebbe essere valutata rispetto a obiettivi o abilità specifici.

Il portfolio non è l'unico strumento di valutazione dell'alunno, ma, combinato con altri, dà origine a un sistema di monitoraggio e valutazione dei progressi raggiunti nelle varie fasi educative: consente agli studenti di sapere cosa sanno, cosa capiscono, cosa possono fare e cosa provano nelle diverse fasi del loro apprendimento; li aiuta dunque a essere creativi. Nel contempo permette di dimostrare l'efficacia del processo di insegnamento/apprendimento.

Considero il portfolio uno strumento creativo di qualità, in quanto aiuta l'alunno a riflettere sui meccanismi dell'apprendimento e sulla motivazione stessa. I feedback con l'insegnante, anche se negativi, devono sempre essere un valore educativo/costruttivo per ogni alunno.

**La creatività è anche progettare per competenze in un contesto libero, stimolante e valorizzante delle differenze e delle caratteristiche personali**

La *pedagogia del progetto* interdisciplinare è un potente motore di creatività che mobilita la sensibilità personale di ogni bambino e gioca su una vasta gamma di percorsi di esplorazione.

L'apprendimento basato su progetti è il modello per eccellenza per promuovere, tra l'altro, lo sviluppo di competenze trasversali come la socialità e la tolleranza.

I progetti proposti hanno sempre obiettivi culturali, artistici e pedagogici; all'interno di essi gli alunni hanno la possibilità di avvicinarsi all'arte, ammirandola ed esplorandola anche in maniera ludica in un ambiente di sviluppo del pensiero creativo. Le opere pittoriche, le sculture, le fotografie e le immagini cinematografiche danno a tutti i progetti un forte ancoraggio culturale: esempi di questi riferimenti culturali sono conservati nel museo della classe e completano il museo dello studente (collezione personale).

I progetti presentati si inseriscono sempre in una prospettiva interdisciplinare, poiché l'intreccio delle varie discipline favorisce lo sviluppo delle competenze chiave. Nei miei programmi educativi vengono utilizzati con modalità attiva e coinvolgente anche tutti i linguaggi non verbali, in particolare la musica e il teatro, integrati sempre con la letteratura e con riferimenti storico-culturali.

Con una chiara intenzione educativa, anche il ricorso al digitale e a strumenti tecnologici in classe può diventare una potente leva per lo stimolo delle facoltà intellettive e lo sviluppo di creatività degli allievi. Tuttavia la padronanza della lingua orale e scritta con legami ad altre discipline è una componente di crescita essenziale: letteratura, poesia, consapevolezza dello sviluppo sostenibile, scoperta del mondo, musica, espressione corporea e ICT (tecnologie dell'informazione e della comunicazione). Trasversalmente, il tema della cittadinanza e il rispetto per gli altri sono costantemente ricercati.

### ***Viaggio a Parma nel cuore dell'Europa: un progetto creativo***

Il seguente progetto teatrale vuole essere un esempio di applicazione della *creattitudine* come approccio trasversale e collettivo alla cultura.

Nell'ambito del programma 2020/2021 Parma Capitale della Cultura ho organizzato con la mia classe P5 francofona una riproduzione teatrale che vuole contribuire a sostenere l'importanza della cultura e della creatività. Attraverso *Viaggio a Parma nel cuore dell'Europa* si vuole trasmettere inoltre il messaggio europeo di pace e integrazione, a cui la nostra città ha contribuito nel corso della storia.

Si tratta di un viaggio a Parma, città nel cuore dell'Europa, pensato come un'attività culturale incentrata sull'esplorazione, sulla documentazione, sulla diffusione e sulla promozione degli aspetti del patrimonio culturale europeo: un percorso di qualità in cui arte e cultura si incontrano e convivono.

Il progetto incoraggia la classe a impegnarsi in un processo di apertura al mondo, esplorazione dell'ambiente e del patrimonio comune, scoperta di musei, risorse locali, arte per strada o nella natura... oltre le mura della scuola.

Lo scopo del viaggio è far capire che la storia europea e lo sviluppo culturale sono strettamente collegati, mentre usi, costumi e tradizioni sono una fonte di arricchimento per la costruzione di un'Europa multiculturale. L'obiettivo è quindi osservare, analizzare, raccogliere, fotografare per poi approfondire il lavoro in laboratorio.

