



Università degli Studi di Genova

Genoa University



Scuola di
Scienze sociali

School of Social Sciences

DISFOR

Dipartimento di Scienze della Formazione

CORSO DI LAUREA IN SCIENZE DELLA FORMAZIONE PRIMARIA

La scuola in periferia: il caso della scuola Aldo Moro del CEP di Prà

Relatrice: prof.ssa Francesca Lagomarsino

Correlatore: prof. Giacomo Zanolin

Candidato: Maria Bruzzone

ANNO ACCADEMICO

2022/2023

Indice

Introduzione.....	4
Capitolo 1: scuola e periferia.....	8
1. La scuola come agenzia educativa	8
2. Scuola e mobilità sociale in Italia	14
3. La periferia urbana	20
4. Identità nelle periferie	24
5. Il ruolo della scuola in periferia	29
6. Il Manifesto delle scuole in periferia.....	31
Capitolo 2: un esempio di scuola in periferia, la scuola primaria Aldo Moro del quartiere C.E.P. di Prà	36
1. La mia ricerca	36
2. Il quartiere.....	37
2.1. la storia e il territorio	37
2.2. la popolazione e le criticità.....	39
2.3. la percezione sociale.....	42
3. La scuola.....	46
4. La rete del territorio	47
4.1. Il centro servizi del Comune.....	47
4.2. Il Consorzio Pianacci.....	51
4.3. I servizi della Comunità di Sant’Egidio.....	52
4.4. La Chiesa	54
5. Il rischio di chiusura della scuola	54
1.1. Le cause	54
5.2. Le potenzialità	59
5.3. Le prospettive future.....	60
Capitolo 3: un progetto didattico alla scuola primaria Aldo Moro	64
1. Introduzione.....	64
2. Analisi del contesto.....	65
2.1. Dati strutturali della classe	65

2.2. Ambiente di apprendimento	65
2.3. Ambiente socioculturale	68
3. Motivazioni	69
4. Pianificazione delle attività	69
4.1 Obiettivi di apprendimento	69
4.2. Fasi operative e tempi.....	71
4.3 Modalità di conduzione	73
4.4 Spazi	74
4.5 Materiali e strumenti.....	75
4.6 Modalità di verifica	75
5. Documentazione del percorso di programmazione e descrizione dell'attività	79
5.1. Descrizione delle attività	79
5.3. Riflessione e analisi critica	96
Conclusioni.....	97
Bibliografia.....	99
Sitografia	102
Ringraziamenti	103

Introduzione

Le motivazioni che mi hanno portato a scegliere questo argomento per la mia tesi sono innanzitutto personali. La mia analisi è partita dalla riflessione teorica riguardo ai concetti di scuola e periferia, per poi focalizzarsi sull'esempio a me più vicino, quella della scuola Aldo Moro del quartiere del CEP di Prà. Da molti anni infatti vivo quotidianamente le contraddizioni e le dinamiche della periferia, e da quando ho iniziato questa facoltà mi interrogo su quale possa essere il ruolo della scuola in territori che vengono definiti "periferici". Il CEP è un quartiere popolare che si trova nelle colline sopra le delegazioni di Voltri e Prà, nel Ponente genovese. Io sono nata e cresciuta nel quartiere di Genova Voltri, un quartiere che si sente ancora distaccato dalla città di Genova, com'era un tempo. Voltri è un quartiere in cui il senso di comunità è forte e non vi sono particolari problematiche sociali. Le case popolari del CEP sono state costruite negli anni del boom economico, nello stesso periodo in cui sono stati costruiti altri quartieri popolari nella città. La narrazione che si è fatta e che si fa del CEP in città è del tutto negativa e spesso esagerata. Ricordo che nella mia classe della scuola primaria alcuni miei compagni arrivavano da quel quartiere, e già allora io ero a conoscenza dei pregiudizi che vi erano. Durante l'adolescenza, la periferia (perché Voltri comunque è periferia, anche se tante accezioni negative di questa parola non si percepiscono) iniziava a frustrarmi e annoiarmi. Volevo cambiare aria. Sono sempre stata una ragazza intraprendente, e in quel periodo, in cui ancora ero scout, ricordo che volevo andare in Africa a fare volontariato. Perché nella mia mentalità da adolescente di provincia, solo in Africa c'erano persone che hanno bisogno di aiuto. Conobbi così la Comunità di Sant'Egidio. Andai subito a conoscerli, chiedendo come si poteva fare per andare con loro. Con mio grande stupore loro mi accolsero subito, spiegandomi però che c'erano anche tanti altri servizi di volontariato che si potevano frequentare tutto l'anno, come la Scuola della Pace, un doposcuola per bambini. Mi chiesero dove abitassi e mi dissero che c'era una scuola della pace proprio a dieci minuti in macchina da casa mia, al CEP! Per me quello era solo un posto in cui non andare, non avevo mai pensato che ci potesse essere bisogno di me anche lì. Ricordo il primo giorno in cui arrivai alla scuola Aldo Moro, di cui si occupa questa tesi. Era una realtà molto diversa

da quella della scuola che avevo frequentato io, a pochi chilometri. Quello che mi turbava di più era la poca distanza da casa mia, e il fatto che io (e tutti miei amici) non avessi nessuna conoscenza a riguardo. Iniziai a frequentare la scuola della pace due volte alla settimana, conobbi i bambini e le famiglie del quartiere. Allora era il 2015, sono passati otto anni, e ancora oggi una volta alla settimana io ho l'impegno di andare nel quartiere, su cui ho deciso di scrivere questa tesi. Per anni sono stata volontaria alla scuola della pace, durante il lockdown mi connettevo ogni giorno con alcuni bambini del quartiere per aiutarli a seguire i compiti che davano le insegnanti e insieme agli altri volontari abbiamo portato i tablet forniti dalla scuola alle famiglie che ne avevano bisogno. Oggi ho cambiato servizio: durante la pandemia ci siamo resi conto che nel quartiere abitano moltissimi anziani soli, e così abbiamo iniziato ad andare a conoscerli e a visitarli. Portiamo il pacco alimentare a chi ne ha bisogno, andiamo a trovarli a casa, organizziamo merende, pranzi ed eventi, anche insieme ai ragazzi della scuola secondaria che vivono nel quartiere, per cercare di migliorare il senso di comunità e creare occasioni per conoscersi e stare insieme. Inoltre, quest'anno, sono riuscita a svolgere il tirocinio in questa scuola, mentre prima non vi era la possibilità perché non vi erano accordi tra l'Istituto Comprensivo e l'Università. Io avevo questo desiderio, e grazie alla tutor della scuola, che conoscevo grazie al volontariato, alla mia tutor di zona e alla preside che ha accettato, è stato avverato e oggi la scuola è accreditata per accogliere tirocinanti dell'Università di Genova. La scuola primaria Aldo Moro è a rischio chiusura da molti anni, a causa del calo demografico, ma anche a causa di un grande pregiudizio che la scuola subisce nella sua narrazione. Ho voluto indagare anche su come questo pregiudizio influisca sui bambini del quartiere e che la frequentano oggi, creando un progetto didattico in cui i bambini si sono resi protagonisti del racconto del loro quartiere. La mia tesi si articola in tre capitoli.

Nel primo capitolo ho svolto una ricerca teorica e bibliografica riguardo il concetto di disuguaglianza sociale e il ruolo della scuola rispetto a questo concetto, analizzandone la storia, le cause e i possibili miglioramenti; è emerso che la scuola italiana di oggi, nonostante l'apparente uguaglianza delle opportunità, diventa spesso uno strumento che riproduce le ingiustizie di generazione in generazione e non si è riusciti a raggiungere gli obiettivi che sono stati posti a livello europeo in merito a queste problematiche. Poi ho svolto una ricerca bibliografica sulla periferia, argomento molto dibattuto e studiato negli ultimi anni. Le periferie italiane, soprattutto i quartieri popolari costruiti nel periodo del boom economico, sono luoghi (o *non-luoghi*) di disagio e rassegnazione, che subiscono la narrazione negativa dei media e l'abbandono delle istituzioni. In questi quartieri, pensati

dal principio senza nessun luogo di aggregazione, viene spesso meno il senso di comunità, che potrebbe invece essere un motore per il cambiamento. La costruzione dell'identità dei bambini e dei ragazzi in questi quartieri è un processo complesso e a rischio, in cui l'ambiente e le persone di cui sono circondati hanno un ruolo fondamentale, e in cui spesso la scuola non interviene in modo adeguato. Per quanto riguarda le prospettive future, la teoria e la realtà sono molto distanti. Le proposte, infatti, soprattutto negli ultimi anni, esistono e sono spesso anche molto pratiche e facilmente applicabili. Nella quotidianità di una scuola come quella da me analizzata, però, la complessità sembra essere sempre maggiore e le soluzioni non così facili.

Nel secondo capitolo ho invece raccontato il quartiere, svolgendo una ricerca sia come osservatrice interna, raccontando ciò che già sapevo grazie alla mia esperienza, alla mia partecipazione agli eventi del quartiere e alle relazioni che ho costruito negli anni, ma svolgendo anche un lavoro più strutturato: ho infatti svolto varie interviste agli educatori dei centri presenti nel quartiere e alle insegnanti della scuola. Ho utilizzato anche alcuni libri, articoli e siti, anche se gli esperti che si sono occupati del quartiere sono molto pochi. Ho cercato di dare un quadro generale della situazione del quartiere, a livello sociologico, e poi concentrarmi sulla scuola, che soffre il rischio di una chiusura imminente, contro cui le insegnanti stanno lottando ogni anno. Nel quartiere le realtà educative sono presenti: vi è il Centro Servizi del Comune che svolge interventi di vario tipo tutto l'anno, il Circolo ARCI Pianacci, che è diventato punto di incontro per tante famiglie del quartiere e che da tanti anni propone varie attività dedicate agli abitanti del quartiere, citate anche dal sociologo Agostino Petrillo nei suoi libri, e poi vi è la Comunità di Sant'Egidio, una realtà di volontariato ma non solo che opera nel quartiere dal 2008, la parrocchia e i comitati di quartiere. Il quartiere ha avuto varie evoluzioni. La sua popolazione è cambiata anche in seguito alle ondate migratorie degli ultimi anni, e oggi la realtà è molto diversa da quella degli anni subito seguenti alla sua costruzione. Anche la situazione della scuola è mutata nel tempo. Appena ha aperto ospitava solamente la scuola primaria, ora invece vi è anche la scuola dell'infanzia e la scuola secondaria di primo grado. Le maestre sono state molto disponibili e mi hanno raccontato con passione rispondendo alle domande delle mie interviste. Il dibattito sulla scuola continua ad essere molto acceso e le domande sono molte. Un ruolo fondamentale lo svolge la narrazione del quartiere, della scuola, che anche io ho sempre subito, anche conoscendolo dopo molto tempo.

Nel terzo capitolo, invece, ho esposto il progetto che ho svolto a scuola insieme ai bambini durante il tirocinio. Il progetto riguarda proprio la percezione del quartiere: da una parte

l'obiettivo che mi sono posta era quello di capire cosa pensassero i bambini, d'altra parte migliorare il loro senso di appartenenza e di responsabilità. Il quadro che ne è emerso è molto differente da quello che avevo immaginato. Le discipline coinvolte sono state la geografia, l'educazione civica, la storia, l'arte e l'informatica. È stato infatti un progetto multidisciplinare, in cui i bambini sono sempre stati protagonisti attivi dei loro apprendimenti. Il progetto, che ho svolto anche come progetto finale del mio tirocinio, con il supporto della mia tutor di tirocinio diretto, è stato molto interessante anche a livello didattico. Penso che sia necessario creare sempre progetti di questo genere nella scuola, perché i bambini possano migliorare il loro senso critico e utilizzare le conoscenze e le competenze che acquisiscono anche nella loro vita quotidiana. La scuola deve essere più legata al territorio, e non rinchiusa in sé stessa, nei programmi e nei libri di testo. È necessario ripensare alla didattica partendo dalla quotidianità dei bambini.

È stato difficile essere oggettiva nello scrivere questa tesi, cercando di riportare diversi punti di vista e non solo il mio, liberandomi dei pregiudizi dati dai miei ruoli e dalla mia visione del mondo, essere imparziale nei conflitti sociali interni soprattutto riguardo la chiusura della scuola, su cui io, ovviamente, ho la mia opinione.

Capitolo 1

Scuola e periferia

1. La scuola come agenzia educativa

La scuola è un'organizzazione specializzata nell'educazione formale, che è nata con lo scopo di trasmettere conoscenze e abilità alle nuove generazioni. Molti sociologi dell'educazione si sono occupati di definire le caratteristiche della scuola, analizzandone l'evoluzione nel tempo, il suo ruolo e i suoi scopi nella società e le problematiche nella contemporaneità.

La scuola è infatti fondamentale nella nostra società, basti pensare alla quantità di denaro e tempo che viene dalle famiglie e dai governi nell'istruzione. Prima di addentrarci nella riflessione sulla scuola, è necessario distinguere i concetti di *educazione*, *socializzazione* e *istruzione*. Il sociologo Steven Brint (1999) spiega come spesso non sia chiara la differenziazione tra di essi, soprattutto ponendo l'attenzione sui concetti di *educazione* e *istruzione scolastica*: «l'educazione, l'apprendimento dei modi particolari di un determinato gruppo, avviene nel corso di tutta la vita: a casa, giocando con i pari, nelle cerimonie religiose, sui luoghi di lavoro», mentre «l'istruzione scolastica è una forma organizzata di educazione che ha luogo nelle scuola». (p.11). L'educazione è quindi un concetto più generale, di cui l'istruzione scolastica può essere considerata solo una parte. Elena Besozzi (2008) introduce l'altro termine fondamentale che viene spesso confuso con l'*educazione*, ossia appunto la *socializzazione*: «in ogni società esiste la necessità di socializzare le nuove generazioni, cioè di far loro acquisire valori, norme, atteggiamenti e comportamenti generalmente condivisi dal gruppo sociale di appartenenza». (p.112)

Anche la *socializzazione* è uno dei temi più importanti della sociologia, su cui vorrei soffermarmi maggiormente. Elena Besozzi (1999) spiega infatti come «la distinzione tra educazione e socializzazione consenta di evidenziare il punto di vista sociologico rispetto ad altri punti di vista di discipline di confine, come la pedagogia e la psicologia». Secondo l'Enciclopedia delle Scienze Sociali (1991), infatti, la socializzazione è un processo attraverso il quale l'individuo si trasforma in un essere sociale e si integra in un gruppo sociale o in una comunità. La socializzazione è quindi quel processo per cui un essere biologico diventa un essere sociale, entrando sempre maggiormente a far parte del suo

contesto sociale, e si riferisce sia a tutti i modelli comportamentali acquisiti nel corso dell'infanzia dai genitori, sia allo sviluppo dell'individuo come attore indipendente e competente nelle relazioni sociali.

Generalmente gli studiosi attuano una distinzione fondamentale tra i processi di socializzazione: i processi formali e quelli informali. Secondo Besozzi (1999), mentre l'”educazione informale” riguarda tutte le relazioni sociali che producono un effetto educativo e socializzante senza che questo sia intenzionalmente previsto, per “educazione formale” «si intende sottolineare l'intenzionalità e la progettualità del processo educativo, per esempio nell'educazione formale o scolastica: la scuola, infatti, può essere ritenuta l'istituzione formale per eccellenza.» (p. 113). Con queste affermazioni ci si può ricongiungere al concetto di istruzione scolastica introdotto precedentemente e analizzato da Brint (1999). Essa è parte dei processi formali di socializzazione, in quanto è un processo intenzionale: la sua funzione educativa è esplicitata nella società. La scuola, quindi, necessita di una struttura organizzativa, cioè di un ordinamento: «l'ordinamento è indispensabile per conferire alla scuola un certo grado di stabilità e formalità» (Colombo, 2000, p.17). Elena Besozzi osserva come la scuola sia al contempo *istituzione, servizio e comunità*. In quanto *servizio*, fornisce prestazioni a individui e a gruppi. In quanto *comunità*, è un vero e proprio ambiente di vita e di relazione, è una comunità di apprendimento legata ad una cultura e ad un contesto, alla comunità locale e al territorio, alla città, alla nazione e ad una serie di riferimenti locali e internazionali. In quanto *istituzione*, svolge funzioni fondamentali per la società: la funzione economica, «nell'innalzare il grado di una nazione, immettendo nel sistema di produzione un capitale umano sempre più qualificato»; la funzione culturale, «nel trasmettere competenze e conoscenze, tecniche e stili di vita, norme e valori (...) di una collettività», la funzione sociale, «nel selezionare gli individui non in base alle origini sociali ma in base alle competenze acquisite» (Colombo p. 53-61). In conclusione, si può affermare che la scuola è una realtà complessa, un luogo dove l'istruzione e l'educazione sono regolate da valori, norme e pratiche che rispecchiano la società e dove le aspettative collettive si incontrano con le motivazioni individuali.

1. La funzione di selezione e le disuguaglianze nei processi educativi

La scuola è un meccanismo che seleziona gli individui in base alle loro capacità e le sue funzioni principali, oltre alla trasmissione della conoscenza, sono la selezione e la distribuzione degli individui nella società (Sorokin, 1999). La visione di Sorokin può essere considerata attuale anche nella società contemporanea, in cui, nella sua funzione

sociale, la scuola ha anche il compito di selezionare gli individui e di orientarli verso le varie posizioni sociali esistenti, quindi di “distribuirli” nella società. La selezione avviene anche a scuola perché qui si apprendono molte di quelle competenze in base alle quali avverrà la selezione anche se nella società odierna, sempre di più la scuola è affiancata in questo compito da altre possibilità di apprendimento che hanno i bambini e i ragazzi ora, soprattutto dopo la diffusione dei media e del mondo digitale.

La scuola, nella sua funzione di selezione, può essere il luogo della mobilità sociale per gli individui oppure della riproduzione delle disuguaglianze. Quando la scuola riesce ad essere il luogo della mobilità sociale i bambini e i ragazzi provenienti da famiglie di basso status sociale, riescono proprio grazie all’istruzione e alle opportunità che la scuola offre a migliorare la loro condizione sociale, cioè a raggiungere titoli di studio più elevati rispetto a quelli dei genitori oppure conseguendo posizioni sociali più elevate di quelle delle generazioni precedenti, a livello di potere e reputazione sociale. Quando invece la scuola è il luogo della riproduzione sociale, significa che essa non è in grado di sopperire alle mancanze culturali e sociali dei contesti di origine e delle famiglie e tende a riprodurre nelle generazioni le disuguaglianze sociali presenti nella società. Ciò significa che gli individui tendono a rimanere nella posizione sociale e a ricoprire gli stessi ruoli dei loro genitori, se non inferiori. La scuola, in questo caso, non influisce realmente sulle opportunità degli individui, e il legame tra origine e destino sociale rimane stabile nel tempo. Alla base di questi due concetti vi sono due teorie contrapposte riguardo all’uguaglianza sociale e alla mobilità sociale intesa come «movimento di individui, famiglie e gruppi da una posizione all’altra», movimento che può essere ascendente o discendente. Le due concezioni si basano su due teorie opposte: la teoria funzionalista di Parsons (1968) e la teoria conflittualista di Marx (1891), mentre una terza teoria si pone ad un livello intermedio tra le due, ed è la teoria multidimensionale di Weber (1958). Secondo i funzionalisti, tutti gli individui possono godere delle stesse opportunità di accesso e le posizioni sociali sono occupate dagli individui solamente in base alle loro capacità e motivazioni, non in base alle loro origini familiari, cioè il loro *status ascritto*. Questa concezione è quindi individualista e meritocratica. Secondo i conflittualisti invece la mobilità sociale non può essere considerata come un fatto individuale ed è invece un processo di emancipazione collettiva possibile solo grazie ad una trasformazione radicale dei rapporti economici della società. Questo approccio è quindi collettivista, in cui l’individuo ha potere solo insieme al gruppo sociale. Secondo invece la teoria multidimensionale di Weber (1958) sia l’agire individuale che l’aggregazione degli

individui sono rilevanti nei processi di mobilità sociale, individuando sia elementi ascritti che acquisiti. La scuola assume ruoli e caratteristiche fondamentali in queste teorie e può essere considerata o in termini di accesso, e quindi considerando le opportunità o in termini di riuscita, considerando quindi le disuguaglianze. Il funzionalismo e il conflittualismo hanno infatti due differenti visioni dell'uguaglianza delle opportunità: secondo i funzionalisti l'uguaglianza si realizzerebbe se vi fossero uguali possibilità di accesso, mentre secondo i conflittualisti sono necessarie le uguali possibilità di riuscita.

Brint (1999), rifacendosi a queste due concezioni contrapposte, distingue tra teoria della meritocrazia e teoria della riproduzione sociale. Secondo i teorici della meritocrazia, come Conant (1940), il talento è distribuito nella società in maniera eguale e la società dà a tutti gli studenti le stesse opportunità, selezionando solo coloro che "se lo meritano" di più ad ogni generazione. In antitesi alla teoria meritocratica si muove il pensiero dei teorici della riproduzione, sociale e culturale. In particolare, ci focalizziamo sul pensiero di Bourdieu e Passeron (1972). Secondo questi autori la scuola tende a riprodurre le disuguaglianze già esistenti nel contesto sociale.

La struttura di classe della società limiterebbe le possibilità di far emergere il merito svincolato dai privilegi e «coloro che sono già avvantaggiati nell'ordinamento sociale sono precisamente coloro che più probabilmente verranno selezionati nella generazione successiva sotto la maschera della "meritocrazia"». (Brint, 1999, p. 206). Secondo questa teoria la scuola legittima le disparità e non è strumento di mobilità sociale.

Entrambe le teorie, però, non possono essere considerate completamente vere riguardo alla società attuale: infatti, se nella scuola di oggi valesse solamente la teoria della meritocrazia, dovremmo aspettarci che gli individui che si trovano al vertice del potere e della struttura lavorativa, siano sempre quelle più capaci e dotate, e quindi sempre di diverse estrazioni sociali ad ogni generazione. D'altra parte, neanche la teoria della riproduzione sociale può essere considerata completamente vera: in questo caso la capacità cognitiva dovrebbe contare meno dell'estrazione sociale e non esisterebbero tutti quelli studenti talentuosi provenienti da classi sociali inferiori.

Un'altra teoria che è necessario introdurre è la teoria del credenzialismo (Collins, 1979). Secondo questo sociologo, la scuola oggi funziona come dispensatore di "credenziali", ossia titoli e certificazioni, che sono pressoché l'unico criterio di selezione nel mondo del lavoro. Secondo questa teoria i datori di lavoro non considerano veramente le conoscenze acquisite durante gli anni di studio, è invece il fatto che il titolo, nella nostra società, segnala l'appartenenza di status sociale. Al massimo, le credenziali possono segnalare la

capacità di concentrazione di un individuo, l'affidabilità o la capacità di concentrarsi o l'addestrabilità (Thuron, 1973). Queste credenziali, però, perderebbero valore a causa della loro diffusione, per cui la selezione si baserebbe su titoli sempre più alti e meno diffusi, a causa dell'"inflazione delle credenziali. La mobilità sociale in questo modo sarebbe resa impossibile, poiché mentre le classi medio-basse riescono a conquistare credenziali a cui prima non avevano accesso, le classi sociali più alte accedono a livelli di istruzione ancora più elevati e quindi risultano comunque selezionati dal mondo del lavoro.