L'approccio pedagogico è un insegnamento creativo, che mira a stabilire collegamenti fra gli elementi cognitivi della cultura europea e la storia di Parma.

Il laboratorio teatrale dà la possibilità agli allievi di realizzare, partendo dalla progettazione e attraverso tappe di lavoro programmato, un prodotto finito, in un'ottica di cultura.

L'attività proposta non si pone nell'idea del teatro-spettacolo, ma costituisce un percorso che utilizza la rappresentazione teatrale del viaggio come strumento di comunicazione e creatività, attraverso il quale poter rielaborare emozioni, relazioni, esercitare la creatività e giocare con la lingua.

Gli alunni entrano in scena e raccontano Parma, le sue origini e il patrimonio di una civiltà millenaria: la storia, i monumenti, le opere d'arte e le immagini parlano e creano emozioni. Un esempio molto stimolante nel quale gli alunni si scoprono veri artisti e innovatori, ma, soprattutto, futuri cittadini europei.

## Bibliografia

- CREF Education (2017), *Course material (Portugal 2017) Erasmus + Ka1 training course. Stimulating creativity and innovation in the classroom*, materiale inedito.
- Dylan Project (2011), *The Dylan project booklet*, [http://www.dylan-project.org/Dylan\\_en/dissemination/final/booklet/assets/DYLAN-Project\\_Final-Booklet\\_A4.pdf](http://www.dylan-project.org/Dylan_en/dissemination/final/booklet/assets/DYLAN-Project_Final-Booklet_A4.pdf) (consultato il 5 giugno 2021).
- European Education and Culture Executive Agency (2009), *Study on the contribution of multilingualism to creativity*, [http://www.dylan-project.org/Dylan\\_en/news/assets/StudyMultilingualism\\_report\\_en.pdf](http://www.dylan-project.org/Dylan_en/news/assets/StudyMultilingualism_report_en.pdf) (consultato il 5 giugno 2021).
- Goleman D. (2011), *Intelligenza emotiva*, Milano, Rizzoli.
- Goleman D., Kaufmann P. e Ray M. (2001), *Lo spirito creativo*, Milano, Rizzoli.
- Hadley J. e Hayes M. (2021), *Global Citizenship Education: What, why and how?*, <https://www.macmillanenglish.com/it/training-events/events-webinars/event/jonathan-hadley-and-matthew-hayes-global-citizenship-education-what-why-and-how> (consultato il 5 giugno 2021).
- Leaton Gray S., Scott D. e Mehisto P. (2018), *Curriculum reform in the european schools: Towards a 21st century vision*, London, Palgrave Macmillan.
- Lipman M. (2005), *Educare al pensiero*, Milano, Vita e Pensiero.
- Montessori M. (1952), *La mente del bambino*, Milano, Garzanti.
- Portera A. (2008), *Intercultural education in Europe: Epistemological and semantic aspects*, «Intercultural Education», vol. 19, n. 6, pp. 481-491.
- Schola Europaea (2020a), *Including the host country language in the group of languages 2*.

- Schola Europaea (2020b), *Introduction of language 3 in primary 4*, [https://gudee.eu/DOC2019/2020-01-D-26-en-3\\_L3.docx](https://gudee.eu/DOC2019/2020-01-D-26-en-3_L3.docx) (consultato il 5 giugno 2021).
- Spencer D. (2021), *Advancing Learning Webinars. Learning to think, thinking to learn*, <https://www.macmillanenglish.com/it/training-events/events-webinars/event/global-teachers-festival-day-5-12th-february-2021> (consultato il 5 giugno 2021).
- Tylor E.B. (1871), *Primitive culture: Researches into the development of mythology, philosophy, religion, language, art and custom*, London, Murray.

### *Sitografia*

- <https://europa.eu/capacity4dev/file/18617/download?token=Fzta9pMB> (consultato il 5 giugno 2021).
- <https://www.eursc.eu/BasicTexts/2019-01-D-35-en-2.pdf> (consultato il 5 giugno 2021).