Fare ricerca riguardo il ruolo della scuola nella mobilità sociale è molto complesso, perché è necessario tenere conto di vari fattori come le economie di mercato, le vicissitudini della storia, gli incidenti, le decisioni individuali, la sorte. Si può però affermare che *sia l'estrazione sociale che la capacità cognitiva possono aumentare le probabilità che una persona acquisisca titoli di studio superiori* e che questi ultimi sono la caratteristica più importante nella società di oggi per l'accesso alle professioni più retribuite. Un altro fattore rilevante è «l'ethos accademico». Come afferma Brint (1999):

«Quasi tutti conoscono qualcuno che è nato in una famiglia operaia e che ha passato ore e ore a studiare per essere l'alunno più bravo della classe, così come quasi tutti conoscono qualcuno che proviene da una famiglia benestante e gode di molti privilegi e che, nonostante ciò, non ha mai trovato la motivazione interna per impegnarsi nello studio.» (p. 194)

È però anche vero che spesso, chi proviene da famiglie meno abbienti matura la credenza per cui lo sforzo che compie non sarà controbilanciato dai benefici che ne trarrà e quindi non trova la motivazione per affrontarlo. Come già ho accennato, i temi dell'accesso, della selezione e della valutazione sono strettamente connessi con il tema delle disuguaglianze all'interno del sistema scolastico. Quando si parla di *disuguaglianza* nei processi educativi si fa riferimento proprio alla funzione della selezione, e alle disuguaglianze di opportunità che gli individui hanno di accedere ai vari ruoli sociali a cui la scuola prepara.

Secondo il sociologo Paolo Ceri (1996) il sistema delle disuguaglianze è un sistema basato sulla definizione e sulla valutazione sociali date non tanto alle persone, quanto alle posizioni e ai ruoli che esse ricoprono:

«le disuguaglianze sociali consistono nel trattamento differenziale attribuito a individui e a gruppi – in quanto tali o in quanto ricoprono determinate posizioni-ruolo – in base alla definizione e valutazione sociale di caratteristiche loro o ad essi imputate, considerate quali diversità o differenze socialmente rilevanti.» (p. 45)

Le *disuguaglianze* riguardano quindi i vantaggi e gli svantaggi, le opportunità la percezione sociale e quindi la valutazione. Nella scuola si inizia a parlare di disuguaglianze quanto più essa si apre a tutta la popolazione: «la scolarizzazione di massa, che si avvia anche in Italia negli anni cinquanta, rende infatti visibile il problema delle disuguaglianze e dell'influenza della stratificazione sociale sull'accesso, la permanenza e la riuscita negli studi.» (Besozzi, 2001, p.157).

Oggi le maggiori fonti di disuguaglianza sociale, che si riflettono nella scuola, sono la razza o l'etnia, il genere, ma soprattutto la classe sociale. I diversi gruppi sociali, infatti, vivono condizioni diverse in base alla loro classe: questa condizione sono legate alle risorse culturali, agli atteggiamenti che le persone hanno verso l'istruzione e di conseguenza alla loro motivazione verso la scuola. Sono fondamentali il sostegno economico e l'atteggiamento della società nei confronti di questi gruppi, e quindi, il livello di istruzione dei genitori e la loro occupazione. Brint (1999) parla di *distanza sociale*, un fattore che egli ritiene fondamentale in questo discorso: le aspettative della società, i pregiudizi e il conseguente senso di inadeguatezza, di rabbia e di risentimento possono essere causa di disuguaglianze anche a livello scolastico. In pratica, i bambini che arrivano da famiglie meno abbienti hanno meno possibilità di arrivare a scuola con un patrimonio di conoscenze già accumulato, di avvalersi di servizi educativi diversi, di porsi agli insegnanti (che di solito appartengono al ceto medio) con comportamenti che loro normalmente giudicano positivi. I fattori che influenzano questi pregiudizi possono essere la lingua parlata, le maniere, l'abbigliamento, gli atteggiamenti verso l'autorità e verso l'istruzione. Ciò che manca nei genitori delle classi sociali più svantaggiate è l'aspirazione nei confronti dei figli, la capacità di dare loro adeguati stimoli per la prosecuzione degli studi, i valori del successo sociale e dell'individualismo, tipico invece delle classi sociali più alte. Ha un ruolo in questo senso anche la classe scolastica, in quanto rappresenta il sistema di valori a cui lo studente viene esposto al di fuori della famiglia (Checchi, 2010). Secondo l'articolo di Checchi (2010) *Struttura del sistema scolastico e selezione sociale*, infatti, esiste «un potenziale ostacolo alla parificazione delle opportunità di successo scolastico derivante dalla presenza di scolaresche omogenee per condizioni socio economiche» chiamato *peer group effect*. Nella contemporaneità si parla di disuguaglianza a livello di scuola secondaria, soprattutto riguardo agli indirizzi scolastici, ma l'intervento per combattere le disuguaglianze fondamentale in tutti gli ordini di scuola, a partire dalla scuola dell'infanzia e nella scuola primaria, soprattutto per quanto riguarda la prevenzione alla dispersione scolastica.

2. Scuola e mobilità sociale in Italia

La ricerca sociologica ed economica ha rilevato negli ultimi cinquant'anni una diminuzione della disuguaglianza a livello educativo e scolastico, soprattutto per quanto riguarda la scuola primaria e la scuola secondaria di secondo grado. Secondo la ricerca le motivazioni sono state varie: l'aumento della richiesta di competenze da parte del mondo del lavoro e dall'economia in crescita, la maggiore sensibilità delle famiglie riguardo all'educazione dei propri figli, la maggiore sicurezza dei posti di lavoro, che permetteva alle famiglie di investire di più sull'educazione dei figli (Ballarino, 2006).

La storia della scuola italiana è fondamentale per capire quale sia stato il processo per arrivare a questo miglioramento. Prima degli anni Sessanta, la scuola italiana era organizzata secondo il modello della Riforma Gentile del 1923: la scuola primaria era obbligatoria per tutti, al termine di questa i bambini italiani potevano scegliere di frequentare i Licei, che davano accesso anche all'Università, oppure la scuola di avviamento professionale, che aveva la durata di un anno e dopo la quale si entrava nel mondo del lavoro. Questo sistema "a doppio binario", pensato alla luce della visione classista del fascismo, evidenzia la divisione della popolazione italiana in due categorie distinte: coloro che aveva la possibilità di accedere ai Licei e quindi all'Università erano prevalentemente i figli delle classi borghesi, mentre i figli delle classi popolari, di contadini e operai (quando riuscivano a terminare le elementari, visto che l'obbligo scolastico era spesso disatteso) sceglievano la scuola di avviamento professionale. Nel Dopoguerra, i pedagogisti italiani cercarono prevalentemente di ridare un costume democratico alla scuola dopo la dittatura e nel 1955 vennero riscritti i programmi, sull'impronta degli studi pedagogici di Dewey e Piaget.

La riforma più importante per quanto riguarda l'apertura degli accessi scolastici, è la legge numero 1859 del 1962, che istituisce la scuola media unificata, che diventava triennale, gratuita e obbligatoria. Questa legge, infatti, sancisce la fine di una segregazione di classe iniziata con la Riforma Gentile e costituisce un grande sforzo per l'uguaglianza sociale nel nostro paese. La nuova scuola media era nata per fornire a tutti gli alunni italiani le stesse opportunità educative, anche se proprio dopo questa legge ci si rese conto delle differenze cognitive esistenti tra le differenti classi sociali, generate dalle differenti possibilità di fruizione della cultura, accentuate anche dalle diversità linguistiche, ancora molto forti. È questa, infatti, la scuola della dispersione e dell'umiliazione dei poveri delle classi inferiori

contro cui insorge il prete di Barbiana, Don Milani e contro cui si schierano gli studenti sessantottini durante le loro manifestazioni. Quest'epoca termina con il Decreto Ministeriale numero 50 del 1979, contenente i nuovi programmi per la Scuola Media, finalizzati alla rimozione delle condizioni di emarginazione sociale o culturale degli alunni.

Dopo questo periodo le riforme scolastiche sono state moltissime e la scuola ha cambiato diversi volti: negli anni Novanta la premessa principale era l'autonomia scolastica, con l'introduzione di documenti fondamentali per le scuole, come il Piano dell'Offerta Formativa e delle Indicazioni Nazionali. Anche in questo caso si volle contrastare la dispersione scolastica e rendere la scuola più equa, ma l'obiettivo non fu totalmente centrato. Nel 2003 vi fu la riforma Moratti, che si prefiggeva di adattare la scuola al mondo del lavoro (con le 3 "I" di Inglese, Informatica, Impresa in enfasi). Il sistema dell'istruzione professionale diventava di competenza delle regioni. Si stabiliva inoltre un sistema di alternanza scuola-lavoro, che si inseriva nel percorso didattico. Un altro importante cambiamento è stato portato dall'introduzione dei test INVALSI, ancora oggi in vigore nella scuola primaria e nella secondaria di primo e secondo grado, utili a livello statistico e per la ricerca e il rinnovamento.

Nel 2008, il nuovo governo di centro-destra, con il Ministro Gelmini, continuò l'opera di ridimensionamento degli investimenti sulla scuola pubblica avviato dal Ministro Moratti. Con la legge 133/2008 si avviarono una vasta operazione di razionalizzazione del sistema di istruzione, tagliando 8 miliardi di euro sul numero delle cattedre e sul "tempo scuola". Il Ministro Gelmini ha operato sia sulla scuola primaria con alcuni interventi che volevano ripristinare un modello di scuola obsoleto e tradizionale, con il ritorno ai voti numerici e al maestro unico, dall'altro lato sulla secondaria di secondo grado, rivedendo tutti i curricoli.

L'ultima grande Riforma della scuola è stata la Buona Scuola, legge 107, del 2015. Nelle intenzioni legislative doveva determinare una rivoluzione scolastica, introducendo un nuovo modo di vedere la scuola. L'obiettivo era quello di riaffermare il ruolo centrale della scuola, migliorare le competenze di studentesse e studenti, contrastare le disuguaglianze socioculturali e prevenire l'abbandono scolastico. È stata data ancora più autonomia alle scuole, sono aumentati gli insegnanti e le agevolazioni fiscali per le famiglie, sono aumentate le ore di alternanza scuola-lavoro. La normativa propone inoltre una scuola aperta, come laboratorio permanente di ricerca, di sperimentazione e di innovazione didattica, che garantisca il diritto allo studio e alle pari opportunità.

Il fatto che la scuola oggi sia “aperta a tutti” però non significa che le disuguaglianze sociali anche a livello scolastico non vi siano: Baumann (2006) afferma infatti che sempre di più viviamo in un'epoca in cui vi sono due mondi sempre più divisi: il mondo di coloro che hanno le competenze e le specializzazioni per stare dentro al processo formativo continuo del lifelong learning e stare al passo dei cambiamenti, e quelli che invece fuoriescono precocemente dai circuiti formativi e dal mercato del lavoro per mancanza di queste competenze. Il mito della scuola come strumento di emancipazione per i giovani delle classi sociali svantaggiate nel nostro paese non è ancora realtà e, secondo le ricerche, le possibilità dei ragazzi di classe sociale bassa di migliorare il loro status sociale grazie alla scuola è quasi inesistente. Le statistiche dimostrano infatti come per esempio la possibilità di accedere all'Università per chi ha genitori non laureati non sia mai aumentata (Checchi, Zucchi, 2001) e secondo i dati emersi dalle prove INVALSI del 2022, più il punteggio delle prove è alto, più è elevato il livello sociale, economico e culturale delle famiglie in cui gli studenti sono cresciuti. Ancora, il figlio di un operario, oggi in Italia, ha venti possibilità in meno di ottenere una laurea rispetto ad un ragazzo americano della stessa classe sociale. Il problema dell'abbandono scolastico, una delle peggiori conseguenze della disuguaglianza, in Italia è più preoccupante che negli altri paesi europei: i dati ISTAT del 2020, infatti, attestano che 14,1 % dei giovani italiani tra i 18 e i 24 anni abbandona gli studi prima di conseguire un titolo di scuola secondaria superiore o una qualifica professionale. Nel 2000 il Consiglio Europeo a Lisbona aveva definito tra gli obiettivi la quota del 10% di abbandono scolastico entro il 2020, diminuita al 9% per il 2030. L'Italia, evidentemente, non è riuscita a raggiungere questo obiettivo. Anche il livello delle competenze raggiunte dagli alunni di 15 anni italiani in matematica, scienze e lettura, misurato con i test PISA, è tra i più bassi nei paesi Ocse, nonostante lo scarso miglioramento degli ultimi anni. Ad esempio, in matematica il punteggio degli studenti italiani è inferiore alla media OCSE di quasi 10 punti, 485 contro 494. Secondo una ricerca di Save The Children, le cause sono evidenti:

«Diversi studi dimostrano come in Italia la provenienza familiare eserciti ancora un peso molto forte sul curriculum scolastico, senza che la scuola riesca a controbilanciarne gli effetti. Secondo il rapporto dell'OCSE “Education at Glance” del 2012, soltanto il 9% dei giovani italiani tra i 25 e 34 anni con genitori che non hanno completato la scuola secondaria superiore, ottiene un diploma universitario (la media OCSE è del 20%), ed il 44% non completa, a sua volta, la scuola secondaria superiore. Il Rapporto Annuale ISTAT del 2012 conferma che il completamento del ciclo d'istruzione secondaria, così come

l'accesso all'Università, sono positivamente correlati alla classe sociale, misurata in termini di risorse economiche, potere ed influenza, grado di istruzione, condizione occupazionale dei genitori, e alla provenienza geografica, a svantaggio del Sud e delle Isole.» (Morabito, Cederna, Inverno, et al. 2021,)

Le motivazioni sono state trovate a livello economico e culturale nell'origine sociale: da una parte il reddito della famiglia, fattore che rimane fondamentale nelle scelte scolastiche delle famiglie, dall'altra il grado di istruzione dei genitori, che influenza sia a livello genetico che a livello di ambiente sociale: secondo una ricerca del 1998 della Banca d'Italia «avere un padre laureato fornisce al figlio una probabilità pari a quasi 2/3% di laurearsi a sua volta, mentre per un figlio di un genitore senza titolo la stessa probabilità è pari solo a 1.5%» (p.2). Ancora oggi i dati confermano quest'influenza: secondo l'ISTAT (dati del 2020) il 22,7% dei giovani che abbandonano la scuola prima di conseguire un titolo di scuola secondaria, provengono da famiglie i cui genitori possiedono al massimo la licenza media. Quanto si riesce prima a togliere i figli dall'influenza familiare, più alte sono le probabilità di diminuire le disuguaglianze causate dal background familiare. In Italia, le politiche per il sostegno allo studio e per le pari opportunità a livello educativo generalmente si sono rivelate inefficaci, e l'accrescere della domanda di scolarizzazione non è stato accompagnato da una maggiore equità negli accessi né quindi da una maggiore democraticità della società italiana. Secondo alcune ricerche, le problematiche sono da ricercare anche nella scuola primaria. Essa, infatti, dovrebbe riuscire a compensare le disuguaglianze sociali delle famiglie prima dell'ingresso nella scuola superiore, mentre invece in Italia il giudizio all'uscita dalla scuola dell'obbligo è sempre crescente in base al livello di scolarità dei genitori. (Checchi, Zucchi, 2001). Le ragioni politiche sono molte, per esempio in molti considerano rilevante in questo senso il passaggio della competenza del diritto allo studio dallo Stato alle Regioni. L'abbandono scolastico è una delle maggiori conseguenze delle disuguaglianze nel nostro paese, e le statistiche confermano ciò che è stato rilevato riguardo l'accesso: gli abbandoni sono molto diminuiti per quanto riguarda la scuola primaria e secondaria di secondo grado, mentre all'Università il tasso di abbandono rimane al 40%, (ISTAT, 2020) con grandi differenze tra Nord e Sud. Il problema degli abbandoni scolastici, che si espande però anche a fenomeni come l'irregolarità nella frequenza, le ripetenze, le interruzioni, non riguarda solamente i soggetti che ne sono protagonisti, ma deve essere visto come un problema del sistema scolastico, che dovrebbe garantire non solamente l'accesso, ma la possibilità per tutti di terminare il percorso formativo, promuovendo così l'inclusione sociale.

La scuola italiana di oggi è caratterizzata da un sistema fortemente legato al passato, con una cattiva didattica disciplinare, un personale docente che ha poche competenze e si trova disorientato di fronte ai bisogni delle nuove generazioni, uno scarso utilizzo delle strategie didattiche più innovative ed inclusive, strutture inadeguate (Calaprice, 2012). In conclusione, secondo alcune ricerche, l'abbandono è una parte strutturale della scuola italiana e del suo sistema di selezione. Con questa modalità però la scuola si libera dalle responsabilità degli esiti negativi, scaricandole alle famiglie e agli studenti. Ovviamente tutto ciò non rafforza il prestigio dell'istituzione scolastica sia per quanto riguarda la reputazione generale che nell'ambito delle scelte politiche (Ballarino, Bison, Schadee, 2011).

Una ricerca di Save The Children del 2021 si è focalizzata sul concetto di povertà educativa, intesa come «la privazione da parte dei bambini e degli adolescenti della possibilità di apprendere, sperimentare, sviluppare e far fiorire liberamente capacità, talenti e aspirazioni» (Morabito, Cederna, Inverno, et al., 2021, p. 4), studiando la situazione italiana. La povertà educativa coinvolge anche lo sviluppo sociale ed emotivo, anch'esso fondamentale per lo sviluppo. Come già accennato, in Italia, i legami familiari e amicali hanno un enorme valore nella crescita dei bambini. Secondo questa ricerca:

«Soltanto il 6% dei bambini ed adolescenti tra i 14 e 17 anni dichiara un basso livello di soddisfazione nei confronti della relazione con la propria famiglia, mentre solo il 4% si dice insoddisfatto nelle relazioni con gli amici. Tuttavia, l'Italia è uno dei paesi OCSE dove è più bassa la fiducia verso gli altri, cioè coloro che sono al di fuori delle reti familiari 14.» (, Morabito, Cederna, Inverno, et al. 2021, p.4)

Questa scarsa fiducia verso gli altri si traduce nel dato relativo alla bassa partecipazione dei minori tra i 14 e 17 anni ad attività sociali e di volontariato: nel 2013 solamente l'1,4% si è dedicato ad attività in campo ambientale, l'8,7% si è impegnato in ambito culturale e il 9,1% in attività di tipo socioassistenziale (ISTAT Minori in Povertà Relativa 2012).

Save The Children, insieme al Comitato Scientifico del Ministero dell'Istruzione, ha selezionato 14 indicatori che servono per costruire l'Indice di Povertà Educativa:

- Copertura dei nidi e servizi integrativi pubblici
- Classi a tempo pieno nella scuola primaria
- Classi a tempo pieno nella scuola secondaria di primo grado
- Istituzioni scolastiche principali con servizio mensa
- Scuole con certificato di agibilità/abitabilità
- Aule connesse ad internet

- Dispersione scolastica
- Bambini che sono andati a teatro
- Bambini che hanno visitato musei o mostre
- Bambini che hanno visitato monumenti o siti archeologici
- Bambini che sono andati a concerti
- Bambini che praticano sport in modo continuativo
- Bambini che utilizzano internet
- Bambini che hanno letto libri

È necessario migliorare i servizi per la prima infanzia, aumentando la frequenza dei bambini italiani, diminuendo il costo e alzando la qualità delle strutture e delle proposte educative. Inoltre, il tempo scuola, in tutti i gradi d'istruzione, se aumentato, aiuterebbe soprattutto i bambini con Bisogni Educativi Speciali, che potrebbero usufruire maggiormente dei servizi scolastici. Ovviamente, aumentare il tempo scuola non significa aumentare i tempi di lezione frontale, ma incentivare le attività extrascolastiche ed educative, che possono essere per esempio laboratori, corsi, attività sportive, attività di approfondimento. È necessario integrare il servizio mensa dove manca, e migliorarne la qualità quando è già presente, investendo di più anche in questo aspetto. Le strutture delle scuole italiane sono spesso non adeguate. La metà di questi edifici non hanno il certificato di agibilità: questo è indice di un mancato controllo e di un mancato investimento. Le scuole italiane spesso sono ubicate in edifici antichi, che non erano stati pensati per essere scuole al momento della costruzione. Inoltre, è necessario investire di più sulle tecnologie, sui nuovi metodi di comunicazione, educando le nuove generazioni, i “nativi digitali” ad un utilizzo consapevole e sano, soprattutto supportando quelle famiglie che non hanno le competenze culturali per utilizzare questi nuovi mezzi in modo consapevole e critico. Sarebbe necessario coinvolgere anche i genitori in modo diretto, svolgendo corsi gratuiti creati appositamente per loro. La dispersione scolastica va monitorata e combattuta a diversi livelli: politico, sociale, narrativo, geografico. Di questo ho già parlato precedentemente. Infine, il problema della povertà educativa sfocia anche al di là dalla scuola: gli stimoli educativi dati dalle attività culturali ed educative che possono essere svolte al di fuori dell'orario scolastico, sono un fattore che va considerato nella sua importanza. Se le famiglie non sono in grado di fornire ai figli le adeguate opportunità di partecipazione ad attività culturalmente e socialmente stimolanti, come per esempio la lettura, le visite turistiche e culturali, coinvolgendo anche le arti come il teatro e la musica,

oppure lo sport, è necessario che sia lo Stato, e quindi la scuola pubblica, a farsene carico in tutti i modi possibili. Come si può notare, anche se la dispersione scolastica è un fenomeno che si percepisce in maniera più chiara ai livelli della scuola secondaria di primo e secondo grado, le proposte che sono state pensate a livello di ricerca riguardano invece anche la scuola primaria e la scuola dell'infanzia, perché è necessario un miglioramento su tutti questi aspetti. L'Indice di Povertà Educativa (IPE) segnala un paese che da meno opportunità nei luoghi in cui ci sarebbe più bisogno di risorse, sia a livello nazionale, che regionale, che territoriale. In conclusione, in Italia è necessario ripensare ad una scuola che metta al centro la persona e i suoi bisogni, che non sia "una scuola uguale per tutti" ma che sia indirizzata verso l'equità, che consideri le disuguaglianze di partenza di ognuno, a partire dalle famiglie e dai quartieri. Oggi, in Italia, c'è bisogno di risposte strutturali, riforme e investimenti sostenibili e ordinari per raggiungere questi obiettivi. È necessaria, inoltre, una maggiore connessione tra scuola, politica e ricerca. Concludendo, è doveroso citare il documento più importante per la scuola italiana, le Indicazioni Nazionali, che sono il quadro di riferimento e sono state scritte dal comitato scientifico del Ministero dell'Istruzione:

«La scuola realizza appieno la propria funzione pubblica impegnandosi, in questa prospettiva, per il successo scolastico di tutti gli studenti, con una particolare attenzione al sostegno delle varie forme di diversità, di disabilità o di svantaggio. Questo comporta saper accettare la sfida che la diversità pone: innanzi tutto nella classe, dove le diverse situazioni individuali vanno riconosciute e valorizzate, evitando che la differenza si trasformi in disuguaglianza; inoltre nel Paese, affinché le situazioni di svantaggio sociale, economiche, culturali non impediscano il raggiungimento degli essenziali obiettivi di qualità che è doveroso garantire. In entrambi i casi con la finalità sancita dalla nostra Costituzione di garantire e di promuovere la dignità e l'uguaglianza di tutti gli studenti "senza distinzione di sesso, di razza, di lingua, di religione, di opinioni politiche, di condizioni personali e sociali" e impegnandosi a rimuovere gli ostacoli di qualsiasi natura che possano impedire "il pieno sviluppo della persona umana"» (p. 5)

3. La periferia urbana

L'uomo occidentale non pensa in modo policentrico, considera invece un centro e un margine:

«la sensazione è che implicitamente il centro sia il bene: bersaglio, punto di equilibrio, unità di misura, luogo naturale di convergenza, certamente al sicuro dagli eccessi e dalle

posizioni estreme. Di contro, il bordo, il limite, il confine, il margine – e quindi la periferia – evocano precarietà, pericolo, contaminazione» (Laffi, 2012, p. 26)

La periferia è una realtà che si contrappone ad una centralità, che ha una storia e una cultura molto più lunga. La periferia è l'area di gravitazione politica ed economica della sede centrale (Persi, 2013). Il centro e le periferie delle città sono luoghi necessari l'uno all'altro, anche se spesso il potere si occupa soltanto del centro. Il paradigma che è stato applicato, infatti, è quello selettivo-esclusivo, che nega le possibili relazioni tra centro e periferia. Il termine *periferia* oggi ha assunto, nel linguaggio comune, un significato negativo; per molti, periferia è sinonimo di disagio e degrado. Secondo il sociologo Zannoni (2022) si possono anche comparare queste dinamiche di centro e periferia nelle città e nel mondo. Sono infatti analogie in questo senso la mobilità delle persone, la prevaricazione dei più forti, lo scontro di mentalità, la negazione dei diritti, la carenza dei servizi, il senso di rabbia e di ribellione (Zannoni, 2022).

Dal punto di vista urbanistico, la città oggi è divisa in quartieri, quelli centrali e quelli più lontani dal centro, appunto "la periferia". Il quartiere può essere considerato come un'area geografica interna ad una regione più ampia, come per esempio la città, che normalmente contiene istituzioni ed abitanti e socialmente presenta caratteristiche distinte e particolari. Questa definizione evidenzia la caratteristica generale che distingue il quartiere partendo dalle città antiche fino ad arrivare ai giorni nostri, e cioè il fatto di essere un'unità analitica con una certa significatività sociale e spaziale.

A livello sociologico e urbanistico, le città sono molto cambiate nel tempo e i movimenti delle persone interni ad esse si sono evoluti in base a ragioni economiche, sociali e politiche, cambiando l'assetto dei quartieri e la conformazione della città. In questa sede, è interessante analizzare come si siano modificati i movimenti delle persone in base alla classe sociale, per capire quali siano oggi gli aspetti e le tendenze della conformazione dei quartieri del centro e delle periferie. Nell'Ottocento, nelle città occidentali e italiane la borghesia si trovava ai vertici del potere e fino ad allora aveva vissuto nei centri delle città, che erano in continua espansione grazie al progresso tecnologico e industriale. Durante questo secolo si assistette ad un movimento verso l'esterno della città da parte delle famiglie borghesi, che si trasferivano all'esterno, in periferia, per allontanarsi dal caotico centro e vivere nella tranquillità di una periferia che era ancora campagna, in cui le case familiari spesso erano edifici indipendenti e si trovavano in zone esteticamente belle. Le periferie moderne delle città italiane, per come le intendiamo oggi, si svilupparono solamente negli anni del boom economico, nel Secondo Dopoguerra, a seguito

dell'aumento esponenziale della natalità. Nel caso delle città italiane del Settentrione, in particolare le città del "triangolo industriale", Milano, Genova e Torino ma anche la capitale Roma, l'aumento della popolazione fu dovuto anche alle grandi ondate immigratorie provenienti dalle zone del centro e del Sud Italia, dove la guerra aveva indebolito ancora di più le economie rurali che già erano scarse. Da qui nacquero sia quartieri residenziali costruiti direttamente dai Comuni, conosciuti anche per le grandi speculazioni edilizie, sia insediamenti "spontanei", abitati da tutti coloro che non riuscivano né a permettersi l'acquisto o l'affitto di un appartamento né ad accedere alle graduatorie per l'assegnazione di un alloggio comunale. Famoso esempio di questi insediamenti spontanei sono le borgate romane, raccontate nei libri di tanti autori come in particolare Pier Paolo Pasolini. Dopo questo ingrandimento delle città, negli ultimi trent'anni il movimento delle classi borghesi è stato contrario a ciò che avveniva nel diciannovesimo secolo: i quartieri centrali, abitati prima dalle classi operaie, vengono abbandonati perché troppo costosi. Le classi operaie si dirigono verso la periferia, verso questi nuovi quartieri, mentre i dirigenti ritornano al centro, dopo che queste zone sono state riqualificate. Poiché sono molte di più le persone che si allontanano dai centri, questi rimangono spesso disabitati e al posto delle case nascono uffici, negozi, alberghi. Questo fenomeno è sempre più diffuso in Italia e in Occidente e viene denominato *gentrification*. Molti criticano questo fenomeno per la perdita di identità ed autenticità dei centri delle città, che diventano "vetrine" per turisti o luoghi di lavoro, non più vissuti veramente da nessuno.

Le periferie invece si espandono, anche per effetto della globalizzazione e delle ondate migratorie provenienti da tutto il mondo, in particolare dal Sudamerica e dall'Africa. Oggi non si può parlare di periferia riferendoci unicamente ad un modello. Il sociologo Agostino Petrillo sottolinea infatti la molteplicità della periferia odierna nel suo libro "la periferia nuova":

«"la periferia "nuova" nel suo crescere si complessifica, diviene difficile da decifrare, smarrisce connotati facilmente riconoscibili, da tempo non è più riconducibile a un territorio gerarchizzato [...], e quindi sostanzialmente omogeneo, ma è invece un paesaggio irregolare, a-morphos appunto, che in molti casi sembra sottrarsi alla stessa tradizione insediativa caratteristica della città europea. In essa si mescolano, sovente alla rinfusa, nuove centralità emergenti e vecchie centralità declinate, laboratori dell'innovazione e progetti industriali obsoleti, strutture recenti della logistica e capannoni abbandonati, infrastrutture moderne e scali ferroviari dismessi, quartieri residenziali e

sopravvivenze isolate di edilizia popolare tradizionale, abusivismo "storico" e nuove autoconstruzioni. Un universo estremamente composito, dunque, cui per completezza bisogna aggiungere e a volte sovrapporre: insediamenti precari e temporanei di migranti, edifici occupati, laboratori del lavoro nero, spazi interstiziali e di risulta".» (p. 16)

In questa varietà di periferia, vi sono quartieri che sono stati pensati fin dall'inizio per diventare contenitori di difficoltà, raccontati sempre di più dai media e dalla cronaca, definiti da Petrillo come le "periferie di periferie". Qui, spesso si percepisce un'assenza o una noncuranza della classe dirigente e della politica. Le persone che vivono in queste periferie marginali costituiscono la forza lavoro della città ma spesso hanno situazioni lavorative precarie e mal retribuite, e sono praticamente escluse dalle decisioni del potere. In questi luoghi vi sono anche molti disoccupati o persone che hanno occupazioni saltuarie, spesso svolgono lavori in nero.

Inoltre, spesso in questi quartieri si concentrano le famiglie migranti frequentemente prive di rappresentanza politica perché non in possesso della cittadinanza italiana e del conseguente diritto di voto. I bisogni degli abitanti di questi luoghi, dunque, non sempre sono soddisfatti.

In molti casi queste zone sembrano essere distaccate dal resto della città, anche se spesso non così distanti geograficamente dal centro, in cui la mancanza di strumenti sociali e culturali da parte degli abitanti può portare ad una sostanziale "limitazione dell'esperienza" delle persone: i residenti vivono in luoghi per loro conosciuti e addirittura familiari, ma che possono essere anche vuoti e cupi. Lo spazio pubblico di questi quartieri non è stato pensato o creato per la relazione, ma soltanto per la mobilità individuale. Mancano le piazze, i marciapiedi, i giardini per l'infanzia, come osserveremo nel caso del CEP di Prà. Sono luoghi esteticamente brutti, in cui non vi sono servizi, che non sono stati pensati per essere luogo di comunità e quindi in cui non vi sono piazze o marciapiedi, possono essere luoghi pericolosi e sono abitati dalle persone ai margini della società, che sono arrivate qui costrette:

«è periferia quel luogo dove regna l'incompiutezza - perché ancora non terminata o perché in via di trasformazione - e che segna la vita di chi ancora oggi è costretto a viverci: nuovi e vecchi poveri, immigrati, esclusi dalla società, ecc.» (Cerasoli, 2012, p. 17)

In questi luoghi la disuguaglianza sociale rispetto al centro è molto forte. Ne sono famosi esempi lo Zen di Palermo, Scampia a Napoli, Tor Bella Monaca e molti altri a Roma, il CEP di Prà a Genova, che analizzerò nel dettaglio nel secondo capitolo di questa tesi.

Un grande problema delle periferie è la narrazione che se ne fa, soprattutto attraverso i media, ma anche per mano della politica o semplicemente per passaparola tra cittadini. Negli ultimi anni fortunatamente questo argomento è sempre più trattato, anche grazie all'attenzione che i media hanno iniziato a dare. Il racconto delle periferie italiane da parte dei media però è spesso la romanticizzazione del disagio e della criminalità, di cui poi ne sono vittime per primi i ragazzi che vivono in questi contesti. Pensiamo all'influenza negativa che possono avere film o serie televisive in cui viene normalizzato il crimine e in cui sembra non vi sia una presa di posizione tra il bene e il male. Oppure pensiamo ai testi delle canzoni di generi come la trap, nati proprio nelle periferie. I cantanti sono ragazzi nati e cresciuti in questi luoghi, che raccontano il loro riscatto a partire proprio dalle periferie, ma trattano anche temi con la criminalità e la dissolutezza. Tutto ciò può avere un'influenza negativa sui ragazzi di periferia, che vogliono seguire questi modelli perché si rispecchiano nei loro vissuti. Anche per quanto riguarda la cronaca, spesso le periferie subiscono un racconto distorto: vengono dipinte come luoghi più pericolosi e disagiati di quello che sono, con scopi puramente giornalistici. In conclusione, la narrazione delle periferie può essere distinta tra due prospettive opposte: da una parte l'approccio più tradizionale che la descrive in base ai suoi bisogni, evidenziando la differenza tra questo contesto e il resto della città; dall'altra invece il quartiere viene descritto considerando le risorse dalle quali si potrebbe iniziare un progetto di riqualificazione, e che oggi sono sottoutilizzate. Il problema principale della prima narrazione è la valutazione della qualità della vita nelle periferie. Essa, infatti, segue parametri esterni ed impersonali e così le conclusioni sono sempre riduzionistiche. L'approccio basato sulle risorse è ovviamente più promettente, ma oggi molto meno diffuso: sono ancora molto scarse le indicazioni con le quali capire quali sono queste risorse e tradurre nella pratica queste sollecitazioni. A proposito di questo argomento, la narrazione delle periferie ha una grande influenza sulla costruzione dell'identità dei suoi abitanti, a partire dai bambini e dai ragazzi che ci vivono.

4. Identità nelle periferie

Qualsiasi forma di insediamento umano non è soltanto un agglomerato di edifici ordinati in modi più o meno armonici, ma ha significati, contenuti, esperienze e legami profondi e significati emotivamente pregnanti che dipendono dalla storia, dai cambiamenti, dalle comunicazioni e relazioni degli abitanti. Come spiega Franco Ferrarotti (2009):

«oltre che un'area costruita, la città è dunque un modo di vita, una forma culturale nel senso di un insieme di simboli significativi, di memorie storiche, di edifici, pubblici e

privati, di monumenti e chiese, di uffici e fabbriche; in altre parole, la città è un complesso di esperienze e valori condivisi e convissuti.» (p.22)

La città è un fenomeno sociale globale, una molteplicità di sistemi che interagiscono tra loro ma sono dotati di autonomia. I sistemi da considerare sono il sistema economico-ecologico, cioè l'organizzazione sociale; il sistema politico, che riguarda la gestione del potere; il sistema culturale, che coinvolge la scuola e i mass-media; il sistema familiare, che elabora a sua volta azioni educative; il sistema simbolico, che riguarda le religioni e il bisogno di appartenenza. L'appartenenza ad un gruppo o ad un quartiere può essere caratterizzata da dinamiche sociali, di cooperazione o di conflitto, e psicologiche, sui comportamenti, le prospettive e le relazioni. Il concetto di quartiere è molto difficile da definire, poiché rappresenta un'area priva di veri e propri confini formali tracciati su mappe e catasti municipali (Guidicini, 1976). Secondo De Certeu il quartiere è «quella porzione di spazio pubblico generale (anonimo, di tutti) in cui s'insinua a poco a poco uno spazio privato contraddistinto dalla pratica quotidiana» (De Certeu, 1994, p. 15). Il quartiere deve avere una storia di comunità locale e favorire dei legami attorno ad interessi comuni, e si colloca in una posizione intermedia tra lo spazio privato della casa e lo spazio pubblico e anonimo della città. Le relazioni tra gli abitanti del quartiere sono più probabili e più frequenti (Borlini, Memo, 2008) e sono riconducibili ad una prossimità che si realizza per circostanze, e che comunque produce appartenenza e condivisione. I bisogni di coloro che abitano in un quartiere sono l'interazione sociale, il controllo sociale, la sicurezza, l'organizzazione, il senso di identità, la socializzazione (Krupat, 1985). I quartieri vengono analizzati e studiati considerando alcune caratteristiche: la struttura e l'infrastruttura degli edifici; le caratteristiche demografiche della popolazione; i servizi pubblici; la qualità ambientale; l'accessibilità; le caratteristiche politiche; le caratteristiche dell'interazione sociale; gli aspetti affettivi. Zannoni svolge un'importante riflessione sulla definizione di quartiere:

«nel quartiere ciascun abitante dovrebbe trovare l'ambiente di partenza e di ritorno, comunque non esaustivo, non esclusivo e soprattutto non costrittivo, per perseguire il proprio benessere e porre le basi per un percorso individuale, familiare e gruppalmente di emancipazione e realizzazione delle aspirazioni. Purtroppo, questo non sempre accade e, quando marginale, problematico e vilipeso, il quartiere da potenziale risorsa e porto sicuro può mutarsi in ostacolo, gabbia, zavorra, pericolosa e perpetua minaccia.» (p. 65)

L'ambiente fisico condiziona sempre l'ambiente sociale e gli individui creano mappe mentali ed identità di luogo che utilizzano per selezionare, semplificare e sintetizzare le

informazioni sui luoghi, utili all'orientamento e al riconoscimento, che condizionano tutti i loro comportamenti, le loro scelte e i loro atteggiamenti. Non si può però generalizzare troppo, ed è necessario evidenziare che le mappe cognitive sono sempre soggettive, e dipendono dai caratteri sociali strutturali (come il genere, l'età e la posizione sociale) e dalle personali abitudini ed esperienze (Zannoni, 2022). L'identità inoltre è in continuo cambiamento ed ogni giorno si evolve e si ridefinisce. La componente sociale dell'identità ci consente di orientarci nella società, nelle comunità e negli ambienti, considerando la condivisione di valori, regole, credenze, norme ed è fondamentale la componente emotiva che lega le persone ai luoghi. L'identità di luogo si compone di ricordi, credenze, valori, emozioni, esperienze, abitudini che servono a soddisfare i bisogni dell'uomo:

«l'identità di luogo rappresenta l'insieme di cognizioni sull'ambiente fisico nel quale l'individuo vive che servono a definire, mantenere e proteggere l'identità di una persona e comprende un forte attaccamento emotivo a particolari luoghi.» (Proshansky, Fabian, Kaminoff, 1983, p. 73)

Chi vive nelle periferie a volte le ritiene l'unico luogo possibile, perché difficilmente queste persone potranno sentirsi appartenenti dal punto di vista affettivo ad altre zone della città. La stanzialità passiva può portare a disuguaglianze, marginalità e conflittualità. L'etichetta della periferia influisce sulla vita collettiva e individuale delle persone, sulle loro aspirazioni, aspettative, progetti e paure; l'accettazione dell'impossibilità del riscatto spesso è l'unica via che si riesce a perseguire, superando il senso di inadeguatezza per essere nati lì e il senso di colpa per non essersene andati. Il soggetto sviluppa un concetto di sé che dipende da alcuni parametri fondamentali, come appunto il quartiere in cui si cresce (Migliorini, Venini, 2001, p.97). L'attaccamento affettivo per il proprio quartiere è naturale e rimane anche quando un soggetto è costretto ad andarsene da questo luogo. Quando questo legame si rompe, a causa di eventi traumatici per esempio, ma si è costretti a rimanere in questo luogo, il soggetto ne diventa estraneo e ostile e non si sente più parte della comunità delle persone che lo circondano. Il concetto di comunità è complesso e si distingue da quello di collettività. Una collettività, infatti, diventa comunità quando i membri pongono davanti i costumi, le norme e i valori collettivi a quelli personali. La comunità è quindi un'entità solidale di individui che vivono in modo affettivo il senso di appartenenza, di reciprocità e di interessi comuni a un'entità socioculturale definita. Possono comunque esserci all'interno di una comunità forme di potere o dinamiche conflittuali (Gallino, 1983). Spesso nelle periferie tutto ciò non esiste oppure al contrario, esiste una comunità malata, corrotta, omertosa, anti-civica, che conduce a episodi di

criminalità di cui soventemente si ha notizia. È il contrario della solidarietà, e accade quando la sopravvivenza ha il sopravvento sull'esistenza e sulla progettualità, anche a causa della fragilità e dell'ignoranza. Le comunità di periferia rischiano di diventare prigioniere di se stesse, della propria deprivazione, accentuando l'esclusione e isolando ulteriormente le persone, che diventano vittime della stigmatizzazione. La dimensione della comunità è fragile, e per questo va tutelata e curata a vari livelli: economico, educativo, simbolico, culturale, amministrativo, sociale, legale ed estetico, in quanto anche dal bello si realizza il giusto.

È interessante, riguardo a questo, la teoria delle finestre rotte di James Q. Wilson e George L. Kelling. Secondo questa teoria sociologica se si investe nella cura dello spazio e nel rispetto della convivenza si ottengono risultati migliori rispetto all'utilizzo di misure repressive. Contrariamente, trascurando l'ambiente urbano, i segnali che si trasmettono sono di disinteresse e non curanza. Ad esempio, l'esistenza di una finestra rotta (che dà il nome della teoria) potrebbe generare fenomeni di emulazione, portando anche qualcun altro a rompere qualcosa, dando così inizio ad una spirale di degrado urbano e sociale. La comunità si deve fondare su una storia comune, non necessariamente vissuta da tutti i membri ma fatta di narrazioni in cui i membri della comunità si possono identificare. Lo stigma, dato dal disprezzo rivolto verso chi vive in zone comunemente considerate zone di povertà culturale e morale, criminalità, parassitismo, degrado, può generare un senso di indegnità personale che condiziona le interazioni quotidiane, ma anche la riuscita a scuola o nel lavoro. Inoltre, la stigmatizzazione può portare a strategie di fuga sociale, che si possono tradurre nell'evitamento reciproco da parte dei residenti, anche con comportamenti accusatori verso i propri vicini. Questo aggrava le scissioni sociali, aumentando la sfiducia interpersonale e distruggendo il senso di comunità, necessario per l'azione collettiva che può portare al cambiamento. Come afferma Pierre Bourdieu (2015): «il quartiere stigmatizzato degrada simbolicamente i suoi abitanti, che, di ritorno, lo degradano simbolicamente, dato che sono privi di tutto gli atout necessari per prendere parte ai vari giochi sociali, ed essi non condividono che la loro comune scomunica. Il riunire in un luogo una popolazione omogenea nel suo spossamento ha così come effetto quello di raddoppiare lo spossamento» (Bourdieu, p. 129)

Si creano sottogruppi, in base all'etnia o agli interessi comuni, per esempio, che si allontanano tra di loro e si accusano, divenendo capri espiatori gli uni per gli altri. Un'altra problematica che si riflette sugli abitanti di queste periferie è la retorica della finta meritocrazia. La responsabilità dell'insuccesso sociale diventa personale. Non si riesce

perché non ci si impegna abbastanza, non si rischia. Il perdente viene colpevolizzato e alla fine si autoconvince di essere inadeguato (Annacontini, 2013).

In questi quartieri, inoltre, è venuta meno quella comunanza proletaria e di sinistra dei quartieri operai di cinquant'anni fa. Le cause sono da ritrovare nella fine dell'uniformità occupazionale e della coscienza di classe, minata dalla precarizzazione delle mansioni, per cui le traiettorie di vita diventano troppo eterogenee, ma anche a causa del consumismo e dell'individualismo, per cui è impossibile trovare oggi un linguaggio comune. Oggi, al contrario, in queste periferie il consenso viene dato soprattutto ai partiti populistici, orientati spesso a destra, anche estremisti, da cui gli abitanti si sentono più rappresentati. La sinistra di oggi, infatti, non saprebbe più rappresentarli, e si orienterebbe di più sulle categorie delle élite del centro e degli immigrati, indesiderati vicini di casa e capri espiatori. I partiti populistici, con i loro leaders, si proporrebbero come coloro che capiscono i bisogni delle periferie.

Un altro grande problema che si riflette soprattutto nelle zone di periferia, dove le mancanze culturali sono diffuse, è quello della nuova "cultura fai-da-te" dei Social Network e della rete. Oggi, infatti, grazie ai sistemi di algoritmi, chiunque può costruirsi idee e conoscenze spesso completamente false, e si creano comunanze che portano ad aggregazioni sociali fittizie, intorno a leader che approfittano della poca consapevolezza delle persone riguardo a questi nuovi mezzi di comunicazione e contro capri espiatori che generano rabbia e violenza sempre più pericolose. In questa prospettiva, Zygmunt Baumann (2017) parla di *retropia*, fenomeno opposto all'utopia: le persone proiettano le loro speranze di riscatto da un presente fatto di disoccupazione, crisi e invasione di immigrati, non più su un futuro che non da speranza, ma sul ritorno ad un passato più prospero e stabile. Così nascono i partiti neofascisti che riescono ad ottenere tanto successo nelle periferie più impoverite, con movimenti xenofobi, razzisti e nazionalisti.

In queste periferie, dimenticate e desolate, le espressioni di piccola delinquenza come il vandalismo, lo spaccio, la prostituzione, le auto incendiate, l'alcolismo, sono espressione di una rabbia data dall'impossibilità di speranza e di apertura di un universo sociale che sembra privo di prospettive future.