## *Capitolo decimo*

# **La geografia e le competenze del Ventunesimo secolo nella scuola primaria**

*Martina Ronan<sup>1</sup>*

«La missione delle scuole europee è quella di fornire un'educazione multilingue e multiculturale agli alunni della scuola materna, primaria e secondaria» (Missione delle Scuole Europee).

Come nuovo membro del personale, per la prima volta docente in una Scuola Europea, ritengo che questa missione sia evidente nell'insegnamento quotidiano della scuola: essa attraversa i temi e gli argomenti di ogni materia, che rimangono continuamente e inequivocabilmente una parte ordinaria dell'insegnamento. È una missione che, quando mi sono adattata a un nuovo curriculum e a un nuovo programma, ho potuto facilmente integrare nella mia pianificazione e nelle mie lezioni. Il percorso più diretto per costruire su questa missione delle Scuole Europee passa per la materia ore europee, che viene insegnata due volte a settimana. Attraverso il processo di pianificazione all'inizio dell'anno scolastico e lavorando con i miei colleghi, questo percorso è diventato via via sempre più chiaro.

I valori fondamentali e gli obiettivi chiave per il tema della geografia sono stati elaborati con colleghi provenienti da diversi contesti, Paesi ed esperienze: questo, di per sé, è stato sia qualcosa che ha aiutato a promuovere l'idea stessa del tema di ore europee, sia il modello attraverso il quale gli alunni avrebbero sviluppato i loro canali di comunicazione.

---

<sup>1</sup> Docente del ciclo primario della Scuola per l'Europa di Parma.

Attraverso questo progetto gli studenti hanno iniziato un percorso di scoperta, che li incoraggia a costruire sulla loro vita, sui loro interessi e sulla loro comunità al fine di favorire le loro vocazioni. Questa idea è spiegata nella pubblicazione dell'OECD *Teachers as designers of learning environments: The importance of innovative pedagogies* (2019). I sei gruppi di pedagogie innovative sono alcuni degli approcci che abbiamo utilizzato per coinvolgere gli studenti nel corso di questo argomento di geografia in ore europee. Essi comprendono: *embodied learning* (corpo, emozioni e creatività), *multiliteracies and discussion* (diversità linguistica e interrogazione), *experiential learning* (indagine in un mondo complesso), *gamification* (gioco), *computational thinking* (TIC e alfabetizzazione digitale) e *blended learning* (dinamiche online e di gruppo).

Il nostro primo argomento in ore europee nel corso di quest'anno scolastico è stato: cultura e civiltà, geografia europea. Questo ha previsto l'esplorazione delle capitali europee, un progetto sui monumenti europei e successivamente lo sviluppo di un progetto di giro dell'Europa dal punto di vista di un agente di viaggio; sono stati inoltre mappati i Paesi e le città d'Europa.

Gli studenti hanno lavorato in gruppi online per sviluppare capacità di ricerca e di presentazione, ma soprattutto è stata data loro autonomia sul lavoro attraverso la scelta del monumento nella loro città. Abbiamo poi lavorato a stretto contatto con uno dei nostri insegnanti di sostegno, che ha portato una prospettiva linguistica diversa al nostro argomento, e abbiamo iniziato a scavare più a fondo su questa idea di identità culturale e sulla multialfabetizzazione.

Così abbiamo iniziato a mappare i Paesi dell'Unione Europea e le loro capitali prima in inglese, poi con i loro nomi nativi. Questo ha portato una nuova dinamica alla lezione e ci ha aiutato ad allinearci con gli obiettivi generali stabiliti per ore europee, come dare agli studenti fiducia nella propria identità culturale — la base per il loro sviluppo come cittadini europei e del mondo — e incoraggiarli a lavorare attraverso altre lingue, in particolare la L2.

Ho potuto vedere chiaramente che gli studenti hanno acquisito fiducia e sono stati orgogliosi delle loro conoscenze quando abbiamo iniziato ad aprire questa nuova porta; questo ha a sua volta consolidato l'apprendimento dell'intero modulo.



Avendo studiato e lavorato nel sistema educativo irlandese, ho sentito che potevo partire dalle somiglianze con il nostro sistema e portare la mia esperienza nel curriculum e nella classe.