L'intervento educativo dev'essere considerato qui un'emergenza perché è l'ultimo baluardo a tutela del diritto allo sviluppo e alla cultura di tutti i minori che popolano questi luoghi e che non riescono a trovare nei contesti familiari e comunitari stimoli e risorse soddisfacenti per imparare a condurre una vita autonoma e partecipativa

5. Il ruolo della scuola in periferia

In queste periferie abbandonate dalle istituzioni e lontane dal centro, la scuola spesso è uno dei pochissimi presidi culturali che rimangono e ha un ruolo fondamentale nella crescita dei bambini e dei ragazzi che nascono in questi luoghi. L'intervento emancipatorio calato dall'alto, proposto come una soluzione che offre il centro, spesso in cambio di adesioni, non può funzionare. È necessario partire dalla periferia, dai suoi abitanti, dalle sue scuole, nutrendo e dimostrando fiducia nelle potenzialità della comunità dei residenti e degli studenti:

«cultura ed identità sono le parole chiave, così come cultura ed identità costituiscono i capisaldi su cui si fonda il senso stesso dell'esistenza e della pregnanza del concetto di educazione.» (Zannoni, 2021, p. 96)

Sono necessari quindi interventi non solo sulle conoscenze, gli immaginari, le visioni ma anche sui comportamenti delle persone e sull'architettura dei quartieri. La conformazione degli spazi e degli edifici del quartiere, i materiali, gli spazi verdi, le piazze e i giardini pubblici, contribuiscono alla coesione sociale e alla percezione della sicurezza.

L'intervento pedagogico ed educativo deve comprendere quale senso i bambini e i ragazzi conferiscono al mondo, a sé stessi, a tutto ciò che li circonda. Spesso alle radici del disorientamento dei ragazzi considerati "difficili" vi è una mancanza di modelli, di visioni e di interpretazioni della realtà, che porta alla rassegnazione, al vittimismo e al fatalismo e quindi alla sola ricerca dell'immediata e vana soddisfazione, data dal non essere più capaci di progettare e vedere prospettive migliori. Tutto ciò porta alla svalorizzazione di sé stessi, a comportamenti antisociali e ribelli, oppure alla ricerca continua dell'alienazione tramite l'uso di sostanze. Questi comportamenti sono originati dalle esperienze di vita ma anche dalle visioni del futuro. Educare significa quindi provare a dare visioni del mondo diverse, o a trasformare le visioni del mondo già vissute, prevenire le visioni del mondo distorte. L'obiettivo dell'educazione in contesti difficili come le periferie, dev'essere quello della scoperta dell'opportunità di progettare la propria esistenza in modo attivo e di fare scelte consapevoli. La scuola deve avvicinare i ragazzi e i bambini alle dimensioni della realtà a loro sconosciute, promuovendo curiosità e meraviglia, ma anche capacità di analisi critica e indignazione verso le brutture e le contraddizioni di alcune aree. Fondamentale è il miglioramento dell'autostima dei bambini e dei ragazzi. Spesso infatti, già da piccoli, percepiscono un senso di impotenza e di rassegnazione che viene trasmesso loro dalle famiglie e dagli altri ambienti fuori dalla scuola. Gli insegnanti devono essere capaci di valorizzare gli alunni, trovando modi creativi ed efficaci per farlo. I quartieri possono

diventare archivi di saperi, si possono cogliere le sfumature dell'umanità che li vive, nelle loro trasformazioni ed evoluzioni, e si può avanzare ipotesi, progetti ed idee per intervenire in modo attivo sugli spazi e sui fenomeni.

Le scuole di periferia spesso vengono etichettate come “scuole ghetto”, ma le domande che bisogna porsi riguardo alle scuole in periferia sono: questa scuola sono necessariamente scuola più povere, difficili? Fragili? Come si fa a capovolgere quest'immagine? Gli attori di questi quartieri come vivono la narrazione? Le scuole della periferia italiana oggi vivono nel limbo tra la necessità di un rinnovamento radicale e il pericolo di diventare (o rimanere) strumento di esclusione e disuguaglianza sociale (Petrillo, 2017). Gli studi dimostrano che la segregazione nella scuola, cioè la separazione dei gruppi sociali diversi, è più forte nella scuola che nei territori, che gli accessi al mondo della scuola non si limitano a riprodurre le divisioni già esistenti nella società, ma le approfondiscono e le alimentano. Le periferie sono realtà che devono essere considerate fluide, in continuo cambiamento, e la scuola costituisce spesso l'unica agenzia educativa, che opera in condizioni di povertà educativa. L'utenza è multidimensionale, ed è legata allo status sociale e culturale e alla scarsità delle relazioni, all'isolamento, alla mancanza di opportunità di apprendimento. La de-segregazione deve essere attuata a più livelli: politico e territoriale. Le scuole e gli insegnanti, spesso lasciati soli, non possono contrastare fenomeni che hanno radici sociali ed economiche molto profonde.

Le scuole di periferia non sono necessariamente scuole fragili e deboli. È invece necessaria una progettazione che permetta di pensare e realizzare soluzioni alternative, con l'utilizzo di linguaggi diversi, attraverso la collaborazione con esperti e la cooperazione di tutti gli attori in gioco. Proprio perché i bisogni educativi sono diversi, le scuole di periferia possono essere laboratori innovativi, in cui si scoprono nuove strategie, nuovi metodi, che possono risultare fondamentali anche nelle scuole “del centro”. Pensiamo alle esperienze di grandi pedagogisti come Maria Montessori e Don Lorenzo Milani, figure forse poco considerate nel nostro paese, ma che hanno scritto la storia della pedagogia, partendo da situazioni difficili, in cui i metodi tradizionali non funzionavano e andavano superati. La scuola di periferia non può essere considerata da chi governa come tutte le altre, perché equità non significa “dare a tutti gli stessi strumenti” ma considerare i punti di partenza di ciascuno e calibrare gli interventi a seconda delle necessità.

Un altro aspetto che sicuramente emerge in questi contesti è la presenza di molteplici riferimenti culturali. Il multiculturalismo di queste scuole dev'essere valorizzato e utilizzato nella didattica, ma gli insegnanti devono avere sufficienti conoscenze per farlo,

altrimenti il rischio è quello di rendere banale i percorsi interculturali (Portera, 2013). È necessaria una conoscenza sui paesi di origine degli alunni, per eliminare gli stereotipi e i pregiudizi e poter capire al meglio le esigenze di questi alunni. Gli insegnanti di queste scuole (come tutti gli altri) devono essere in continuo aggiornamento, approfondendo i temi che coinvolgono i loro alunni. Infine, gli educatori e gli insegnanti che approdano nelle periferie, devono riuscire a scardinare quell'atteggiamento giudicante dato da una cultura che colpevolizza e che divide, ed è un processo complesso, che va attuato ogni giorno. È necessario ascoltare, comprendere, offrire il proprio aiuto, creando relazioni autentiche con le famiglie, che hanno bisogno di fidarsi degli insegnanti e della scuola, spesso invece visti come simbolo di un'istituzione che fa paura, che accusa e non aiuta. Serve una flessibilità che ci consenta di mettere in discussione le convinzioni nascoste per cui ci appare normale la separazione, l'umiliazione di tanti a vantaggio di altri. Anche gli abitanti delle periferie devono essere capaci di mettere in discussione loro stessi e le loro storie, per essere pronti ad accogliere nuove possibilità, riconoscendo le proprie ricchezze. È necessario innanzitutto riaprire canali di comunicazione, ma non quelli formali e istituzionali: bisogna aprirsi al dialogo tra esseri umani. Solo questo può incidere sulle convinzioni e sui valori che hanno determinato la realtà.

6. Il Manifesto delle scuole in periferia

Le tematiche relative alle periferie delle città italiane sono di interesse estremamente attuale. Vi sono stati diversi approfondimenti sui temi dell'inclusione anche da parte di enti e soggetti istituzionali. Il Ministero dell'Istruzione, in collaborazione con gli Enti Locali e le Università, ha organizzato convegni e seminari: a Torino nel 2016, Milano nel 2017, Napoli nel 2018, Genova nel 2020 e Roma nel 2021. Dopo la situazione di emergenza causata dalla pandemia di Covid-19, è riemerso il problema dell'esclusione delle studentesse e degli studenti delle scuole delle periferie italiane, soprattutto abitate da alunni di origine straniera e con disagi socioculturali. Per questi minori, infatti, ha avuto un forte impatto negativo l'impossibilità di frequentare ambienti educativi strutturalmente organizzati, anche alla luce della mancanza di strumenti informatici e di comunicazione, in quel momento necessari per la frequenza scolastica. Le situazioni abitative di molte famiglie nelle periferie, intese come il rapporto tra l'ampiezza dello spazio e il numero di residenti negli appartamenti, erano spesso inadeguate e carenti. L'isolamento di questi alunni si è tradotto in un maggiore rischio di marginalità sociale e culturale, che ha portato a ripensare ad interventi atti a mettere al centro gli studenti nelle relazioni educative.

Anche dopo la pandemia, è chiaro come per questi alunni, sia necessario un rafforzamento delle situazioni di apprendimento, anche grazie alla collaborazione con gli altri enti locali al di fuori della scuola e con le famiglie. A questo proposito, il gruppo scuole e periferie dell'Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'intercultura, un organismo del Ministero dell'Istruzione, nel 2021 ha elaborato il documento "per un manifesto delle scuole delle periferie urbane".

Il documento è stato costituito a parte da alcuni dati: nelle 14 città metropolitane italiane gli abitanti delle aree considerate di periferia sono più di 14 milioni; se si considerano anche aree adiacenti alle periferie sono quasi 30 milioni di abitanti. Di questi più di 3,5 milioni sono minori. Nelle periferie italiane la popolazione è più giovane rispetto ai centri e la complessità multiculturale è maggiore. Partendo da questi dati e da questo immaginario, il Manifesto si concentra su alcune domande:

«La scuola a forte presenza di alunni stranieri, in contesti di periferia urbana, è quindi inevitabilmente più fragile, più povera, più difficile? E se la realtà, o la percezione, sono queste, come si può intervenire? Con quale organizzazione scolastica, con quali idee e strumenti, con quale didattica? È possibile capovolgere, o capovolgere in parte, il senso comune? Ovvero: la scuola multiculturale della periferia urbana, proprio in virtù della sua complessità, può essere più dinamica, più interessante, più attraente? Come si può dare visibilità e riconoscimento alle tante esperienze, nate dalle e con le scuole, che producono vivacità civica e forme di rigenerazione partecipata di luoghi e spazi di confine?»
(Manifesto delle scuole in periferia, 2021, p.3)

Per riuscire a rispondere a queste domande il Manifesto lancia alcune proposte, dividendole in diversi punti, che sono state ricavate dalle esperienze delle scuole e dai vari seminari nazionali promossi dal Ministero dell'Istruzione, che si sono svolti ogni anno in città diverse a partire dal 2015. I punti che sono stati analizzati nel Manifesto sono:

1. Scuole aperte e spazi di opportunità

È necessario un ampliamento dell'orario e un'apertura della scuola come spazio comune, del quartiere, che deve offrire opportunità di incontro tra l'infanzia, l'adolescenza e l'età adulta con eventi educativi, culturali e sportivi. È necessario mettere a disposizione della cittadinanza gli spazi e i servizi della scuola, come i cortili, le palestre, le biblioteche, i teatri. Anche d'estate bisognerebbe mettere a disposizione la scuola per organizzare attività e centri estivi contrastando il cosiddetto Summer Learning Loss, ossia il divario di

conoscenze e competenze tra i diversi livelli registrati prima di un'interruzione scolastica e dopo periodi di lunghe vacanze come la pausa estiva.

2. Alleanze

Considerando le difficoltà e le complessità della periferia, sono necessari molti alleati della scuola: devono essere coinvolti nell'azione educativa i comitati di quartiere, le associazioni religiose, di volontariato, le imprese sociali, i comitati di quartiere, gli enti commerciali. È necessaria la condivisione di un metodo e di una prospettiva comune.

3. Narrazione

Le scuole di periferia, e la periferia stessa, subisce il racconto negativo dei media, della stampa, del passaparola e dei pregiudizi. La scuola deve costruire il proprio racconto, anche insieme alle alunne e agli alunni e agli altri alleati del quartiere, con attività didattiche. Deve essere capace di dare voce ad esperienze positive e di proporre uno sguardo nuovo e diverso, contronarrativo, e tutti si devono prendere la responsabilità di una narrazione complessa.

4. Insegnanti e dirigenti

È necessario trovare modi per incentivare insegnanti e dirigenti a scegliere di lavorare nelle periferie, in contesti di grande complessità come le periferie. Questo impegno però deve essere riconosciuto, come avviene in altri paesi, e la formazione deve essere commisurata alla complessità sociale, non possono essere solo progetti temporanei. Servono più insegnanti, e questo lo si può ottenere grazie all'organico potenziato.

5. Genitori

È necessario il coinvolgimento delle famiglie nella vita della scuola, anche incoraggiando l'associazionismo e la gestione di alcuni spazi. Bisogna avere un occhio di riguardo per le famiglie che sono più a rischio di isolamento, incentivare occasioni di facilitazione della lingua e per valorizzare le lingue d'origine. È necessario inoltre ascoltare i genitori italiani preoccupati per la presenza sempre maggiore di alunni stranieri, capendo insieme a loro quali possono essere i vantaggi. Questa alleanza con i genitori va conquistata.

6. Plurilinguismo

Nei quartieri di periferia vi è una grande ricchezza linguistica, culturale, religiosa, a cui la scuola si deve interessare di più. Si possono svolgere vari progetti riguardo a questo aspetto, sfruttando le conoscenze degli alunni stranieri, che devono diventare tesoro per gli alunni italiani.

7. Internazionale

La scuola di periferia è spesso “internazionale”, perché vi sono moltissimi alunni provenienti da diversi contesti linguistici e religiosi. Questo è un elemento di qualità, che va considerato e valorizzato a livello europeo.

8. Bellezza

La bellezza nelle città va ridistribuita e la scuola in questo può fare la sua parte. Attraverso i diversi linguaggi dell'arte e della musica si possono curare gli spazi della scuola, gli orti e i giardini, migliorare le relazioni tra le generazioni. La maggiore bellezza aumenta il senso di cittadinanza.

9. Ente locale

L'Ente locale è di fondamentale importanza per il rapporto tra scuola, enti e famiglie. I temi dei trasporti, della manutenzione, della creazione di aree verdi, delle mense scolastiche, dell'accessibilità, sono di competenza dell'Ente locale, che se ne deve fare carico con consapevolezza ed impegno.

10. Rete nazionale delle scuole in periferia

Può essere fondamentale la creazione di una rete della scuola di periferia. Gli obiettivi potrebbero essere: permettere il superamento della separatezza e dell'isolamento; condividere modelli efficaci; co-progettare percorsi trasversali; contrastare la fuga di tante famiglie da queste scuole; scambiarsi materiale; facilitare l'uso delle risorse; rendere le scuola attraenti, attraverso programmi pedagogici funzionali; l'organizzazione di eventi pubblici; la costruzione di patti territoriali per far fronte ad aspetti come la distribuzione degli allievi tra plessi diversi, per l'equità e la lotta alla segregazione scolastica.

Da questo quadro emerge una situazione contemporanea preoccupante, però sono molte anche le azioni che danno speranza: questo manifesto appena esposto, l'impegno nei convegni riguardo alle periferie e la visibilità che stanno iniziando ad avere questi quartieri, tutte le associazioni che stanno nascendo e a cui anche i giovani si avvicinano, fanno sperare in un futuro più roseo del presente. È necessario un impegno da parte di tutti, le istituzioni e i cittadini, per risolvere insieme i problemi esposti in questo capitolo e riuscire a raggiungere gli obiettivi prefissati a livello teorico, in tutto il territorio italiano. Nei capitoli seguenti analizzerò nello specifico una situazione nella città di Genova, del

quartiere del CEP di Prà, e la scuola del quartiere, in cui si riflettono molte delle dinamiche esposte in questo capitolo.

Capitolo 2

Un esempio di scuola in periferia, la scuola primaria Aldo Moro del quartiere C.E.P. di Prà

1. La mia ricerca

In questo secondo capitolo mi focalizzerò sul quartiere C.E.P. di Prà e sul ruolo che ha la scuola primaria svolge nel quartiere. Innanzitutto, ho deciso di condurre una ricerca bibliografica sulla storia e sulla conformazione del quartiere, anche attraverso una ricerca giornalistica, attraverso la raccolta di articoli, e tramite alcune interviste semi strutturate a soggetti specifici che vivono la scuola quotidianamente: in particolare le insegnanti e gli educatori dei centri pomeridiani che frequentano i bambini della scuola. Ho deciso di utilizzare la modalità dell'intervista semi strutturata perché l'ho ritenuta la più consona rispetto alla mia ricerca. In questa modalità l'intervistatore crea una scaletta di domande che non saranno obbligatoriamente enunciate, ma saranno utilizzate come traccia per la conversazione (Rita Bichi, 2002). Ho analizzato in seguito le interviste suddividendole per temi, nello specifico: l'evoluzione del quartiere nel tempo, il funzionamento dei servizi legati alla scuola, la percezione delle persone rispetto al quartiere, il senso di appartenenza degli abitanti e le prospettive future. Al tempo stesso ho svolto un'osservazione partecipanti nei luoghi del quartiere e in primis nella scuola. Sono infatti volontaria della Comunità di Sant'Egidio nel quartiere da molti anni, ho svolto il mio ultimo anno di tirocinio all'interno della scuola e conosco quindi molte persone che vivono in questo quartiere.

La mia tesi è quindi inevitabilmente influenzata dal mio punto di vista, dai miei pregiudizi, dalla mia visione del mondo, ma ho cercato di analizzare le varie questioni in modo oggettivo, cercando di utilizzare più fonti possibili. Ciò che in questo lavoro di ricerca mi interessava indagare era l'opinione dei mie intervistati rispetto al ruolo che svolge la scuola di quartiere nella vita dei bambini e conoscere quali strategie sono state messe in atto negli anni per contrastare la dispersione scolastica e per migliorare la mobilità sociale nel quartiere.

Le domande che ho scelto per le mie interviste sono le seguenti:

Qual è il suo legame con il quartiere del C.E.P.?

Quali erano le sue aspettative prima di conoscerlo?

Da quando lo conosce ad oggi, com'è cambiato il quartiere?

Oggi, quali sono le caratteristiche positive e quelle negative a livello sociale nel quartiere?
Quali sono, secondo lei, le caratteristiche positive e le caratteristiche negative della scuola Aldo Moro?

Quanto influisce, secondo lei, per un bambino l'essere nato in questo quartiere nel suo successo personale?

Conosce delle strategie che sono state messe in atto contro la dispersione scolastica e per migliorare la mobilità sociale nel quartiere?

2. Il quartiere

2.1 la storia e il territorio

Il dibattito sulla periferia genovese è sempre stato molto acceso proprio perché Genova ha una conformazione particolare. È una città che si estende lungo la costa per 33 chilometri (da Voltri a Nervi), per cui è complesso parlare di “periferia”, intesa come per altre città italiane che si sviluppano in modo diverso. La natura della città di Genova è storicamente policentrica, tanto che l'urbanista Bruno Gabrielli l'ha definita «città senza periferie», concezione che si contrappone a quella del sociologo Agostino Petrillo, che invece la definisce «città di periferie». Il quartiere del C.E.P., sigla che significa Coordinamento di Edilizia Popolare, è un quartiere costruito tra gli anni Sessanta e gli anni Ottanta ed è ubicato sulle alture tra le delegazioni di Genova Voltri e di Genova Prà, le ultime due delegazioni del Comune di Genova. Voltri e Prà sono state inglobate dal Comune di Genova nel 1926, precedentemente costituivano due Comuni separati. Per queste ragioni sociopolitiche gli abitanti di questi territori si sentono ancora relativamente distaccati dalla città di Genova. Il centro-città dista solamente 15 chilometri da Voltri, ma il treno impiega trenta minuti tra la stazione principale della città (Genova Piazza Principe) e quella di Voltri. Inoltre, in questi territori vi sono molti servizi, per esempio vi sono diverse scuole secondarie di secondo grado, per questo gli abitanti non hanno ragioni per recarsi spesso in centro-città, soprattutto le famiglie. D'altra parte, anche gli abitanti del centro città non conoscono queste zone e non hanno occasioni di frequentarle. Questa “distanza” tra i due territori è lampante nell'espressione che utilizzano gli abitanti dell'estremo ponente quando devono recarsi nel centro-città: essi dicono normalmente “vado a Genova”.

Il quartiere del C.E.P. è stato costruito durante il periodo del boom economico, quando la città aveva la necessità di rispondere alla crescente domanda abitativa proveniente dalla

migrazione dalle regioni meridionali. Come si legge nella sezione dedicata alla storia del sito del Circolo Pianacci:

«Il CEP – Centro Edilizia Popolare – (quartiere Ca’ Nuova), ubicato sulle alture tra Prà e Voltri, fu edificato nel periodo del cosiddetto “boom economico”, come risposta del Comune di Genova alla forte richiesta di spazi abitativi “popolari”, determinata dall’incremento demografico conseguente alla consistente immigrazione dalle regioni meridionali.» (<https://www.pianacci.it/storia/>)

Prima di quest’epoca tali luoghi erano prevalentemente destinati ad uso agricolo ed abitati da alcune famiglie di contadini. Alcuni terreni della parte inferiore della zona appartenevano al duca Andrea Podestà, proprietario di una villa che oggi si trova in prossimità dell’entrata del casello autostradale di Genova Prà. Il Comune quindi in questi anni comprò grandi porzioni di territorio, per poi edificare. Queste zone impervie erano infatti alcune delle ultime zone che non erano ancora state edificate intorno alla città. La storia urbana del CEP è la stessa del quartiere di Begato, sopra Rivarolo, che però è meno popoloso. I primi palazzi vennero costruiti alla fine degli anni Sessanta e si proseguì con la costruzione almeno fino agli anni Ottanta. Questi appartamenti dal 1998 sono gestiti dall’A.R.T.E. (Azienda Regionale Territoriale per l’Edilizia), un Ente pubblico di natura economica e strumentale della Regione Liguria che si occupa di assegnare le case ai cittadini tramite le graduatorie che vengono stilate in base al reddito. Il quartiere si estende su un territorio ampio in cui la rete delle vie, molto lunghe e dispersive, non ha permesso l’evoluzione di centri di aggregazione per gli abitanti. Neanche nel progetto iniziale, infatti, erano stati pensati marciapiedi, percorsi pedonali protetti, né tantomeno servizi: l’idea di spazio pubblico sembrava essere ignota. Vi è una piazza (che non ha un nome, l’indirizzo dei portoni corrisponde alla via adiacente) in cui si trovano una farmacia, un panettiere, un parrucchiere e un ufficio postale; fino a qualche anno fa erano presenti anche un tabacchino e un supermercato, che però hanno chiuso per fallimento. Il C.E.P. è raggiungibile da Voltri con due autobus, il numero 199 e il numero 192, che partono ogni dieci minuti dalla stazione. Nel 1998 è stato inaugurato il Circolo Arci Pianacci (Circolo dell’Associazione “Consorzio Sportivo Pianacci”), un’ampia zona verde con una tensostruttura al cui interno vi è una pista per il pattinaggio a rotelle, che gestisce un’associazione sportiva. Vi sono anche un bar, un campo da calcio e un’area giochi per bambini. Adiacente al PalaCep vi è la biblioteca Firpo.



Fig. 1: il CEP prima dell'edificazione, anni Cinquanta.



Fig. 2: il CEP prima dell'edificazione, anni Cinquanta.



Fig. 3: il CEP oggi, vista su Via Della Benedicta, Via Due Dicembre e il Circolo Pianacci.

2.2. la popolazione e le criticità

Oggi, grazie ad un importante lavoro dei comitati di quartiere, composti da alcuni abitanti adulti che vivono da tempo qui, il quartiere ha un altro nome, Ca' Nuova, che è il nome che aveva precedentemente alla costruzione delle case popolari. Il nome Ca' Nuova però viene utilizzato ancora oggi solo da pochi, per esempio negli strumenti come Google Maps viene scritto "Ca' Nuova", mentre a livello giornalistico è molto più utilizzato C.E.P., probabilmente spesso proprio anche con scopo dispregiativo. Il sociologo Agostino Petrillo, unico sociologo che si è occupato approfonditamente del quartiere, nel paragrafo sul CEP del suo libro *la periferia nuova* scrive così:

«trascorsi ormai diversi decenni dalla sua edificazione, (...) risulta sempre più difficile comprendere come sia stato possibile pensare di realizzare in un sito del genere, i tozzi palazzoni squadrati che lo compongono, quale cultura urbanistica e quale società abbiano potuto ispirare la creazione di quello che è stato ben definito: "un inferno con vista mozzafiato sul mare" (p. 139).

Il problema, secondo Petrillo, non è solo urbanistico, ma anche sociale. Quali erano le persone costrette ad andare ad abitare in un luogo che lui definisce *non-luogo, periferia della periferia*? Nei primi decenni dopo la sua costruzione, era abitato da persone provenienti dalle regioni meridionali d'Italia, che migravano nelle grandi città del Nord in cerca di lavoro. A Genova gli operai venivano assunti nelle grandi industrie come l'Ilva o l'Ansaldo, oppure erano gli stessi che costruivano le case dei nuovi quartieri, che avevano diritto ad un appartamento tra quelli che la loro ditta aveva costruito. Alcuni appartamenti venivano assegnati anche alle forze dell'ordine, finanziari e carabinieri in particolare, e ancora oggi alcune zone vengono comunemente denominate per questa caratteristica (per esempio una zona di via Martiri del Turchino viene chiamata "dai finanziari"). Inoltre, secondo la testimonianza di una maestra, molte persone arrivarono al C.E.P., dopo essere arrivate dal meridione nel centro storico. Secondo questa testimonianza, questa fu proprio una scelta politica, per cui si volle spostare il disagio lontano dal centro, in modo che rimanesse più nascosto, potremmo dire "ghettizzato". Riguardo la popolazione che abitava questi luoghi, ancora Petrillo, scrive:

«a lungo quartiere-discarda, il CEP ha ospitato tutti i reietti della città, tutti coloro che non si sapeva dove collocare altrimenti: operai e destinatari delle assegnazioni di case popolari, anziani, pensionati poveri, persone con problemi psichici e di dipendenza, disabili e soggetti deboli di varia natura.»

Negli ultimi decenni il quartiere si è popolato anche di famiglie di origine straniera, prevalentemente provenienti dal Nordafrica, ma anche dall'est Europa, dall'Africa

Subsahariana e dal Sudamerica, ma anche di un discreto numero di persone appartenenti ai ceti medi, che sono arrivati qui a causa del rarefarsi del mercato dell'affitto e dell'aumentare dei prezzi in altri quartieri. Il CEP è stata soluzione abitativa per molte persone che erano senza casa, che hanno trovato in questo quartiere un tetto in cui abitare. Ma la conseguenza dell'abitare qua era la squalifica sociale e la discriminazione. In poco tempo, infatti, il quartiere è diventato luogo di criminalità organizzata e di pericolosità, in cui i mezzi pubblici salivano scortati e gli insegnanti erano spaventati se venivano assegnati alla scuola locale. In un articolo pubblicato da Limes, un abitante del quartiere, trasferitosi dal quartiere di Genova Pegli, rispondendo ad un articolo scritto proprio dal sociologo Petrillo scrive:

«Mi ha colpito subito il senso di estraneità della gente nei confronti della comunità cittadina – se ancora esiste qualcosa del genere. A Pegli, che è una periferia, la gente vive questo sentirsi periferico quasi con fierezza: essere di Pegli vuol dire avere un'identità, far parte di una collettività dai contorni definiti, non mischiarsi nella folla anonima della città. Qui è diverso. L'essere periferia è senso di estraneità. Punto»

La problematica principale sarebbe strutturale. L'idea urbanistica alla base della costruzione del quartiere è risultata fallimentare. Infatti, la costruzione di un quartiere molto esteso in cui vi sono solamente case popolari lontano dal centro città, ha causato dal principio la creazione di nuove disuguaglianze sociali e ha aumentato l'impossibilità di mobilità sociale per gli abitanti di questi quartieri. Gli appartamenti del C.E.P., di cui il Comune è proprietario, oggi sono destinati prevalentemente a persone e famiglie con un basso status sociale, e sono assegnate in base all'ISEE. Secondo una testimonianza il C.E.P. è il quartiere con il più alto tasso di disoccupazione, di anziani soli e con il più basso reddito pro capite. Non ho trovato dati precisi riguardo a questo, ma è molto probabile che siano verosimili visto il metodo di assegnazione delle case. Come riporta un educatore presente nel quartiere sul sito del Circolo Pianacci:

«Le case popolari sono assegnate a categorie “a rischio” o “privilegiate” di cittadini e questo vuol dire che, insieme a famiglie di operai, portuali, poliziotti, ferrovieri, sono arrivate persone con disagio psichico, problemi di tossicodipendenza, povertà, disagio sociale, ex detenuti o detenuti a regime domiciliare. In un quartiere composto dalla normale storia o da una politica urbanistica sensata le percentuali di queste ultime categorie sono molto minori e si innestano in un contesto che rende “assorbibili” i disagi e offre opportunità piene alle persone disagiate stesse.» (<https://www.pianacci.it/storia/>)

Per quanto riguarda l'urbanistica, alcuni palazzi del quartiere sono spesso decadenti, a causa dei materiali scadenti utilizzati e della poca manutenzione, gli edifici sono cupi e anonimi. Si scrive in un articolo del Sole24Ore del 4 Marzo 2011:

«un quartiere enorme, fatto di strade, curve e palazzoni. Se non ci fosse là davanti il mare a ricordarti la Liguria, sembrerebbe di essere in una periferia sovietica di una qualche città dell'est Europa. Invece sei a Genova, e più precisamente al C.E.P., o al Ca' Nova, come è stato chiamato successivamente.»

Sicuramente è lampante il problema dei servizi. Al C.E.P. da anni ormai mancano un medico e un supermercato, da poco ha chiuso anche il tabacchino. Questi sono problemi gravi soprattutto per gli anziani, costretti a prendere l'autobus e a recarsi nei quartieri di Voltri e di Prà per andare a fare la spesa o le visite. Una signora anziana, abitante del quartiere da molti anni ormai, afferma:

«Molte famiglie alla fine decidono di andarsene. Chi riesce a riscattarsi, se ne va. Innanzitutto, perché mancano i servizi. Poi perché l'affitto è in base all'ISEE, quindi significa che se aumenta l'ISEE, aumenta l'affitto. E allora tanto vale andarsene. E poi il pregiudizio è troppo forte»

Ma il problema è ancora più complesso: ci sono anche alcune famiglie che vorrebbero rimanere, che potrebbero impegnarsi per il quartiere. I loro figli sono nati e cresciuti qua, e molti lo considerano un quartiere tranquillo, in cui si vive bene. Il C.E.P. non può più essere considerato un quartiere pericoloso come forse lo era in anni passati e, anche grazie al lavoro della scuola e degli educatori, molti ragazzi sono cresciuti felicemente qui. Non si sentono spesso notizie di episodi di criminalità gravi, anche se succede anche che una notizia in questo quartiere venga esagerata a fini giornalistici. Nonostante questo, il problema, secondo molti, è strutturale. Così mi racconta C., un educatore che lavora nel quartiere da 30 anni:

«Non tutte le case del quartiere sono in vendita, e comunque quasi nessuno decide di comprarla. Quando una casa è tua, te ne prendi cura, ti impegni, ne sei orgoglioso. In questo modo invece c'è un continuo ricambio di disagio. Chi può compra da un'altra parte, e quell'appartamento verrà assegnato ad altri utenti con disagio.»

2.3. la percezione sociale

Un grande problema è dato inoltre dal pregiudizio. Le persone dei quartieri limitrofi, ma anche di tutta la città, pensano questo quartiere come un luogo di criminalità e di pericolo,

più di quanto forse lo sia veramente. Un'educatrice, nata e cresciuta a Voltri e arrivata per lavoro al C.E.P. e racconta:

«Io sono nata e cresciuta a Voltri, quindi ho sempre avuto l'immaginario di un C.E.P. che fa paura. Il C.E.P. dell'epoca effettivamente era noto per la criminalità, la tossicodipendenza e quindi non aveva niente a che vedere con quello di oggi. E tanto era costruito comunque su un pregiudizio. Io non ho mai messo piede al C.E.P. penso fino all'adolescenza proprio perché la mia famiglia me lo vietava.»

La percezione che si ha di un quartiere è qualcosa di complesso, dato dall'esperienza e dalla conoscenza, ma anche dalle proprie esperienze personali, dalla propria visione del mondo. Durante il mio percorso da osservatrice interna, mi sono resa conto di quanto sia forte, per noi abitanti dei quartieri limitrofi questo pregiudizio. Ho scritto un appunto su questo:

«Oggi alla festa della scuola del quartiere sono venuti 4 miei amici: due abitano nel quartiere di Prà, vicino al C.E.P., altre due non sono invece genovesi. Discutendo successivamente riguardo alla percezione che hanno avuto del quartiere, era lampante il pregiudizio. I miei amici abitanti del Ponente genovese concordavano su come il disagio sia la caratteristica principale del quartiere, e avevano notato soprattutto le caratteristiche negative. Le mie amiche che invece non sono cresciute in questa zona e non conoscono bene la città di Genova hanno notato la multiculturalità del quartiere, senza soffermarsi troppo sugli aspetti negativi del disagio sociale»

Ovviamente non mi è possibile constatare solamente da questo appunto quale può essere la percezione esterna del quartiere, e sarebbe necessaria una ricerca molto più approfondita, ma sento di affermare che il pregiudizio nei confronti del quartiere è radicato negli anni sia da parte di chi vive qui che da parte degli abitanti di tutta la città.

Un altro aspetto da considerare è la mancanza delle istituzioni, lamentata da molti. Si consideri innanzitutto che in questo quartiere vivono molte persone che non hanno la cittadinanza italiana, che quindi non hanno diritto al voto, e cioè non hanno nessuna rappresentanza politica. Spesso nelle famiglie hanno la cittadinanza i figli, nati in Italia e che hanno compiuto diciotto anni, ma non i genitori. L'educatrice del centro servizi afferma:

«Qua c'è una popolazione di origine straniera che non ha nessuna rappresentanza, perché molto spesso non hanno la cittadinanza e quindi non hanno neanche il diritto di voto e nessun potere decisionale. Probabilmente se potessero votare tutte queste persone la situazione cambierebbe. Qua, la maggior parte dei votanti sono anziani oppure spesso sono

famiglie italiane che statisticamente sono meno istruite delle famiglie straniere, sono spesso mal informati e facilmente suggestionabili.»

Nonostante questo, secondo Petrillo, però, il quartiere è un esempio di mobilitazione e autodeterminazione da parte di una comunità di quartiere, che ha portato ad un parziale riscatto. Egli si riferisce principalmente alla costruzione dello spazio pubblico del Pianacci, dove sono state proposte varie iniziative di spettacolo e musicali grazie alle quali il quartiere sarebbe stato riconosciuto anche dal resto della città non solo con una connotazione negativa come in precedenza. Da segnalare è l'iniziativa culinaria "cuscus e pesto", in cui sono stati cucinati centinaia di pasti di cucina mista genovese-maghrebina e che ha riscosso grande successo, tanto da diventare oggetto di discussione durante l'EXPO del 2015 di Milano. Il sociologo parla di *empowerment* e di intelligenza delle periferie, spiegando come i cittadini possono fare molto per cambiare il volto di un quartiere, anche grazie alla *mixité* culturale che non esiste in altri quartieri. Nelle sue conclusioni nel racconto di quest'esperienza afferma però che deve seguire a questa effervescenza sociale anche un intervento politico, dall'alto, affinché tutto ciò non rimanga solo qualcosa di temporaneo. Secondo un articolo pubblicato il 10 Marzo 2017 dal Polis Research Centre a seguito di una ricerca dell'Università di Genova insieme all'Università di Barcellona, della professoressa Paola Valenti, anni più recenti anche l'amministrazione civica ha iniziato a fare la sua parte, finanziando alcuni interventi di ristrutturazione significativi, seppur parziali:

«348 alloggi di proprietà comunale sono stati ristrutturati e ridipinti, secondo un nuovo "piano del colore" studiato dagli operatori del Servizio Estetica Urbana del Comune che ha affrancato il quartiere dal tetro grigiore in cui era immerso; accorpando spazi commerciali non utilizzati sono stati creati due alloggi protetti e quattro appartamenti riservati a ragazze madri; una "piastra" su pilotis, rifugio di drogati e spacciatori e ricettacolo di carcasse d'auto (a dimostrare la scarsa lungimiranza nella reiterazione degli stilemi dell'architettura funzionalista senza tenere conto dei contesti), è stata demolita; una abitazione contadina ormai in rovina è stata trasformata in una "casa famiglia" per minori»

Secondo questo articolo, anche le istituzioni sembrano aver fatto la loro parte per riscattare il quartiere. In effetti molti edifici di Via Due Dicembre sono stati ristrutturati, anche se uno è stato subito rovinato a causa dell'incendio ad una macchina sottostante l'edificio qualche giorno dopo la fine dei lavori, e oggi in Via Novella vi sono le impalcature per la ristrutturazione.

D'altra parte, dalle mie interviste sono emerse anche prospettive più negative di quest'ultima analizzata. Il senso di comunità di cui si parla in questi articoli, è stato colto solo in parte dalla sottoscritta durante le interviste e l'osservazione interna. Quando ho interrogato gli intervistati sul senso di comunità del quartiere, quasi tutti erano concordi sul fatto che è qualcosa di molto superficiale:

«In molti nel quartiere hanno provato a migliorare questo aspetto, cercando di proporre eventi e progetti proprio con l'obiettivo di creare senso di comunità e appartenenza verso il quartiere, ma non ha funzionato e in molti si sono arresi. Hanno anche provato ad andare oltre e fare in modo che fosse la gente da fuori a venire quassù, per dare visibilità a questo posto, proponendo eventi attrattivi. È sempre mancato però il punto di congiunzione e gli obiettivi non sono stati raggiunti, queste esperienze sono rimaste fini a sé stesse.»

Il senso di comunità secondo molti, sembra esserci soltanto quando si tratta di slogan, di "fare il tifo". Un educatore mi ha raccontato che i giornalisti sono sempre in difficoltà quando bisogna parlare del quartiere, perché gli abitanti non sono mai d'accordo: se si parla bene del quartiere allora si sfocia nel vittimismo e si sottolinea invece il disagio, accusando le istituzioni di far finta di nulla nel non vedere i problemi; se se ne parla male allora si difende il quartiere, accusando di esagerare a fini giornalistici quando invece non si raccontano mai le caratteristiche positive. È emblematico. Spesso il senso di comunità è legato ad atteggiamenti di polemica, rassegnazione o vittimismo. Il senso di comunità, secondo molti, c'è forse tra gruppi etnici, ma non in generale di tutto il quartiere. Sui social si può notare come in molti con orgoglio pongono il nome del quartiere sui propri profili, ma quando bisogna impegnarsi concretamente per il quartiere in molti lamentano l'assenza degli abitanti stessi, oltre che delle istituzioni. In un altro appunto durante la mia osservazione interna ho scritto:

«Vi è un senso di comunità negativo, dato dal pregiudizio, che a volte viene espresso con orgoglio, come per incutere timore o per giustificarsi nel compiere scelte sbagliate.

Pensiamo ai gruppi di ragazzini che vedono la prospettiva futura solo nell'ottica della criminalità. Tutto ciò è chiaro, per esempio, nei testi della musica che questi gruppi sociali ascoltano. Però nella realtà quotidiana si creano tanti piccoli gruppi e quando si tratta di impegnarsi per la comunità nessuna ha l'interesse e la volontà di agire concretamente, perché nessuno trova la motivazione.»

Sicuramente la pandemia ha peggiorato la situazione, e come nel resto della Nazione il disagio e la povertà sono aumentati, anche qui la situazione si è complicata e la pandemia ha aumentato questa disgregazione. Inoltre, alcune scelte politiche degli ultimi tempi

potrebbero, secondo alcuni, portare ad un peggioramento sociale nel quartiere. In particolare, nel quartiere, ci sarebbero persone che non sarebbero in grado di essere immesse nel mondo del lavoro, persone con problemi psichici, di tossicodipendenza, ex carcerati. Essi riescono a pagare l'affitto e a sopravvivere solo grazie al reddito di cittadinanza, una misura assistenzialistica che oggi, si dice, sta per essere tolta. Secondo gli intervistati questo sarà un grande problema per il quartiere, perché in molti non sapranno più come pagare l'affitto.

Per quanto riguarda l'infanzia, ho notato, svolgendo il progetto a scuola di cui parlerà nel capitolo 3, come la percezione dei bambini non sia ancora intaccata dagli aspetti negativi. I bambini, soprattutto quelli nati qui, apprezzano i loro quartieri, vi sono affezionati, e non lo vivono come un posto da cui scappare. Le loro esigenze, infatti, come un luogo in cui giocare, le relazioni amicali, sono soddisfatti. Durante l'adolescenza invece spesso i ragazzi si rendono conto di tante mancanze, scoprendo anche altri quartieri e altre realtà, e acquisiscono la stessa percezione della maggior parte degli adulti. I., un ragazzo che oggi ha 18 anni, mi racconta:

«io ho un bel ricordo delle elementari, i problemi poi arrivano alle medie, quando inizi ad uscire con gli amici, vedi anche altri quartieri, ma tu vivi sempre qui, dove tutti prendono brutte strade.»

Non è vero che al CEP è tutto negativo però. La periferia può veramente essere un terreno fertile per il futuro della città. La multiculturalità e gli spazi del quartiere sono due grandi potenzialità per il quartiere.

3. La scuola

La scuola Aldo Moro fa parte dell'Istituto Comprensivo Voltri 2. Gli altri plessi di questo Istituto sono la scuola primaria N. Paganini, che si trova ai piedi della collina in cui si sviluppa il quartiere, la scuola primaria A. D'Albertis che si trova nel quartiere di Voltri e il plesso Calamandrei, che si trova nella zona di Voltri 2, adiacente al quartiere del C.E.P., in cui vi sono la scuola dell'infanzia, la scuola primaria e la scuola secondaria di primo grado. Nel periodo successivo alla sua costruzione, avvenuta negli anni Settanta il plesso Aldo Moro ospitava solamente la scuola primaria. A causa della diminuzione degli iscritti è stato chiuso il plesso A. Quasimodo, nel cui edificio è stato trovato l'amianto e che ancora oggi, dopo più di dieci anni è in stato di abbandono. Così, l'edificio dell'Aldo Moro, che ospitava solamente la scuola primaria e la scuola dell'infanzia, ha accolto anche

la scuola secondaria di primo grado. Inoltre, nel 2016 è stata inaugurata all'ultimo piano dell'edificio la sede della Comunità di Sant'Egidio, associazione di volontariato che opera nel quartiere. Il plesso è costituito da cinque piani e vi sono due entrate poiché è costruito sulla collina, l'entrata principale è quella che si trova al terzo piano, lato monte. Al primo piano dell'edificio si trova la palestra, al secondo piano il teatro e il refettorio, al terzo piano la scuola dell'infanzia, la scuola secondaria di secondo grado e la sala medica, al quarto piano si trova la scuola primaria, al quinto piano i locali che sono stati donati alla Comunità di Sant'Egidio. La scuola primaria è composta da tre classi, una pluriclasse composta dalla prima e dalla seconda, una pluriclasse composta dalla terza e dalla quarta, una classe quinta. In tutto, i bambini della scuola primaria iscritti sono 45. La scuola ultimamente è a rischio chiusura, ma analizzerò questa nel paragrafo 5.

4. La rete del territorio

4.1 Il centro servizi del Comune

Il territorio del C.E.P. fa parte del Municipio VII Ponente. Il Comune di Genova è presente sul territorio con il centro servizi, che analizza periodicamente i bisogni della popolazione tramite letture territoriali svolte dai distretti dei servizi sociali, insieme alle forze dell'ordine e i municipi. È importante che queste letture siano svolte frequentemente, perché i territori si esprimono in modo dinamico e possono cambiare rapidamente, per questo anche i bisogni di ogni luogo possono mutare rapidamente. In questo territorio vi sono differenti attività gestite da tre cooperative sociali diverse, Agorà, Villa Perla e San Marziano. Attualmente sul territorio sono presenti due centri socioeducativi, il centro Villa Perla, gestito dalla cooperativa Villa Perla e il centro Mompracen, gestito da Agorà. Il centro socioeducativo è un centro in cui vi sono minori per cui è stato progettato un percorso individualizzato dagli assistenti sociali in collaborazione con gli educatori. Ad essi viene fornito un supporto per i bisogni primari, come l'alimentazione, e per i bisogni secondari, come l'istruzione, la socializzazione o il gioco. I minori sono obbligati dai servizi sociali a frequentare i centri socioeducativi e il progetto è rivolto di solito a tutta la famiglia. Come riporta il sito della cooperativa sociale Agorà, che gestisce questi centri: «i Centri Socio-Educativi Diurni (CSED) sono strutture autorizzate al funzionamento organizzate in Centri diurni per bambini e ragazzi segnalati dai servizi sociali (ATS), che forniscono sostegno educativo individuale e di gruppo con educatori professionali, anche

in funzione di prevenzione all'allontanamento dalla famiglia. Sono aperti giornalmente per tutto l'anno.» (<https://www.agoracoop.it/bambini/>)

Il centro Mompracen si trova a Genova Prà ed è rivolto a minori dai 6 agli 11 anni, mentre il centro Villa Perla è rivolto a minori da 11 a 18 anni e si trova a Genova Voltri. La frequenza del minore è correlata al percorso che è stato pensato per lui, gli educatori vanno di solito a prendere i bambini dopo la scuola per poi riportarli a casa per l'orario della cena. Vi è inoltre il centro aggregativo Zenit, un centro gratuito e a libero accesso rivolto alla fascia d'età 6-18 anni. Il sito della cooperativa riporta:

«i Centri di Aggregazione sono strutture autorizzate al funzionamento che propongono iniziative ludiche, educative e ricreative, aperte a tutti i bambini ed i ragazzi del territorio. I CA sono aperti giornalmente per tutto l'anno e si propongono come punto di riferimento ed aggregazione per i minorenni e in alcuni territori per i neomaggiorenni e i giovani.» (<https://www.agoracoop.it/bambini/>)

Il Centro Zenit si trova all'interno della Biblioteca Firpo, adiacente alla scuola Aldo Moro e al Consorzio Pianacci. La sua storia nasce con l'associazione Arciragazzi, che si occupava, e si occupa tutt'ora della promozione dei diritti dell'infanzia e del tema del gioco ed esiste a livello nazionale. Organizza attività durante l'anno e campi estivi nazionali. A Genova l'associazione gestisce due circoli, il circolo Vega in Centro Storico e il circolo Prometeo, oggi nel territorio voltrese. Dal 1996 è subentrata nella gestione di questo luogo la cooperativa Sociale Agorà, che si occupa di tutti i servizi alla persona da 0 a 99 e svolge vari servizi sul territorio genovese e ligure, da Celle Ligure fino a Rapallo. Il Centro Zenit, anche se un centro a libero accesso, lavora a stretto contatto con i servizi sociali, con cui si progettano obiettivi e azioni a livello territoriale. Il centro lavora anche insieme alla scuola. Il centro aggregativo ha trovato sede all'interno della Biblioteca nel 2011, quando quest'ultima era a rischio chiusura e il Comune non era in grado di finanziare il progetto. Una delle educatrici del centro aggregativo mi ha raccontato:

«Abbiamo trovato sede in questo luogo perché nel 2011 la biblioteca rischiava di chiudere, il Comune non era più in grado di finanziare economicamente il personale. Noi eravamo molto preoccupati perché comunque avrebbe chiuso un presidio culturale del quartiere, per quanto solo in pochi ne usufruivano. In quel momento noi non avevamo una sede, e quindi con un dialogo che ha dato buoni frutti con il municipio e l'associazione di volontariato Arciragazzi, si è riusciti a trovare un accordo per cui il centro aggregativo trovava casa dentro alla biblioteca. Noi abbiamo dato in più la possibilità di far rivivere questo posto dai giovani che ultimamente era frequentato solo da lettori adulti e non da studenti.»