La prima somiglianza, in base alla pedagogia moderna, riguardava l'approccio di apprendimento centrato sul bambino e l'attenzione a permettere agli studenti di esplorare, indagare e sviluppare una comprensione dell'ambiente locale e di quello più ampio. Gli alunni raggiungono questi obiettivi sviluppando una serie di competenze geografiche mentre esplorano gli elementi naturali e umani degli ambienti locali e più ampi. Come dichiarato nel curriculum nazionale irlandese,

la geografia è lo studio della Terra, dei suoi abitanti e delle interrelazioni tra loro nel contesto di luogo, spazio e ambiente. Si occupa della natura, della distribuzione e dell'interazione delle caratteristiche umane e naturali sulla superficie terrestre, dei processi che creano, sostengono o cambiano queste caratteristiche, e del contributo che danno al carattere distintivo dei luoghi. La geografia aiuta i bambini a dare un senso a ciò che li circonda e al mondo in generale. Studiando il loro ambiente locale e altre aree, i bambini imparano a conoscere persone e luoghi e le interrelazioni tra loro. Arrivano a capire i processi e i modelli naturali e umani presenti in questi ambienti, e possono imparare ad apprezzare le somiglianze e le differenze tra i luoghi. La geografia fornisce anche l'opportunità di acquisire una serie di abilità investigative, grafiche e di altro tipo. La geografia incoraggia i bambini ad apprezzare l'interdipendenza di individui, gruppi e comunità. Promuove la comprensione e il rispetto delle culture e dei modi di vita dei popoli di tutto il mondo e favorisce un senso informato di responsabilità individuale e comunitaria per la cura dell'ambiente (National Council for Curriculum and Assessment, 1999a, p. 6).<sup>2</sup>

Sviluppare le abilità di cooperazione nel programma di ore europee è un punto focale che porta una somiglianza con il curriculum della scuola nazionale irlandese; quindi questa idea di migliorare le abilità degli studenti attraverso il nostro argomento di geografia era qualcosa di cui avevo fatto esperienza di persona in Irlanda. Abbiamo sviluppato non solo capacità di mappatura, ma anche di lavoro di squadra, di comunicazione, di ricerca e di presentazione, tutte menzionate nel curriculum sia europeo sia irlandese.

---

<sup>2</sup> Traduzione dell'autrice.

Le competenze chiave per l'apprendimento permanente nelle Scuole Europee cercano di sviluppare otto competenze chiave di cui

tutti gli individui hanno bisogno per la realizzazione e lo sviluppo personale, l'occupabilità, l'inclusione sociale e la cittadinanza attiva. Sono sviluppate in una prospettiva di apprendimento permanente, dalla prima infanzia alla vita adulta, e attraverso l'apprendimento formale, non formale e informale. Abilità come la creatività, il pensiero critico, l'assunzione di iniziative e la risoluzione dei problemi svolgono un ruolo importante nell'affrontare la complessità e il cambiamento nella società di oggi e sono rafforzate attraverso le competenze del nuovo quadro (Schola Europaea, 2018).

Questo concetto di preparare gli studenti a diventare tali per tutta la vita è molto in parallelo con il *Cambridge curriculum* con cui ho lavorato in una scuola privata danese, come insegnante di classe nel dipartimento internazionale della scuola; l'istituto contava duecento studenti della scuola internazionale e circa ottocento studenti danesi.

In quel caso abbiamo seguito principalmente il *Curriculum internazionale Cambridge* per le materie principali, ma potevamo adattare liberamente altre discipline come arte, musica, sport e lavoro a tema. In seguito abbiamo introdotto la nuova materia prospettive globali, che mi ricorda molto ore europee, che insegno attualmente nella Scuola per l'Europa di Parma.

*Cambridge global perspectives* è un programma interdisciplinare dove l'enfasi è fermamente posta sullo sviluppo delle competenze: incoraggia gli studenti a considerare e collegare le prospettive personali, nazionali e globali, e dà loro l'opportunità di sviluppare le competenze trasferibili di cui hanno bisogno per avere successo a scuola e all'università, così come nelle loro carriere future.