Oggi il Centro Zenit ospita la biblioteca e il centro aggregativo. È gestito tramite un documento che si chiama patto di collaborazione, che è un sistema giuridico che consente di co-gestire uno spazio pubblico in maniera condivisa, con il comune o con enti del terzo settore, che condividano gli obiettivi del progetto di valorizzazione della cultura e dell'infanzia. Il patto è nato l'anno scorso, dopo un lunghissimo lavoro di dialogo con le istituzioni, che ha dato buoni risultati. Lo gestiscono principalmente gli educatori che lavorano all'interno, ma è un progetto sostenuto formalmente dalle istituzioni. Si legge sulla pagina dedicata al progetto sul sito della Cooperativa Sociale Agorà:

«Il progetto punta ad aumentare e migliorare l'offerta di proposte educative, formative, ludiche e ricreative con il supporto di educatori professionali ed animatori territoriali, per contrastare l'isolamento individuale, l'abbandono scolastico e la povertà educativa.»

Per questo però ora il Municipio non può più fornire risorse per il servizio bibliotecario, perché è come se desse fondi a sé stesso e per questo la cooperativa è sempre alla ricerca di fondi per mantenere garantito anche questo servizio. Rimane invece garantito fino a fine convenzione, nel 2024, il centro aggregativo, che poi andrà di nuovo a gara. Le convenzioni dipendono dagli anni. Con la pandemia erano molto brevi, di solo un anno, ora dovrebbero durare almeno tre o quattro anni. Per la vincita dei bandi viene riconosciuto un valore alle realtà che conoscono il territorio e hanno già operato lì. La Biblioteca Firpo è la più antica del territorio, oggi è la succursale della Biblioteca Benzi di Voltri, dove si trova la direzione. La biblioteca oggi è diventata una biblioteca prevalentemente vissuta da ragazzi, perché tutti i ragazzi e quindi le famiglie che vengono al centro aggregativo vengono anche in biblioteca, e così anche le scuole. Il ruolo di questo centro sul territorio ha acquisito negli anni sempre maggior importanza, e mi è stato raccontato molto bene dagli educatori:

«Noi, trattando con i bambini, siamo sempre una realtà che è protetta e riconosciuta dalle persone del quartiere e tutti sanno che qui si creano opportunità e benessere. Spesso chi non ci conosce può avere inizialmente timore, perché si sa che lavoriamo con i servizi sociali, e quindi veniamo vissuti come un controllo. Però fondamentalmente chi viene qua si sente a casa e per questo si sono creati legami importanti di rispetto e fiducia reciproci con le famiglie. Noi educatori, infatti, abbiamo il compito di sostenere le famiglie, se ci sono dei problemi dobbiamo farli notare, dobbiamo spiegare come si possono risolvere, e accompagnare le persone nel risolverli, senza farlo noi però. Questa cosa si fa in un lungo periodo.»

Inoltre, è presente un servizio di educativa di strada, che invece è un altro servizio ancora che è a libero accesso come il centro aggregativo, anch'esso ha scopi di prevenzione del disagio. Questo servizio prevede un'attività molto più libera: gli educatori sono pagati per "ore lavoro" e non hanno l'obbligo di avere una sede né di occuparsi di una determinata fascia d'età, come invece deve fare un centro aggregativo come lo Zenit. Negli anni però il servizio si è consolidato sul territorio fino ad avere anche una struttura fisica, il centro Girovagli in via Pastore. Gli appartamenti di questa via sono appartamenti del Comune, rimangono però in una zona distaccata dal resto del quartiere, adiacente al quartiere di Voltri 2, dove invece gli appartamenti sono privati. I bambini di questa via generalmente frequentano le scuole nel plesso Calamandrei e non l'Aldo Moro. Oggi il centro Girovagli è più dedito alle medie. Nel quotidiano, oggi, il centro Girovagli svolge attività molto simili a quelle del centro Zenit.

Infine, vi è il cosiddetto servizio degli invisibili, composto da tutti quegli educatori che lavorano direttamente con le famiglie, che attualmente sono circa venti su questo territorio. Loro seguono le famiglie con progetti educativi precisi, condivisi con i servizi sociali. Questi servizi sono chiamati generalmente "affidi educativi".

Secondo una delle educatrici del Centro Zenit, tutto ciò non è nella realtà sufficiente: «Il servizio sociale però, è insufficiente rispetto ai bisogni reali della popolazione. Questo è un problema che si presenta in tutta la città, anche se in modo diversi, in quanto i territori si esprimono sempre in modi diversi. La lista d'attesa di famiglie che sono in attesa di un servizio di questo tipo è molto estesa ed è inesauribile. Non ci sono le risorse e questo è un problema politico. Noi comunque svolgiamo un importante ruolo di mediazione tra le famiglie e i servizi sociali, che spesso incutono timore»

Il centro servizi collabora con le scuole in base alle necessità di ogni periodo ma anche in base alle disponibilità di entrambi, soprattutto della dirigenza. È importante questo dialogo perché è utile il confronto: i bambini vivono questi luoghi in modo completamente diverso, e una lettura funzionale deve considerare più punti di vista. In questo periodo la collaborazione è diminuita rispetto ad anni precedenti:

«dopo la pandemia ci siamo concentrati coscientemente più sul nostro lavoro interno al centro, perché l'impatto della pandemia sulle famiglie e sui nostri ragazzi è stato molto forte, soprattutto per quanto riguarda i ragazzi in età adolescenziale. Inoltre, ci siamo dovuti occupare di rilanciare i servizi della biblioteca.»

Per quanto riguarda l'associazione di volontariato Arciragazzi, con cui gli educatori del Centro Servizi collaborano sempre, essi mi raccontano come sia sempre più difficile

trovare volontari che abbiano voglia di dedicare il loro tempo libero ad attività di solidarietà:

«le associazioni di volontariato soffrono l'individualismo del nostro tempo. È difficile trovare volontari che abbiano voglia di dedicare il loro tempo libero a queste attività. Noi lo vediamo nel servizio civile: prima erano tutti studenti, oggi sono ragazzi che hanno difficoltà a trovare altri lavori e per questo svolgono un anno di servizio civile.»

Il Centro Servizi collabora spesso con il Consorzio Pianacci, anche perché il Centro Zenit è adiacente al Pianacci.

4.2 Il Consorzio Pianacci

Il Circolo ARCI Pianacci, dell'Associazione "Consorzio Sportivo Pianacci" è stato inaugurato l'8 marzo 1997. Si estende per oltre 13.000 mq tra via della Benedicta e via Martiri del Turchino, al centro del quartiere e l'Associazione conta 200 aderenti. Come ho già descritto nel paragrafo riguardo alla conformazione del quartiere, è una zona verde, in cui vi sono giochi per bambini, una tensostruttura con una pista da pattinaggio e intorno una pista da atletica, un bar, un campo da calcio e un salone molto grande. La storia della costruzione dell'area è riportata sul sito dell'associazione e mi è stata raccontata dal presidente:

«Al centro del C.E.P., nella stessa zona dove sorgeva il cantiere degli operai (andati poi in gran parte ad abitare le case da loro costruite), i lavori lasciarono un'area abbozzata con una palazzina destinata ad uso sociale degli abitanti. Una scelta che, pochi lo sanno, fu "forzata" dalla resistenza della famiglia di contadini che abitava in quella palazzina. Il progettista, infatti, aveva pensato di demolire la palazzina per costruire un grattacielo; la famiglia che viveva lì si oppose con tutte le sue forze allo sfratto e, per sfinimento, la pubblica amministrazione cambiò destinazione dell'area, riservandola come si diceva ad uso sociale degli abitanti. Fu quindi solo il caso, unito alla caparbia di questa famiglia, a rendere fruibile il luogo in cui è stato possibile realizzare lo sviluppo della positiva storia recente del quartiere.»

L'accesso all'area è libero, mentre per partecipare alle attività è necessario tesserarsi. All'interno della tensostruttura la società sportiva di pattinaggio su rotelle Artistic Roller Team svolge le sue attività, inoltre vengono organizzati vari eventi come concerti o feste, anche se negli ultimi anni queste iniziative sono diminuite, sicuramente anche a causa della pandemia. Nel campetto da calcio si organizzano tornei per bambini e ragazzi. Nell'Area Pianacci, che è aperta tutti i giorni, oggi si organizzano inoltre attività motorie per anziani, corsi di avviamento alla lingua araba per bambini, attività sportive per bambini e ragazzi e

vi è un educatore che svolge il servizio civile sempre presente nell'area. Vi è uno sportello stranieri gestito dall'ARCI Solidarietà. Le famiglie del quartiere passano molto tempo in questo luogo, dove portano i bambini nel tempo libero dopo la scuola. Molti lamentano vari atti vandalici in questo luogo, compiuti solitamente da gruppi di adolescenti del quartiere. Al Pianacci sono state svolte varie iniziative insieme alla comunità del quartiere, che hanno attirato anche un pubblico esterno al quartiere, come concerti musicali ed eventi sociali come la sopracitata manifestazione culinaria, "cuscus e pesto", citati anche dal sociologo Petrillo nei suoi libri. Secondo un educatore dell'Associazione:

«Il Pianacci è stato il momento e il luogo dove le energie di molti residenti e cittadini si sono catalizzate e hanno incominciato ad esprimere il senso di comunità, il percorso vissuto insieme, la piccola storia del quartiere con azioni concrete.»

Il Pianacci è in continua collaborazione con il Centro Servizi, con il Distretto Sociale ma anche con altre realtà come la Comunità Islamica e la Chiesa:

«è da diversi anni punto di riferimento per percorsi di reinserimento di soggetti svantaggiati (ex tossicodipendenti, detenuti in libertà vigilata), per i percorsi di affiancamento a soggetti in difficoltà con Distretto Sociale, UCIL, UEPE ed Arcat; infine, questa presenza sul territorio ha un riconosciuto e forte ruolo sull'aggregazione sociale e prevenzione del disagio per famiglie, giovani, minori, anziani.»

Tutto ciò è stato raccontato sul sito dell'associazione, in cui è stata raccolta anche una lunga rassegna stampa sugli articoli riguardanti il quartiere, che mi è stata molto utile anche per questa tesi.

4.3 I servizi della Comunità di Sant'Egidio

La Comunità di Sant'Egidio è un movimento internazionale di laici, che si fonda sulla preghiera. È nata nel 1968 a Roma, oggi è diffusa in tutto il mondo e svolge servizi con differenti target. A Genova la Comunità di Sant'Egidio è stata fondata negli anni Ottanta ed è oggi molto attiva in tutta la città, dove svolge servizi con le persone senza fissa dimora, i migranti, gli anziani, i disabili, i carcerati, le famiglie con disagio sociale. Nel 2008 ha aperto al C.E.P. la Scuola Della Pace, un doposcuola per i bambini della scuola primaria e della scuola secondaria di primo grado. La Scuola Della Pace è un doposcuola che si trova anche in altri quartieri della città (Cornigliano, Centro Storico, Begato, Sampierdarena, Molassana) ed è gestito dai giovani volontari, prevalentemente universitari e liceali, che decidono di dedicare parte del loro tempo libero a questa attività. Svolge attività di supporto alle famiglie, di aiuto nei compiti con i bambini e con i ragazzi

e di attività ludico-educative ed è frequentata dai bambini due volte alla settimana: per la scuola primaria il lunedì e il venerdì, dalle 16.30, orario in cui i bambini escono da scuola e vanno direttamente con i volontari, fino a circa le 18.30, quando i volontari portano a casa i bambini. Per la scuola secondaria il mercoledì e il sabato e i ragazzi si recano autonomamente nella sede. Una volontaria della scuola della pace racconta in un podcast della giornalista Erica Manna dedicato ai giovani:

«La parola d'ordine è inclusione: perché se uno di questi bambini su quattro è a rischio dispersione scolastica, secondo un'indagine della stessa Comunità di Sant'Egidio, queste ore pomeridiane sono un filo da non spezzare.»

Al C.E.P. la Comunità è presente anche con i servizi di distribuzione dei pacchi alimentari e organizzazione di attività per gli anziani. Nel quartiere la Comunità ha instaurato negli anni relazioni con molte famiglie e molte persone, che si sono consolidate tramite tutte le iniziative proposte. Ogni anno a giugno si organizza la festa di quartiere, in cui la Comunità invita tutti gli abitanti a partecipare. Durante l'estate si organizzano anche campi estivi in cui si riuniscono tutte le scuole della pace della città (e di altre città) e si organizzano attività ludiche ed educative. Grazie alle donazioni che raccoglie la Comunità di Sant'Egidio, per questi campi si richiede alle famiglie una partecipazione economica in base alle loro possibilità. I volontari sono in contatto con le insegnanti della scuola, con cui svolgono periodicamente riunioni riguardo alle situazioni dei bambini. Negli ultimi anni la relazione tra la Scuola della Pace e l'Istituto Comprensivo Voltri 2 si sono fortificati grazie ad un progetto contro la dispersione scolastica che è stato scritto in collaborazione tra le due realtà dal nome *Give Teens A Chance*. Il progetto, svolto insieme all'impresa sociale Con I Bambini, era rivolto in particolar modo ai ragazzi della scuola secondaria di primo e secondo grado, anche se sono state svolte azioni anche con bambini della scuola primaria. Nel progetto erano coinvolti sette operatori nell'innovativo ruolo di “facilitatori scolastici”. Essi affiancavano i docenti in classe, svolgevano un doposcuola tutti i giorni, ma svolgevano anche varie azioni mirate in base alle famiglie, andando anche a prendere i bambini a casa per portarli a scuola la mattina. Il progetto ha avuto la durata di tre anni. La sintesi nel progetto può essere trovata sul sito dell'associazione:

«Il progetto intende contribuire a un nuovo tessuto di relazioni di prossimità in periferia, cercando un approccio realistico, globale ed inclusivo e agendo su vari livelli: – la formazione e l'educazione (prevenzione e contrasto della dispersione scolastica, superamento dell'isolamento sociale tramite peer Education, sviluppo di life skills e apertura alla città e al mondo); – la cultura educativa (aggiornamento e rimotivazione del

corpo docente, coordinamento e condivisione di pratiche tra gli educatori, riappropriazione consapevole del protagonismo educativo delle famiglie), con l'obiettivo di favorire un cambio di mentalità nella comunità educante per considerare l'adolescente come risorsa positiva e non come problema; – gli spazi: riqualificazione e restituzione di un appeal alla scuola del quartiere come centro simbolico ed effettivo della comunità educante e come luogo non anonimo di aggregazione per adolescenti e adulti con la creazione di presidi educativi permanenti e sostenibili.»

Da questo progetto si sono evoluti altri progetti sul territorio genovese, che anche oggi stanno continuando.

4.4 La Chiesa

La Parrocchia Maria Madre del Buon Consiglio si trova ai piedi del quartiere, in Via Cravasco, ed è frequentata prevalentemente da persone adulte. Al centro del quartiere vi è una cappella in cui si svolgono due funzioni alla settimana, ma è utilizzata anche dalla Comunità di Sant'Egidio per alcune iniziative religiose proposte agli anziani del quartiere. La Parrocchia svolge il servizio del centro di ascolto nel quartiere che è aperto una volta alla settimana per ascoltare i bisogni delle persone. Al CEP distribuisce 140 pacchi alimentari ogni mese. Sono attivi nel quartiere anche i frati della Parrocchia Nostra Signora Degli Angeli che si trova a Voltri. I frati svolgono volontariamente servizi di manodopera, di assistenza a persone anziane o con disturbi psichici, per chi lo richiede svolge anche servizi di tipo religioso. Vi sono anche tre gruppi del cammino neocatecumenale, composti in tutto da circa quaranta persone che si riuniscono nella parrocchia due volte alla settimana.

5. Il rischio di chiusura della scuola

1.1. Le cause

Le maestre mi hanno raccontato che subito dopo la sua apertura, negli anni Ottanta, la struttura ospitava circa 300 bambini, solamente della scuola primaria, mentre oggi, come scritto sopra, vi sono nella stessa struttura la scuola dell'infanzia, la scuola primaria, la scuola secondaria di secondo grado, i locali della Comunità di Sant'Egidio. Questo calo di iscritti è dovuto a differenti fattori. Innanzi tutto, è lampante il problema del calo demografico. La popolazione è diminuita in tutta Italia, ma soprattutto nella regione della Liguria, che, secondo un articolo di Genova Today, perde abitanti al doppio della velocità del resto della nazione. Secondo questo articolo del 14 marzo 2022, infatti:

«il Comune di Genova ha perso 5.722 abitanti nel corso del 2021, passando dai 566.410 del primo gennaio 2021 ai 560.688 del primo gennaio 2022, pari a un calo dell'1,01%. Il dato emerge da una rilevazione Istat e viene presentato dalla Cgil.»

Nel quartiere del C.E.P., che conta tra i 6.000 e gli 8.000 abitanti, molti appartamenti sono vuoti, molti sono abitati da anziani rimasti soli dopo che i figli si sono trasferiti in altri quartieri. L'iter di assegnazione delle case è lungo e lento. Già nel 2012 è stato chiuso un plesso, la scuola secondaria di primo grado A. Quasimodo, che si trovava in via Podestà. L'edificio non risultava a norma e non era mai stato ristrutturato. Le classi vennero trasferite nel plesso dell'Aldo Moro, che aveva alcune aule disponibili, rimaste vuote da tempo. Oggi l'edificio è completamente abbandonato. Un articolo di Repubblica del 2016 riporta:

«nella scuola media Quasimodo del CEP i vandali hanno distrutto tutto, aula per aula, ufficio per ufficio, corridoio per corridoio. Nei quattro anni di abbandono la loro azione è stata ripetuta, devastante, minuziosa. Non si è salvato nulla.»

Nel corso degli anni Comune, Provincia e Regione hanno svolto diversi sopralluoghi per elaborare un piano di recupero dell'edificio. Secondo gli abitanti le proposte sono state varie: un supermercato, una RSA, una sede dell'associazione Gigi Ghirotti. Non è mai stato iniziato nulla, per mancanza di soldi ma forse anche per mancanza di volontà di investire su questo edificio.

Ma le maestre della scuola affermano che il calo demografico non è il problema principale, perché ci sono molte famiglie che, pur vivendo molto vicino alla scuola, preferiscono iscrivere i loro figli in altre scuole. Come mi raccontano gli educatori, molte famiglie decidono di mandare i figli in altri plessi, non lontani dal quartiere, in cui infatti il numero di iscritti è sempre maggiore (anche se non alto come prima) e non sono a rischio di chiusura come questa scuola. Come ho già affermato, nel quartiere mancano molti servizi, come il medico o il supermercato, e per questo spesso le famiglie decidono di iscrivere i figli in altre scuole, più vicine a questi servizi e di conseguenza più comode alle loro esigenze quotidiane. Le problematiche però sono anche più complesse, e hanno aspetti demografici, politici e sociali. Una maestra della scuola mi ha spiegato questa dinamica: «negli ultimi tempi, vi è questa fuga dalla scuola che non si riesce a contrastare in nessun modo. Tutte le iniziative che proponiamo non servono a nulla perché dall'esterno il pregiudizio nei confronti di questa scuola è troppo forte: siamo catalogati come la scuola del C.E.P. La nomea, però a volte ha una base di verità, perché spesso siamo la scuola dove vengono mandati i casi più complessi, che invece non vengono redistribuiti in altro modo.

Questa è stata una scelta politica. Bisogna ricordarsi poi che spesso anche solo un bambino agitato in una classe fa la differenza, ed è quello che poi rimane nel giudizio generale. È una mentalità troppo radicata.»

Dalle affermazioni di quest'insegnante è chiaro come innanzitutto le dinamiche del quartiere siano le stesse che poi si possono analizzare a scuola: una concentrazione di difficoltà, che porta ad avere classi con alti tassi di bambini con Bisogni Educativi Speciali. Non sempre è possibile iscrivere i bambini in plessi in cui non sono residenti, ma visto che in questo caso anche negli altri plessi ci sono i posti, sicuramente anche a causa del calo demografico di tutta la città, le famiglie hanno anche questa possibilità. Tutto ciò, però, va declinato ad ogni classe. Infatti, per la scuola è impossibile riconoscere quali siano i bisogni di una classe prima di crearla, e spesso le insegnanti si trovano ad affrontare un insieme di situazioni complesse solo quando ormai è impossibile ridistribuire gli alunni in modo più omogeneo nei plessi. Se una famiglia decide però di spostare un figlio in un altro plesso perché ha riscontrato malesseri interni alla classe, spesso è costretta a spostare anche i fratelli, perché non sarebbe in grado a livello organizzativo di gestire più figli in più scuola diverse, perché non dispone dei mezzi e delle possibilità. A volte però arrivano anche nuovi alunni in itinere, perché le case vengono assegnate nuovamente.

Il personale, che ha a disposizione le stesse risorse di altri plessi, non è spesso in grado di far fronte alle problematiche che si pongono. Come afferma un'intervistata, le complessità del sistema scolastico a livello nazionale, qui hanno conseguenze maggiori:

«Oggi la situazione degli insegnanti è complessa, qui come in tutte le altre scuole manca personale. Per questo vi è sempre un cambiamento di insegnanti che non giova a nessuno. Ogni anno arrivano persone diverse, e spesso molti decidono di andare via dopo il primo anno che sono qui, o appena possono, e perciò investono poco su questa scuola. Il problema delle scuole è ovunque, qui dove i bisogni sono maggiori, si sente ancora di più.» Nonostante questo, il clima interno alla scuola è generalmente un clima positivo, l'équipe delle insegnanti, quelle che sono qui da tempo ormai, è molto unito, forse anche per questo rischio di chiusura. Molte insegnanti sono motivate e hanno deciso di rimanere in questa scuola, facendone la loro missione. Si propongono spesso attività ed iniziative differenti ed innovative agli alunni, e i bambini apprezzano molto la scuola.

Secondo alcune insegnanti il disagio sociale interno è aumentato nel tempo, e oggi le criticità sono maggiori di quando la scuola ha aperto, soprattutto per quanto riguarda il valore della scuola e il rispetto per le insegnanti. Questo si riflette anche sul

comportamento dei bambini, che non percepiscono più l'insegnante come un'autorità che va rispettata:

«Il livello di istruzione delle famiglie è aumentato nel tempo. All'inizio ricordo che alcuni genitori erano quasi analfabeti. Però c'era più rispetto verso la scuola e verso le insegnanti, che oggi invece è venuto meno»

Queste dinamiche possono portare le insegnanti a sentimenti di frustrazione e rassegnazione, anche a causa del fatto che possono sentirsi abbandonate nel combattere una battaglia più complessa delle loro possibilità. Le insegnanti, infatti, lamentano anche l'assenza dei servizi sociali. Mi raccontano che i rapporti con i servizi sociali sono complessi e i tempi di attesa sono sempre troppo lunghi.

La scuola è una comunità educante composta anche dalle famiglie. Nonostante ci siano buoni rapporti tra le famiglie e le insegnanti, queste ultime affermano che spesso i genitori dei bambini della scuola non sono partecipativi, non danno il giusto valore alla scuola e al ruolo delle insegnanti oppure vivono la scuola con timore e diffidenza, considerandola un controllo delle istituzioni sulle loro vite. Grazie alle interviste ho potuto notare una dinamica su cui insegnanti ed educatori concordano: le famiglie straniere in questo quartiere, sono quelle che danno maggior valore alla scuola. Le motivazioni sono differenti: a volte queste famiglie sono più istruite, specialmente nel caso delle famiglie provenienti dal Nordafrica, oppure considerano la scuola come il mezzo per riuscire a riscattarsi e migliorare lo status sociale dei loro figli:

«Riguardo il ruolo della scuola è necessario secondo me fare una distinzione tra famiglie di origine straniera e famiglie italiane. Le famiglie di origine straniera (prevalentemente famiglie di origine nordafricana) vivono ancora la scuola con il ruolo che aveva per le famiglie italiane cinquant'anni fa, e quindi considerano la scuola il mezzo per riscattarsi socialmente. Le famiglie italiane del quartiere, invece, non si rendono conto dell'importanza della scuola»

Secondo le insegnanti però capita anche che le stesse famiglie che non hanno la possibilità di mandare i figli in altre scuole, che dovrebbero lottare perché questa scuola non chiuda, sono quelle che si lamentano in modo polemico, anche in contesti pubblici facendo molto rumore, senza però poi porre l'impegno e la volontà necessari per migliorare:

«In alcuni momenti questa noia si è creata anche perché sono le stesse famiglie, forse poco coscienti, a lamentarsi degli insegnanti e della scuola, senza però avere la volontà e l'impegno di cambiare ciò che ritengono non funzionale.»

Questa dinamica porta a varie conseguenze: da una parte sono proprio alcune famiglie di origine straniera a iscrivere i figli in altri quartieri; dall'altra le famiglie italiane che rimangono in questa scuola, che non hanno la possibilità o l'interesse di mandare i figli in altri plessi, non hanno i mezzi culturali e sociali per contrastare i problemi della scuola e per essere una presenza rilevante nella comunità scolastica. Le maestre affermano inoltre che alcuni dei bambini che frequentano questa scuola non svolgono altre attività al di fuori di essa, sono privi di stimoli, non conoscono altre realtà oltre al quartiere, e anche per quanto riguarda i compiti non sono seguiti dalle famiglie.

Il pregiudizio, la nomea, l'immagine di questa scuola sono andati peggiorando negli ultimi anni e il dibattito sulla sua chiusura è stato molto acceso. Tutti gli intervistati concordano sul fatto che chiudere una scuola in un quartiere sia sempre una grave sconfitta. La scuola è uno dei pochi presidi culturali nel quartiere, nel tempo ha avuto anche una storia, è diventata un punto di riferimento per molte persone:

«Sarebbe gravissimo chiudere la scuola, nonostante le alternative su questo territorio non manchino. All'Aldo Moro ci sono famiglie che non riescono a spostarsi in altri plessi. Per questo è necessaria. Storicamente ci sono stati insegnanti incredibili che ne hanno fatto una scelta di vita.»

Infine, vorrei anche sottolineare come il dialogo riguardo alle problematiche della scuola durante le mie interviste sia poi giunto spesso alla situazione della scuola secondaria di primo grado. In molti, infatti, sostengono che è in questo periodo che aumentano le difficoltà. Spesso i ragazzi del quartiere hanno ricordi felici riguardo al periodo della scuola primaria, mentre il periodo dei tre anni della scuola media è sempre più complesso. Questo grado scolastico è spesso la culla della dispersione scolastica, è qui che molti bambini vengono lasciati indietro o abbandonano completamente la scuola. Anche se non di mia competenza, mi sembra necessario fare un appunto in questa tesi riguardo a questo. Le cause della maggiore complessità di questo periodo sono date sicuramente dalle caratteristiche di quest'età, in cui diventa più importante il gruppo dei pari e l'ambiente circostante, i ragazzini iniziano a costruirsi in modo più consapevole un'identità, e in questo processo il quartiere e la famiglia sono di fondamentale importanza. Inoltre, una causa è da ricercare anche nel sistema scolastico e nella formazione degli insegnanti. Chi lavora infatti in questo grado di istruzione ha conseguito lauree specifiche riguardo la propria materia di insegnamento, e spesso non ha nessun certificato che attesti le competenze didattiche e educative necessarie per insegnare, e soprattutto per insegnare in una scuola di periferia. Oggi questo sistema sta cambiando e sono stati inseriti alcuni esami

obbligatori per l'insegnamento, ma secondo molti comunque non sono sufficienti. Questo vuol dire che queste competenze possono essere acquisite in parte solo grazie all'esperienza e alla volontà degli insegnanti stessi. Proprio per questi motivi il progetto della Comunità di Sant'Egidio contro la dispersione scolastica nel quartiere si è concentrato prevalentemente su questo grado di istruzione.

Anche la pandemia ha peggiorato la situazione della scuola. Molti bambini, infatti, non disponevano di tablet, che la scuola è riuscita a fornire in comodato d'uso alle famiglie, distribuendoli anche grazie all'aiuto dei volontari della Comunità di Sant'Egidio. Gli educatori del quartiere e i volontari supportavano i bambini aiutandoli con i compiti a distanza.

5.2 Le potenzialità

Questa scuola inoltre, secondo molti, ha potenzialità che invece altre scuole non hanno. Innanzitutto, la struttura, una maestra afferma:

«la nostra scuola è quella che ha la struttura più recente dell'Istituto Comprensivo ed è molto grande. Non tutte le scuole dispongono di un teatro, una palestra grande come questa, e la luce che vi è in queste aule. La nostra scuola si affaccia sul mare, infatti, tutte le aule sono ampie e molto luminose e il panorama di cui godiamo è molto bello.»

L'Aldo Moro dispone inoltre di spazi esterni che vengono utilizzati dalle classi per attività come l'orto e il compost, si trova in una zona relativamente lontana dal passaggio di macchine e quindi anche a livello di sicurezza è protetta. Vi è un parcheggio esterno dove le macchine possono sostare durante l'entrata e l'uscita dei bambini.

Un'altra potenzialità di questa scuola è la multiculturalità. Circa la metà degli iscritti, infatti, sono bambini di origine straniera, per questo le classi di questa scuola potrebbero diventare laboratori di convivenza e di nuova cittadinanza, in cui l'inclusione, può diventare la forza. Anche nelle Indicazioni Nazionali è chiaro il percorso che deve perseguire la scuola oggi:

«L'obiettivo è quello di valorizzare l'unicità e la singolarità dell'identità culturale di ogni studente. La presenza di bambini e adolescenti con radici culturali diverse è un fenomeno ormai strutturale e non può più essere considerato episodico: deve trasformarsi in un'opportunità per tutti. Non basta riconoscere e conservare le diversità preesistenti, nella loro pura e semplice autonomia. Bisogna, invece, sostenere attivamente la loro interazione e la loro integrazione attraverso la conoscenza della nostra e delle altre culture, in un

confronto che non eluda questioni quali le convinzioni religiose, i ruoli familiari, le differenze di genere.» (p.6)

Come già ho scritto, alcuni insegnanti di questa scuola negli anni hanno deciso di rimanere qui, facendo di questa scuola la loro missione di vita. Una maestra afferma:

«Quando sono arrivata, mi aspettavo di non riuscire a gestire le situazioni a livello di comportamento, invece qui i bambini, forse proprio perché noi insegnanti siamo una delle poche figure di riferimento, ci vogliono bene e ci rispettano. Il rapporto che instauri con loro è diverso che in altre scuole, dove i bambini hanno invece tanti altri stimoli. Se riesci ad instaurare questo legame allora poi si riescono a raggiungere tanti obiettivi anche qua, anche se ovviamente non mancano le difficoltà quotidiane»

«Io ho deciso di rimanere in questa scuola perché penso che il futuro si crei proprio qui, nelle scuole di frontiera e di periferia. Qui il terreno è fertile per costruire un futuro di inclusione e cittadinanza attiva. Nei problemi quotidiani, ci sosteniamo tra insegnanti perché abbiamo una missione comune.»

Nel plesso attualmente vi sono due ex insegnanti in pensione, molto legate alla scuola, che lavorano volontariamente a supporto delle classi. Una di loro ha affermato:

«Io ho amato molto il mio lavoro e ho lavorato in questa scuola per tanti anni, ho visto tanti cambiamenti. Mi dispiacerebbe molto che questa scuola chiudesse perché sarebbe un peccato per tutto il quartiere. Per questo ho deciso di continuare a venire qua anche dopo la pensione quando riesco, e sono molto felice che mi sia stata data questa possibilità.»

La scuola inoltre può giovare del fatto che il numero di bambini nel quartiere non è elevato. Le classi, infatti, non saranno mai numerose quanto le classi di altri quartieri più popolosi, e questo può essere positivo per la didattica e per la progettazione scolastica. Le insegnanti mi raccontano di un progetto teatrale che era stato fatto qualche anno fa, per cui molti si erano complimentati con loro. Nonostante questo, però – dicono – il progetto non era stato considerato da tante famiglie che comunque avevano deciso di non mandare i bambini qui.

Anche la rete con le altre realtà del territorio, descritte nel dettaglio nei paragrafi precedenti, può essere considerata una potenzialità da sfruttare.

5.3 Le prospettive future

Dopo aver analizzato le cause della diminuzione degli iscritti e le potenzialità di questa scuola, vorrei provare a delineare quali sono le prospettive future per questa scuola,

secondo gli intervistati e in base alle mie osservazioni. Come ho già spiegato, tutti concordano inizialmente sul fatto che chiudere una scuola in un quartiere sia sempre un fallimento. La scuola è infatti un presidio di cultura nel quartiere, un luogo vivo, che crea comunità e dà opportunità e speranze.

«È una scuola. Quando si chiudono le scuole è perché i quartieri muoiono. Se in un quartiere levi il medico, levi i negozi e levi anche la scuola, che cosa rimane? Tutti sono costretti ad andarsene»

Le insegnanti stanno infatti cercando il più possibile di pubblicizzare la scuola, partecipando ad eventi di promozione anche al di fuori del loro orario lavorativo.

D'altro canto, in molti percepiscono delle difficoltà. Questo quartiere sarà sempre un non-luogo, abitato ma non vissuto. E una scuola in un non-luogo, che assume anche alcune caratteristiche di un ghetto, non avrebbe senso perché aumenterebbe l'esclusione delle persone dal resto della società e diminuirebbe la mobilità sociale. Secondo alcuni, il tasso di bambini con Bisogni Educativi Speciali, e quindi con problematiche sociali, culturali che ricadono nella didattica, sarebbe molto più alto che in altre scuole. Secondo questa idea, i bambini avrebbero bisogno di conoscere altre realtà.

Per questo la chiusura, secondo molti, avrebbe anche lati positivi: tutte le famiglie, e non solo quelle che valorizzano di più la scuola, sarebbero costrette ad iscrivere i loro figli da altre parti. In questo modo i bambini avrebbero più possibilità di uscire dalla realtà del quartiere, creando relazioni amicali con bambini che non vivono nel quartiere e nelle case popolari e che quindi si ipotizza abbiano un background sociale più alto. Se la scuola deve essere lo specchio di un quartiere che non è quartiere, che è stato costruito per essere un luogo in cui emarginare il disagio sociale, allora è meglio che chiuda.

In molti affermano che sarebbe necessario il potenziamento della scuola, e questo dipende da un cambiamento di mentalità. La scuola deve avere più valore nel nostro Stato. Una maestra afferma:

«A casa questi bambini non fanno niente, perché gli adulti non li stimolano mai. Lo Stato dovrebbe sopperire a questa carenza. E questo vale sempre, perché comunque i genitori di oggi sono impegnati con il lavoro, con le spese, con altri figli. Ma ancora di più in questa scuola, dove spesso i genitori non riescono proprio a supportare i figli scolasticamente»

A scuola non può valere il principio per cui i bambini sono tutti uguali, è necessario considerare il principio di equità e i punti di partenza di ogni bambino. E questo va declinato ai territori e alla scuola, svolgendo un'analisi attenta delle carenze e dei bisogni. Questa scuola dovrebbe diventare la scuola migliore della zona, per sopperire ai bisogni

maggiori delle famiglie del quartiere. La mancanza di personale della scuola italiana, il cambiamento continuo degli insegnanti è un fatto negativo in tutte le scuole, ma in questa ancora di più. Secondo alcuni quindi servirebbero più persone, più iniziative, progetti, laboratori, materiale. Servono doposcuola tutti i giorni, servono più fondi.

Il cambiamento deve riguardare proprio la mentalità, il valore che il nostro stato dà all'educazione, che è ben diverso di quello che vi è in altri stati. In queste scuole devono essere mandati gli insegnanti più motivati, più competenti, più formati. Ogni anno arrivano persone chiamate in base ad una graduatoria che assegna casualmente gli insegnanti a questa scuola. È necessaria fare una scelta più consapevole.

Durante le mie interviste ho anche potuto ascoltare una proposta interessante, ma forse utopica. Secondo alcuni, infatti, questa scuola, nel diventare la scuola migliore della zona, dovrebbe riuscire ad attirare anche famiglie che non vivono nel quartiere. In questo modo, oltre a migliorare la didattica e le opportunità di apprendimento dei bambini del quartiere, essi avrebbero anche la possibilità di conoscere realtà diverse, attraverso i compagni. In questo modo si soluzionerebbe anche la situazione di "ghetto" che ho considerato prima. Questa condizione, in questo momento, è vista da tutti come irraggiungibile o molto lontana, ma sono in discussione idee creative che vanno proprio in questa direzione. Altri ancora affermano che sarebbe utile chiudere questa scuola, ma con l'obiettivo di riapirla, scardinando in questo modo il pregiudizio, che sarebbe troppo forte oggi per essere abbattuto senza la chiusura. Infine, sarebbe fondamentale è la necessità di potenziare il lavoro di rete tra la scuola e le altre realtà, perché possano collaborare di più per il futuro dei bambini della scuola. Fondamentale è anche un lavoro di promozione e sensibilizzazione svolto da tutti gli attori che ruotano intorno alla scuola, perché in questo caso la comunicazione è fondamentale.

Infine, vorrei concludere accennando al mio tirocinio in questa scuola. Questo ha rappresentato l'inizio dei contatti tra l'Università di Genova e l'Istituto Comprensivo Voltri 2, che prima non era accreditato per accogliere tirocinanti. Grazie alla mia tutor di zona, alla dirigente scolastica e alla mia tutor scolastica ora si è creata questa collaborazione, che può essere un'opportunità sia per le studentesse e gli studenti di scienze della formazione primaria, che possono conoscere una realtà interessante come questa scuola, ma anche per la scuola che può aumentare la sua visibilità.

Capitolo 3

Un progetto didattico alla scuola primaria Aldo Moro

1. Introduzione

A conclusione della mia tesi, ho deciso di svolgere un progetto con i bambini della classe in cui sto svolgendo il mio tirocinio dell'ultimo anno del corso di studi.

Nello specifico ho scelto di prendere in esame la scuola primaria Aldo Moro che si trova nel quartiere Ca' Nuova di Prà. Il progetto, che utilizzerò anche come progetto finale del mio percorso di tirocinio, mira principalmente a due obiettivi: il primo è quello di osservare e provare a capire qual è la percezione dei bambini rispetto al quartiere in cui vivono; quali sono quindi le credenze, le sensazioni e i pensieri riguardo al quartiere e da che cosa derivano. Il secondo obiettivo è invece quello di incrementare la loro consapevolezza, il senso di responsabilità e di appartenenza rispetto al posto in cui vivono e alla realtà che li circonda. Questi obiettivi possono essere ritrovati anche nelle Indicazioni Nazionali per il curriculum di geografia, in cui si sottolinea come sia fondamentale promuovere la consapevolezza del proprio territorio e la cittadinanza attiva: «La geografia è attenta al presente, che studia nelle varie articolazioni spaziali e nei suoi aspetti demografici, socioculturali e politico-economici. L'apertura al mondo attuale è necessaria anche per sviluppare competenze relative alla cittadinanza attiva, come la consapevolezza di far parte di una comunità territoriale organizzata. [...] La presenza della geografia nel curriculum contribuisce a fornire gli strumenti per formare persone autonome e critiche, che siano in grado di assumere decisioni responsabili nella gestione del territorio e nella tutela dell'ambiente, con un consapevole sguardo al futuro.» (p. 46)

Questi temi sono fondamentali quindi per tutte le scuole e in tutti i territori, ma io credo che ciò lo sia ancora di più in un quartiere, come quello preso in analisi, che a causa della sua storia e conformazione è estremamente complesso e dove il senso di appartenenza e di comunità molto spesso vengono meno. I bambini della pluriclasse terza e quarta hanno storie abitative differenti: alcuni sono nati nel quartiere, mentre altri sono arrivati da poco, come un bambino arrivato ad ottobre e un altro bambino di origine nigeriana arrivato nel quartiere a gennaio. Inoltre, bisogna prendere in considerazione il fatto che i bambini vivono nelle case popolari, che non sono quindi appartenenti alle famiglie ma di cui pagano l'affitto al Comune di Genova. Secondo la letteratura, in particolare secondo il

sociologo Agostino Petrillo che ha analizzato il quartiere ed altri quartieri della città nei suoi libri (2016, 2018) come ho illustrato nei capitoli precedenti, chi vive in una casa che non è di sua proprietà, tende ad essere meno propenso a sviluppare un senso di comunità, appartenenza e responsabilità verso il proprio quartiere. Con questo progetto mi interessava anche capire se questo concetto possa essere esteso anche ai bambini, in particolare ai bambini di questa specifica classe, e se la scuola possa avere un ruolo in questo senso.

2. Analisi del contesto

2.1. Dati strutturali della classe

La classe in cui ho svolto l'attività, è composta da diciassette alunni, sette femmine e dieci maschi. È una pluriclasse, alcuni bambini sono in terza mentre altri sono in quarta (nove in terza e otto in quarta). Le insegnanti principali della classe sono due, vi sono inoltre tre insegnanti di sostegno, un'operatrice socioeducativa, e infine una volontaria che aiuta le insegnanti della scuola alcune volte alla settimana. Per sette bambini della classe è stato compilato un Piano Didattico Personalizzato. A tre di questi è stato diagnosticato un disturbo specifico dell'apprendimento, mentre gli altri sono alunni che hanno bisogni educativi speciali: un bambino con disturbo della personalità, mentre altri tre sono bambini sono stati segnalati in quanto a rischio di dispersione scolastica, un bambino che è arrivato in Italia dal Marocco ad ottobre. Non parlava italiano per cui è stato pensato per lui un percorso didattico particolare per alunni stranieri, è un bambino diligente che quindi si è integrato facilmente nella classe e sta imparando rapidamente la nuova lingua e i contenuti che gli vengono proposti per le varie materie. Un altro bambino è arrivato a dicembre in classe perché la sua famiglia si è trasferita da un altro quartiere, in quanto le è stata assegnata una casa popolare. La classe ha accolto in maniera positiva i due nuovi compagni che si sono integrati bene, costruendo rapporti di amicizia, di rispetto e affetto anche con le insegnanti.

2.2. Ambiente di apprendimento

Ho analizzato l'ambiente di apprendimento della classe prendendo in esame alcuni aspetti, in particolare gli spazi della scuola e dell'aula, gli strumenti e i materiali, l'organizzazione oraria e giornaliera della classe, i ritmi e gli stili di apprendimento e di insegnamento, gli aspetti relazionali e comunicativi.

- Gli spazi della scuola e dell'aula: la scuola è stata costruita intorno agli anni Cinquanta del 1900. Fa parte dell'Istituto Comprensivo Voltri 1, la cui presidenza e segreteria si trovano in un altro plesso. È costruita su cinque piani a ridosso della collina, l'entrata principale è infatti al terzo piano ma è possibile entrare anche dal piano terreno. Qui si trova lo spazio per il teatro e la palestra, al secondo piano il refettorio, il laboratorio di informatica e l'aula pittura, al terzo si trova la scuola dell'infanzia e la scuola secondaria di primo grado, al quarto piano vi sono le classi della scuola primaria (nell'anno corrente vi sono le aule delle classi prima, seconda quinta e della pluriclasse di terza e quarta), e poi si trovano anche altre stanze, dove le insegnanti a volte portano i bambini per svolgere laboratori o attività individuali o in piccoli gruppi. L'ultimo piano dell'edificio è stato donato nel 2018 alla Comunità di Sant'Egidio. Qui i volontari svolgono varie attività con i bambini della scuola primaria e i ragazzi della scuola secondaria, chiamato "La scuola della pace", e poi attività con gli anziani e le famiglie del quartiere. Il secondo piano è stato decorato dalle insegnanti e dai bambini e arredato con librerie. È in corso un progetto di pittura inserito nel POF dell'Istituto Comprensivo in cui i bambini, insieme all'insegnante di arte, decoreranno le pareti del piano con riproduzioni dei quadri di Van Gogh. L'aula della pluriclasse in oggetto è adeguata al numero di bambini della classe, è molto luminosa dato che vi è una parete composta solamente da ampie finestre. Come da tutto il quartiere, essendo in collina, dalla finestra si può osservare il mare, il quartiere di Voltri e di Prà e il porto di Prà. L'aula è stata arredata con cartelloni didattici creati dai bambini e dalle insegnanti, dispone di tre armadi con il materiale scolastico, due cattedre e uno scaffale dove i bambini ripongono i quaderni. I bambini attualmente sono in banchi singoli separati uno dall'altro, ma periodicamente la disposizione cambia.
- Gli strumenti e i materiali: in aula, oltre a due lavagne, vi è una dashboard, una lavagna digitale da cui si può accedere ad internet ma su cui si può anche scrivere, la scuola è dotata anche di alcuni computer, a disposizione di tutte le classi. Il materiale scolastico che si trova negli armadi è perlopiù composto da cancelleria di vario tipo e viene spesso utilizzato dalle insegnanti per le attività. Nello spazio del teatro del plesso si trova un videoproiettore, che è stato per esempio utilizzato per la visione di un videoclip realizzata dai bambini durante la recita di Natale con i genitori della scuola.