Il focus dell'insegnamento e della valutazione è completamente sullo sviluppo delle competenze. Questo significa che gli obiettivi di apprendimento si concentrano sulle abilità di cui gli studenti avranno bisogno piuttosto che sulla conoscenza e comprensione di argomenti specifici. Ad esempio, quando gli studenti usano fonti di informazione, l'attenzione viene posta sull'abilità di analizzare le fonti piuttosto che sull'apprendimento del contenuto di una particolare fonte. Le abilità includono: ricerca, analisi, valutazione, riflessione, collaborazione e comunicazione.

Nei sistemi scolastici irlandesi ed europei ho notato che l'approccio più tradizionale di insegnare il contenuto agli studenti è il fulcro della lezione, mentre le competenze sono un aspetto secondario. Anche se in tutti i curricula che ho menzionato è presente questa idea di approccio centrato sul bambino e di apprendimento basato sulla scoperta, il programma *Cambridge global perspectives* è stato il primo curriculum che ho incontrato in cui le competenze sono state al centro della pianificazione, degli obiettivi e della lezione.

La pianificazione di una lezione intorno a un'abilità mi ha creato alcune difficoltà all'inizio, perché ero stata abituata a prendere un'idea o una serie di obiettivi e creare lezioni intorno a essi. È stata un'enorme svolta di apprendimento e anche gli studenti hanno impiegato un po' di tempo per abituarsi alla mia didattica. Pertanto, il valore delle competenze è qualcosa che continuo a meritare, poiché ho visto i benefici nelle classi.

Gli studenti guadagnano fiducia e indipendenza non solo nelle aree della geografia o del lavoro di progetto, ma anche nelle abilità sociali, nella risoluzione dei problemi e nell'affrontare i conflitti; inoltre crescono in sicurezza e imparano a presentare un argomento a un pubblico. Questo ha un effetto a catena su tutte le aree del curriculum. I benefici di queste abilità sono trasferibili in tutte le scuole, nei curricula e nei programmi. Le competenze sono per tutta la vita, rappresentano un potere e possono migliorare la capacità di uno studente di adattarsi e di diventare un allievo indipendente.

Pertanto, quando ho iniziato a pianificare questo argomento di geografia all'interno di ore europee, ho pensato molto al modo in cui avrei incorporato le competenze nelle mie lezioni: quali sarebbero state importanti? Come avrei potuto orientare gli studenti su un percorso di scoperta di queste competenze? Come avrebbero potuto gli studenti rendersi conto della loro importanza? Come avrebbero potuto valutare le loro competenze? Queste sono domande che forse potremmo tenere in primo piano nella nostra mente quando pianifichiamo e prepariamo le lezioni, facendo riferimento al programma in questione.

Al contrario, la mia esperienza di lavoro con questi tre diversi curricula e impostazioni scolastiche ha messo in luce una considerazione molto diversa del concetto di «libertà di insegnamento».

In Irlanda, il *National school curriculum* deve essere seguito da vicino dall'insegnante ed è molto strutturato: c'è poco spazio per il cambiamento o

l'adattamento, che porta a dare un'attenzione chiara e organizzata al processo di pianificazione e ai criteri di valutazione.

Gli insegnanti hanno obiettivi chiari da seguire in argomenti distinti. Questo è il caso di tutte le materie, in tutte le aree del curriculum: un aspetto che ho apprezzato molto come insegnante appena qualificata all'inizio della mia carriera. Sono state indicate chiare pedagogie didattiche che mi hanno permesso di sviluppare una buona pratica e di costruire una solida base per l'insegnamento.

Ci sono sistemi organizzati in atto come laboratori di scrittura e lettura, postazioni di matematica o ore di alfabetizzazione che aiutano a sostenere gli insegnanti nella pianificazione e possono dare una routine strutturata a ogni settimana e garantire che gli obiettivi siano raggiunti.

In Danimarca, invece, c'era un'assoluta libertà d'insegnamento e la decisione di quali fossero i temi più adatti alla classe era lasciata al docente. Come team della scuola primaria, abbiamo pianificato insieme e ci siamo assicurati che nessun argomento si sovrapponesse; abbiamo anche seguito il *Cambridge curriculum*, ma con la completa fiducia che il personale docente lo avrebbe adattato in base alle necessità.

All'inizio questo approccio è stato molto impegnativo per me, perché venivo dal sistema irlandese in cui, come si è detto, avevo un piano chiaro da cui non potevo deviare e giungevo a una mappa aperta in cui potevo organizzare la mia classe come meglio credevo. Questa mancanza di guida è stata una sfida: ci si può perdere quando non ci sono piani chiari da seguire; tuttavia, una volta che mi sono adattata, l'insegnamento è diventato molto stimolante e ho potuto essere più creativa, impostare sistemi che trovavo migliori per la mia classe. Questo tipo di approccio ha anche permesso ai docenti di essere flessibili e ci ha dato la possibilità di modificare i nostri programmi man mano che l'anno scolastico procedeva, adattandoli agli studenti a cui insegnavamo.

Il curriculum della Scuola Europea è una sorta di via di mezzo tra quello irlandese e quello danese. C'è un piano molto strutturato per le materie principali, come l'inglese e la matematica, ma per discipline come ore europee e scoperta del mondo gli insegnanti attuano con i loro colleghi una programmazione su temi dati conservando la libertà di adattare progetti e attività creative.

C'è un equilibrio con cui mi sento a mio agio come nuova insegnante: questo approccio da un lato mi permette di essere creativa, dall'altro mi

guida e dà struttura al processo di pianificazione e valutazione. Ho una guida chiara dal *Syllabus*, ma posso adattare gli argomenti nelle varie aree qualora sia necessario per la classe. Tutti abbiamo bisogno di struttura e di libertà, di conoscere i nostri limiti in modo da poter lavorare all'interno di essi, ma anche sfidarli e crescere fuori di essi.

Un'altra differenza da non dimenticare fra i tre sistemi scolastici riguarda la differenza di risorse. Attualmente i libri di lavoro e di testo sono molto utilizzati nelle scuole primarie irlandesi come risorse per soddisfare gli obiettivi del curriculum. Detto questo, nel sistema scolastico irlandese c'è attualmente uno spostamento verso la riduzione dell'uso di questi supporti in favore di materiali di apprendimento pratico per gli studenti. Nella scuola internazionale in cui ho lavorato in Danimarca gli studenti non utilizzavano libri di lavoro o di testo nella scuola primaria. Tutte le risorse provenivano dall'insegnante, e l'attenzione si concentrava su strumenti più pratici, come attrezzature matematiche e scientifiche, materiali di alfabetizzazione per gli studenti, moderne lavagne interattive, ecc. Nella Scuola Europea in cui ora insegno i libri di lavoro e di testo sono usati per le materie principali come matematica e inglese, ma per le altre discipline le risorse sono prodotte dal docente.

Nel curriculum nazionale irlandese è presente una materia chiamata SPHE, *Social, personal and health education*. Il curriculum SPHE promuove il benessere dei bambini, la fiducia in se stessi e il senso di appartenenza, sviluppa il loro senso di responsabilità personale riguardo il comportamento e le loro azioni, promuove l'autoconsapevolezza e la comprensione aiutando i bambini a gestire i propri sentimenti, a riconoscere e apprezzare le capacità individuali e ad affrontare i cambiamenti di vario tipo, e li sostiene nel diventare cittadini attivi e responsabili.

Questo riflette molto la competenza personale, sociale e di apprendimento delle Scuole Europee, dove l'obiettivo è consentire allo studente di avere la capacità di riflettere su se stesso, gestire efficacemente il tempo e le informazioni, lavorare con gli altri in modo costruttivo, rimanere resiliente e gestire il proprio apprendimento e la propria carriera. Include la capacità di far fronte all'incertezza e alla complessità, imparare a imparare, sostenere il proprio benessere fisico ed emotivo, usare empatia e gestire i conflitti. In Danimarca c'era una materia chiamata PHSE, *Personal health and social education*, che era molto simile a quella irlandese.

I tre programmi scolastici seguono la medesima filosofia per quanto riguarda lo sviluppo emotivo e sociale del bambino; tuttavia, in Irlanda e in Danimarca, anche se è continuamente incorporato nell'insegnamento e nelle lezioni quotidiane, questo argomento viene trattato come materia separata almeno una volta alla settimana. Questo permette di fare *circle time*, di risolvere i conflitti di classe e di costruire un gruppo più forte. Nel curriculum europeo, gli studenti scelgono etica o religione, che possono essere simili e trattare alcuni di questi temi.

Nell'impostazione della scuola internazionale in Danimarca, il dipartimento internazionale ha sviluppato modi per studenti e insegnanti per relazionarsi meglio con i valori della scuola. Un approccio è stato l'introduzione del «carattere». I valori (o tratti) del carattere sono un insieme specifico di abilità che gli studenti devono usare, sui quali devono concentrarsi, lavorare, o che devono padroneggiare per diventare migliori studenti e cittadini. I valori caratteriali sono il modo in cui i dipartimenti formano gli studenti per il futuro. L'idea è che esiste una quantità infinita di conoscenza là fuori: non si può imparare tutto. Gli studenti hanno bisogno di imparare a imparare e noi crediamo che coloro che sono in grado di sviluppare queste abilità saranno gli studenti di maggior successo. Questi tratti del carattere includono: grinta, mentalità di crescita, ottimismo, entusiasmo, autocontrollo, curiosità, scopo, gratitudine e intelligenza sociale/emotiva.

In conclusione, nelle tre impostazioni educative menzionate, nonostante alcune chiare differenze negli approcci adottati per l'attuazione delle materie o la struttura dei curricula, ci sono molte più somiglianze di quanto si possa pensare.

Possiamo vedere che la materia geografia, anche se chiamata in modo diverso in ogni scuola, ha ancora fondamentalmente i medesimi principi di apprendimento basati sulle competenze: sono presenti la stessa enfasi su un approccio di apprendimento centrato sul bambino e il medesimo obiettivo di permettere agli studenti di diventare indipendenti per tutta la vita.

«L'apprendimento è un processo costruttivo che si verifica meglio quando ciò che viene appreso è rilevante e significativo per l'allievo e quando l'allievo è attivamente impegnato a creare la propria conoscenza e comprensione collegando ciò che viene appreso con la conoscenza e l'esperienza precedenti» (Lambert e McCombs, 1998, p. 28).

Quindi, come abbiamo visto,

curriculum, come Valerie Bayliss (1999) suggerisce in *Opening Minds*, un rapporto per la *Royal Society for the Encouragement of Arts, Manufactures and Commerce* (RSA), non è più una descrizione del contenuto. È molto più ampio e fornisce il quadro di apprendimento che prepara i giovani per la loro vita adulta. In questo contesto, il curriculum governa ciò che accade nelle scuole e deve fornire a tutti gli alunni l'opportunità di sviluppare più delle competenze di base di alfabetizzazione e calcolo. Deve anche includere obiettivi educativi avanzati e abilità sofisticate come pensare, risolvere problemi, dare giudizi informati, distinguere tra giusto e sbagliato, lavorare in modo indipendente e in gruppo e gestire l'ambiguità. I requisiti per gli alunni che vivranno la loro vita nel Ventunesimo secolo devono andare ben oltre le basi sia in termini di portata che di sofisticazione (Stoll, Fink e Earl, 2002, p. 45).

Oggi, come afferma anche il Rapporto 2015 del World Economic Forum,

per prosperare nell'odierna economia guidata dall'innovazione, i lavoratori hanno bisogno di un diverso mix di competenze rispetto al passato. Oltre alle competenze fondamentali come l'alfabetizzazione e il calcolo, hanno bisogno di competenze come la collaborazione, la creatività e la risoluzione dei problemi, e qualità caratteriali come la persistenza, la curiosità e l'iniziativa.

La tabella 10.1 mostra le sedici competenze richieste agli studenti nel Ventunesimo secolo.

TABELLA 10.1

**Le sedici competenze richieste agli studenti per il Ventunesimo secolo.**

<b>Alfabetizzazioni fondazionali</b>	<b>Competenze</b>	<b>Qualità del carattere</b>
Come gli studenti applicano le competenze fondamentali all'apprendere quotidiano	Come gli studenti affrontano le sfide complesse	Come gli studenti si avvicinano al loro ambiente che cambia
Alfabetizzazione Numeracy Alfabetizzazione scientifica Alfabetizzazione ICT Alfabetizzazione finanziaria Alfabetizzazione culturale e civica	Pensiero critico/risoluzione dei problemi Creatività Comunicazione Collaborazione	Curiosità Iniziativa Persistenza/Grinta Adattabilità Leadership Consapevolezza sociale e culturale

La domanda è: come possiamo noi come insegnanti, educatori, scuole, genitori e società continuare a garantire che i giovani possano adattarsi al nostro mondo in continuo cambiamento? Nella mia esperienza, penso che questi tre sistemi scolastici si sforzino continuamente di incorporare a modo loro almeno alcune di queste abilità nell'insegnamento quotidiano.

## Bibliografia

- Lambert N.M. e McCombs B.L. (a cura di) (1998), *How students learn: Reforming schools through learner-centered education*, Washington, American Psychological Association.
- National Council for Curriculum and Assessment (1999a), *Primary school curriculum: Geography*, Dublin, The Stationary Office.
- National Council for Curriculum and Assessment (1999b), *Primary school curriculum: Social, personal and health eEducation*, Dublin, The Stationary Office.
- OECD (2018), *What does innovation in pedagogy look like?*, «Teaching in Focus», vol. 21.
- OECD (2019), *Teachers as designers of learning environments: The importance of innovative pedagogies*, Paris, OECD Publishing.
- Schola Europea (2018), *Key competences for lifelong learning in the european schools*, <https://www.eursc.eu/BasicTexts/2018-09-D-69-en-1.pdf>. (consultato il 5 giugno 2021).
- Stoll L., Fink D. e Earl L. (2002), *It's about learning (and it's about time): What's in it for schools*, New York, Routledge.
- World Economic Forum (2015), *New vision for education. Unlocking the potential of technology*, [http://www3.weforum.org/docs/WEFUSA\\_NewVisionforEducation\\_Report2015.pdf](http://www3.weforum.org/docs/WEFUSA_NewVisionforEducation_Report2015.pdf) (consultato il 5 giugno 2021).

## Sitografia

- <https://www.cambridgeinternational.org/programmes-and-qualifications/cambridge-primary/curriculum/cambridge-primary-global-perspectives/> (consultato il 5 giugno 2021).



The Erickson logo is displayed in white text on a dark gray rectangular background. The word "Erickson" is in a serif font, with a small white square positioned above the letter "i".

Vai su **[www.erickson.it](http://www.erickson.it)**  
per leggere la descrizione dei prodotti Erickson e  
scaricare gratuitamente tutti gli «sfogliabro»,  
le demo dei software e le gallerie di immagini.



Registrati su **[www.erickson.it](http://www.erickson.it)**  
e richiedi la **newsletter INFO**  
per essere sempre aggiornato in tempo reale su tutte  
le novità e le promozioni del mondo Erickson.



Seguici anche su **Facebook**  
[www.facebook.com/EdizioniErickson](https://www.facebook.com/EdizioniErickson)  
Ogni giorno notizie, eventi, idee, curiosità,  
approfondimenti e discussioni sul mondo Erickson!



[www.erickson.it](http://www.erickson.it)



Frutto della collaborazione tra la Fondazione Collegio Europeo e la Scuola per l'Europa di Parma nell'ambito del progetto «Parma nel cuore dell'Europa» e delle attività di riflessione e formazione che la Scuola dedica alle innovazioni del curriculum europeo, il volume propone contributi scientifici e didattici sulle più recenti questioni ed esperienze riguardanti la didattica europea. L'obiettivo è proporre esempi di didattica validi per ogni ordine e grado d'istruzione e illustrare buone pratiche strutturate secondo la metodologia del *project based approach*, che consente di sviluppare in sinergia le diverse competenze internazionali e sociali che il futuro cittadino europeo deve acquisire. A partire dalla scuola dell'infanzia e dalla primaria, infatti, la cittadinanza europea è in primo luogo un modo di fare scuola, uno spirito che va coltivato nella quotidianità e mantenuto durante l'intero percorso scolastico e oltre, in un'ottica di apprendimento permanente.

Il volume si rivolge agli insegnanti, ai dirigenti scolastici e ai ricercatori, ma più in generale a tutti coloro che lavorano per una scuola inclusiva e aperta: per permettere agli alunni europei di sperimentare, fin dalla più tenera età, un ambiente in cui regnano l'empatia e il rispetto reciproco.