- L'organizzazione oraria giornaliera e settimanale: il tempo scolastico è normale, composto da 40 ore settimanali. I bambini entrano alle 8.05, vanno a mensa alle 12.25 ed escono tutti i giorni alle 16.25 tranne il mercoledì, che escono alle 14.45.
- I ritmi e gli stili di apprendimento e di insegnamento: le modalità di insegnamento prevedono la lezione frontale, ma anche e soprattutto attività laboratoriali, di discussione, cooperazione e partecipazione degli alunni. Essendo una pluriclasse, le insegnanti devono portare avanti due programmi diversi per gli alunni di terza e gli alunni di quarta. Per alcune materie e alcuni argomenti è necessario differenziare completamente i contenuti e quindi le insegnanti richiedono di svolgere un'attività in maniera individuale ad un gruppo mentre affrontano un argomento con l'altro, mentre in altri casi è possibile coinvolgere tutta la classe, semplificando il tema per la terza oppure proponendo un'attività di cooperative learning o utilizzando la metodologia del tutoring, con gli alunni di quarta che supportano gli alunni di terza. La programmazione è spesso svolta per unità didattiche di apprendimento e coinvolge più materie, le insegnanti si mettono quindi d'accordo per affrontare un argomento da vari punti di vista. Le insegnanti mi raccontano inoltre come per loro sia fondamentale insegnare un metodo di studio, soprattutto agli alunni di quarta, per cui utilizzano molto spesso le mappe concettuali e stanno insegnando agli alunni a costruirle. Si svolgono varie uscite didattiche: per esempio quest'anno andranno a Torino per visitare il museo egizio, in linea con il programma di storia e all'acquario di Genova, inoltre svolgono varie uscite sul territorio. È molto utilizzata anche la didattica per progetti: per esempio, il progetto di cittadinanza attiva svolto l'anno scorso, che prevedeva l'uscita a spargere semi per il quartiere, il progetto della costruzione di una biblioteca scolastica, o il progetto dell'orto che verrà curato direttamente dagli alunni che è in divenire. Le insegnanti si impegnano ad insegnare agli alunni l'autonomia, nello studio e nell'apprendimento in generale, perché, come mi raccontano, sono consapevoli del fatto che molto spesso a casa questi bambini non vengono supportati nello svolgimento dei compiti dalle famiglie a causa di diverse criticità. Molti bambini, infatti, si recano nei centri pomeridiani con cui le insegnanti sono sempre in contatto. I livelli di apprendimento della classe, anche per il fatto che si tratta di una pluriclasse, sono molto eterogenei, per questo le insegnanti di sostegno a volte lavorano in piccolo gruppo o individualmente svolgendo attività mirate alle esigenze degli alunni, soprattutto quelli con certificazioni. Gli alunni di questa classe sono abituati ad ascoltare le

insegnanti e a rispettare le regole che sono state decise insieme all'inizio del loro percorso scolastico, si impegnano nelle attività che svolgono in classe e a casa e sono attenti al materiale scolastico. Quando vi sono problematiche relazionali o riguardanti il rispetto delle regole, le insegnanti utilizzano la metodologia del circle time per discuterne insieme.

- Gli aspetti relazionali e comunicativi: il rapporto tra le insegnanti, comprese le maestre della scuola primaria e i professori della secondaria che si trovano nella stessa struttura, è un rapporto in generale positivo. Spesso una stessa famiglia ha figli nei diversi gradi scolastici e si svolgono varie attività insieme alle classi di diverse età. Tutto questo aiuta a percepire un clima familiare all'interno della scuola, anche se per quello che ho potuto osservare, mi sono resa conto delle complessità che gli insegnanti devono affrontare quotidianamente. Per quanto riguarda la classe in oggetto, le insegnanti principali sono rimaste le stesse dalla prima, e si può notare come il rapporto tra gli alunni e le loro maestre sia di affetto, stima e rispetto reciproci. Le insegnanti lavorano in questa scuola da molti anni, la mia tutor è anche fiduciaria del plesso. Si può notare infatti come siano anche loro affezionate al quartiere, alla scuola e ai loro alunni, e l'impegno che ripongono nel loro lavoro. In classe non vi sono particolari conflitti tra i compagni o tra alunni e insegnanti, si riesce in generale a svolgere qualsiasi attività con serenità e gli alunni si aiutano tra loro e si rispettano.

2.3. Ambiente socioculturale

Come ho analizzato nei precedenti capitoli, il quartiere in cui si trova la scuola è un quartiere popolare, complesso e con molte problematiche. Ovviamente questo si riflette anche nella vita della classe: molti bambini sono seguiti dai servizi sociali, e ultimamente in particolare tre bambini sono stati segnalati per le moltissime assenze. Stando in questa scuola ho imparato che il rapporto tra le Istituzioni, come quello tra la scuola e il servizio sociale territoriale, è complesso, e le maestre mi hanno spiegato che spesso le tempistiche nelle comunicazioni sono lunghe e le soluzioni non sono mai semplici come potrebbero sembrare. In generale le situazioni familiari dei bambini sono spesso problematiche a livello sociale, e molti bambini della classe sono seguiti da vari centri presenti nel quartiere. Gli alunni della classe abitano quasi tutti nel quartiere e si vedono spesso anche fuori dalla scuola, al centro Zenit della cooperativa Agorà, al circolo Pianacci dotato di un'area giochi per i bambini e alla Scuola Della Pace della Comunità di Sant'Egidio. Le

famiglie degli alunni hanno differenti origini: vi sono quattro bambini originari del Nordafrica di cui due provenienti dal Marocco, uno dall'Egitto e una dalla Tunisia. Inoltre, due bambini hanno famiglie provenienti dall'Ecuador, un bambino dalla Nigeria, una bambina dalla Romania, Gli altri hanno origini italiane. Come ho già spiegato nell'introduzione, non tutti i bambini sono nati nel quartiere, alcuni sono arrivati però da anni, mentre altri da pochi mesi.

3. Motivazioni

Ho scelto di svolgere e raccontare questo progetto nell'ultimo capitolo della mia tesi perché, dato il tema scelto, dopo averlo sviluppato in modo teorico e aver conosciuto il quartiere tramite le interviste agli abitanti che sono vicini alla scuola, ho ritenuto necessario analizzare anche un gruppo classe, raccontare l'esperienza che ho vissuto con questi bambini e capire alcune questioni insieme a loro. Per tutto il progetto, e in particolare modo durante lo svolgimento del compito autentico che ho proposto alla classe, è stato fondamentale per me che gli alunni fossero protagonisti del loro apprendimento, per lo sviluppo delle competenze didattiche e trasversali che desideravo promuovere. Anche le altre insegnanti si sono interessate al progetto, e sono state disponibili nel concedermi alcune delle loro ore per svolgerlo e ad aiutarmi durante l'attuazione. Mi piacerebbe che questo progetto fosse d'ispirazione per le insegnanti e per le persone a cui lo racconterò perché credo che sia un valido progetto per il raggiungimento degli obiettivi che mi sono preposti. Non coinvolgerò direttamente le famiglie per il progetto, ma il prodotto finale, un libretto in cui raccoglieremo tutte le fasi, verrà stampato e consegnato agli alunni, in modo che anche le famiglie possano venire a conoscenza di ciò che è stato fatto.

4. Pianificazione delle attività

4.1 Obiettivi di apprendimento

Gli obiettivi di apprendimento che volevo perseguire riguardano la materia geografia e si riferiscono alla classe terza della scuola primaria. Sono legati alle macro-dimensioni dell'orientamento, del linguaggio della geograficità, del paesaggio e della regione e il sistema territoriale.

Orientamento:

- muoversi consapevolmente nello spazio circostante, orientandosi attraverso punti di riferimento, utilizzando gli indicatori topologici e le mappe di spazi noti che si formano nella mente (carte mentali).

Linguaggio della geo-graficità:

- Leggere e interpretare la pianta dello spazio vicino

Paesaggio:

- Conoscere il territorio circostante attraverso l'approccio percettivo e l'osservazione diretta.

Regione e sistema territoriale:

- Riconoscere, nel proprio ambiente di vita, le funzioni dei vari spazi e le loro connessioni, gli interventi positivi e negativi dell'uomo e progettare soluzioni, esercitando la cittadinanza attiva.

Gli obiettivi di apprendimento per la materia di italiano invece si riferiscono alla classe quinta della scuola primaria. Sono legati alle macro-dimensioni dell'ascolto, del parlato, della produzione scritta e orale.

Ascolto e parlato

- Interagire in modo collaborativo in una conversazione, in una discussione, in un dialogo su argomenti di esperienza diretta, formulando domande, dando risposte e fornendo spiegazioni ed esempi.
- Formulare domande precise e pertinenti di spiegazione e di approfondimento durante o dopo l'ascolto.
- Comprendere consegne e istruzioni per l'esecuzione di attività scolastiche ed extrascolastiche.
- Cogliere in una discussione le posizioni espresse dai compagni ed esprimere la propria opinione su un argomento in modo chiaro e pertinente.

Scrittura

- Raccogliere le idee, organizzarle per punti, pianificare la traccia di un racconto o di un'esperienza.
- Rielaborare testi (ad esempio: parafrasare o riassumere un testo, trasformarlo, completarlo) e redigerne di nuovi, anche utilizzando programmi di videoscrittura.
- Realizzare testi collettivi per relazionare su esperienze scolastiche e argomenti di studio.

4.2. Fasi operative e tempi

Il progetto si è composto da sei lezioni da due ore ciascuna in orario pomeridiano, ma è possibile che non siano sufficienti e che quindi aumentino in base alle esigenze degli alunni. Il filo conduttore del progetto sarà la costruzione collettiva di un libretto riguardante il quartiere che raccoglierà tutto ciò che è stato prodotto, scoperto, pensato nelle varie fasi e sarà costruito dagli alunni insieme a me e all'insegnante in classe utilizzando il sito BookCreator. Sarà diviso in quattro parti:

- una prima parte introduttiva e di avvio del progetto, in cui spiegherò agli alunni che svolgeremo insieme un percorso riguardante il loro quartiere. Dopo aver chiesto le loro conoscenze riguardo al quartiere, consegnerò una scheda di presentazione dello stesso, per poi chiedere la loro percezione di esso tramite un breve testo e un disegno
- una seconda parte di costruzione e attuazione di almeno due interviste ad esterni che possano raccontare il quartiere e rispondere alle domande dei bambini, che dovranno prendere appunti e poi trascrivere le parti più importanti nel libretto
- una terza parte, in cui i bambini, dopo l'uscita didattica sul territorio anche con il supporto di una cartina del quartiere, dovranno pensare a gruppi a come si immaginano la riqualificazione di una zona abbandonata da tempo
- una parte finale di conclusione e valutazione del progetto, con questionari di godimento e di autovalutazione.

Prima parte: una lezione

Durante la prima lezione presenterò agli alunni il progetto. Spiegherò quindi che creeremo insieme un libro con il sito BookCreator riguardo al loro quartiere, su cui indagheremo e ragioneremo insieme. Con alcune domande stimolo quindi chiederò loro che cosa sanno a livello geografico e storico (*“come si chiama il vostro quartiere? Che cosa vuol dire questo nome? Perché si chiama così? Quanti abitanti ha? Quanti anziani e quanti bambini ci sono? Come si fa ad arrivarci partendo dal centro della città? Quanto tempo fa è stato costruito? Che cosa c'era prima?”*). A questo punto consegnerò loro una scheda di presentazione del quartiere da completare insieme: nel primo esercizio dovranno colorare il loro quartiere nella cartina della città e segnarlo nella cartina della regione; nel secondo esercizio dovranno inserire alcune parole chiave in un testo che leggeremo insieme; nel terzo scegliere il prima e il dopo di alcune immagini del quartiere. Questa scheda verrà poi inserita da ognuno nel quaderno di geografia, mentre una copia digitale verrà inserita nella prima pagina del libro.

Nella seconda parte della lezione si indagherà invece sulla percezione che hanno gli alunni del loro quartiere. Si chiederà quindi di scrivere un breve testo rispondendo alle seguenti domande: *“cosa ne pensi del tuo quartiere? Ti piace vivere qua? Perché? Cosa pensi che dicano le persone riguardo al tuo quartiere?”*. Alcuni di questi testi verranno poi inseriti nelle pagine successive del libro. Come richiesta finale chiederò ai bambini di fare un disegno del loro quartiere, e se non riescono a concluderlo potranno finirlo a casa per la settimana seguente. I disegni saranno in seguito utilizzati per la copertina del nostro libro, creerò un collage dei disegni oppure ne sceglieremo insieme i più belli. Inoltre, si chiederà loro di trovare un titolo insieme tramite la discussione guidata. Anche in questo caso, se non si ha tempo di finire a scuola, si può chiedere di pensare ad una proposta a casa.

Seconda parte: due/tre lezioni

Nella seconda parte del progetto svolgeremo una o due interviste a persone del quartiere, che lo conoscono da molto tempo. Durante la prima lezione penseremo ad un massimo di dieci domande da porre a queste persone, svolgendo anche un'analisi sulle tempistiche e decideremo in che ordine svolgerle. In questo modo svolgeremo anche un percorso di italiano che riguarda l'intervista, che cos'è e come viene svolta.

Nella seconda lezione ospiteremo a scuola le persone e svolgeremo l'intervista. I bambini dovranno prendere appunti e conservarli per la lezione seguente. L'intervista verrà comunque registrata.

Nella terza lezione, trascriveremo insieme le parti più importanti dell'intervista, che inseriremo nel libro insieme alle impressioni degli alunni, a cui chiederò di esprimerle tramite solamente una parola.

Terza parte: due/tre lezioni

Nella terza parte i bambini dovranno svolgere un compito autentico legato agli obiettivi di geografia. Durante la prima lezione, spiegherò ai bambini che dovremo insieme pensare a come vorremmo cambiare il quartiere, in particolare un luogo molto frequentato da alcuni dei bambini della scuola. Infatti, nel quartiere vi è un luogo che era stato pensato proprio per l'infanzia, con un campetto da calcio, sottostante ad una delle vie più abitate del quartiere ma che è stato abbandonato e che oggi è molto poco frequentato. Darò ai bambini una mappa del quartiere in cui segnerò qual è questo luogo. Loro dovranno capire di quale luogo sto parlando e segnare il percorso che è necessario intraprendere per arrivarci (alcuni dei bambini della classe vivono nella via in cui si trova questo luogo e quindi immagino che per loro sarà facile capire il percorso, che è circa lo stesso che compiono tutti i giorni). Dovranno poi incollare la scheda al quaderno e scrivere la consegna del progetto, mentre io

la inserirò nel libro. I bambini verranno poi divisi a gruppi di tre o quattro e ogni gruppo dovrà pensare ad un possibile progetto per questo luogo, seguendo una traccia che gli verrà consegnata.

Nella lezione seguente, ci recheremo nel luogo e chiederò ai bambini di memorizzare com'è fatto, quali sono gli spazi, le dimensioni, la conformazione del territorio, anche prendendo appunti e scattando fotografie.

Nelle lezioni seguenti, che potrebbero essere una o due, si chiederà ai gruppi di concludere l'ideazione del loro progetto e di presentarla ai loro compagni un gruppo per volta. I progetti verranno successivamente scannerizzati ed inseriti nel libro.

Quarta parte: una lezione

Nell'ultima lezione si chiederà ai bambini di compilare un questionario in cui racconteranno quali sono le impressioni riguardo al progetto e come è cambiata la loro percezione riguardo al quartiere. Il libro creato insieme verrà poi stampato e verrà consegnata una copia ad ogni alunno.

4.3 Modalità di conduzione

Ho deciso di utilizzare diverse modalità di scoperta e conoscenza del territorio per questo progetto. Sono state quindi fondamentali la discussione guidata, la produzione attiva e collettiva degli alunni di un prodotto finale, l'osservazione diretta, la testimonianza di persone del quartiere e la conseguente intervista svolta dagli alunni e l'ideazione di un compito autentico che coinvolge il tema della cittadinanza attiva. Ho infatti seguito ciò che viene espresso anche nelle Indicazioni Nazionali:

«Il primo incontro con la disciplina avviene attraverso un approccio attivo all'ambiente circostante, attraverso un'esplorazione diretta; in questa fase la geografia opera insieme alle scienze motorie, per consolidare il rapporto del corpo con lo spazio. Costruendo le proprie geografie, anche attraverso le testimonianze di adulti come referenti culturali, gli allievi possono avvicinarsi alla dimensione sistematica della disciplina. Alla geografia, infatti, spetta il delicato compito di costruire il senso dello spazio, accanto a quello del tempo, con il quale va costantemente correlato.» (p.46)

Per questo è stata fondamentale anche la collaborazione delle insegnanti della classe. che conoscono i bambini e i loro vissuti, frequentandoli tutti i giorni da più di tre anni e quindi mi hanno potuta aiutare a livello emozionale, ma anche a livello organizzativo: nella scelta dei gruppi, per esempio, nel far rispettare le regole e i turni di parola, nel condurre le lezioni in modo funzionale e utile alla persecuzione degli obiettivi da parte di tutti i

bambini. Mi hanno aiutata anche le insegnanti di sostegno, che hanno supportato gli alunni della classe durante le lezioni, aiutandoli a seguire la lezione tutti insieme.

4.4. Spazi

Il progetto verrà svolto in aula, anche per i momenti di discussione, poiché gli spazi di cui dispone l'aula sono adeguati anche per questo tipo di attività. Svolgeremo poi un'uscita didattica sul territorio dove andremo a visionare il luogo che interesserà l'ultima parte del progetto.



Fig. 1: la palestra della scuola



Fig. 2: il teatro



Fig. 3: un'aula della scuola, affacciata sul mare



Fig. 4: la scuola vista dall'esterno, entrata principale

4.5 Materiali e strumenti

Fondamentale sarà l'utilizzo della Dashboard, che utilizzeremo per la creazione del libretto tramite il sito BookCreator. Utilizzerò inoltre varie schede che gli alunni dovranno compilare e che saranno la traccia per alcune attività. In queste inserirò anche alcune mappe e foto.

4.6 Modalità di verifica

Il progetto verrà valutato tramite alcune rubriche valutative che creerò in base agli obiettivi che mi sono preposta. Ai bambini verrà consegnato nell'ultima lezione, oltre al

questionario di godimento, anche un questionario di autovalutazione, in cui proveranno a capire quali sono stati i loro progressi riguardo alcune competenze di italiano e geografia. Rubrica valutativa riguardo gli obiettivi di geografia: le dimensioni che valuterò sono quelle che riguardano l'orientamento, l'utilizzo dello strumento delle mappe, il paesaggio e il sistema territoriale (Indicazioni Nazionali, p.46)

Dimensioni	Criteri	indicatori	Livelli di padronanza			
			avanzato	intermedio	base	In via di prima acquisizione
Orientamento	Orientarsi nello spazio del quartiere	Il bambino si orienta nel suo quartiere, ne conosce i luoghi e le vie principali	Il bambino si orienta in modo autonomo nel suo quartiere, conoscendo anche i nomi delle vie e utilizzando mappe mentali	Il bambino si orienta in tutto il quartiere in modo autonomo	Il bambino si orienta solo se si tratta dei percorsi che frequenta tutti i giorni e con l'aiuto esterno	Il bambino si orienta nel quartiere solo dopo aver seguito le indicazioni esterne
Utilizzo dello strumento mappe	Utilizzare le mappe del quartiere, riconoscendo i simboli, i colori e le parole che vi sono inserite	Il bambino utilizza mappe del quartiere e della città e si orienta nella mappa	Il bambino utilizza la mappa in modo autonome, riconoscendo i simboli, i colori e le parole	Il bambino utilizza la mappa in modo autonomo, riconoscendo parzialmente i simboli, i colori e le parole	Il bambino utilizza la mappa in modo parziale e solo grazie al supporto dell'insegnante	Il bambino utilizza la mappa solo grazie all'aiuto dell'insegnante
paesaggio	Conoscere il territorio circostante attraverso l'approccio percettivo e l'osservazione diretta	Il bambino riconosce i luoghi del quartiere tramite l'osservazione diretta	Il bambino riconosce i luoghi del quartiere in modo autonomo e significativo	Il bambino riconosce i luoghi del quartiere in modo autonomo	Il bambino riconosce tutti i luoghi del quartiere con l'aiuto dell'insegnante	Il bambino riconosce solo i luoghi frequentati quotidianamente e con l'aiuto dell'insegnante
Regione e sistema territoriale	Riconoscere, nel proprio quartiere, le funzioni dei vari spazi e le loro	Il bambino riconosce nel proprio quartiere le funzioni, le connessioni e	Il bambino riconosce le funzioni, le connessioni e gli interventi dell'uomo in	Il bambino riconosce le funzioni, le connessioni e gli interventi dell'uomo in	Il bambino riconosce le funzioni, le connessioni e gli interventi dell'uomo	Il bambino riconosce le funzioni, le connessioni e gli interventi dell'uomo negli

	connessioni, gli interventi positivi e negativi dell'uomo e progettare soluzioni, esercitando la cittadinanza attiva.	gli interventi dell'uomo	modo autonomo, significativo e critico, ed è in grado di progettare soluzioni	modo autonomo	negli spazi solo in modo parziale	spazi solo se aiutato dagli insegnanti
--	---	--------------------------	---	---------------	-----------------------------------	--

Rubrica valutativa per gli obiettivi di italiano:

Gli obiettivi di apprendimento per la materia di italiano invece si riferiscono alla classe quinta della scuola primaria. Sono legati alle macro-dimensioni dell'ascolto, del parlato, della produzione scritta e orale.

dimensioni	criteri	indicatori	Livelli di padronanza			
			avanzato	intermedio	base	In via di acquisizione
Ascolto e parlato	Interagire in modo collaborativo in una conversazione, in una discussione, in un dialogo su argomenti di esperienza diretta, formulando domande, dando risposte e fornendo spiegazioni ed esempi	Il bambino interagisce in una conversazione, in una discussione, in un dialogo su argomenti di esperienza diretta, formulando, domande, dando risposte e fornendo spiegazioni ed esempi	Il bambino interagisce in modo corretto, autonomo e costruttivo, apportando interventi significativi e pertinenti	Il bambino interagisce correttamente e in modo autonomo	Il bambino interagisce in modo parzialmente corretto o carente	Il bambino interagisce solamente se richiesto esplicitamente e dall'insegnante
	Formulare domande precise e pertinenti di spiegazione e di approfondimento durante o	Il bambino formula domande precise e pertinenti di spiegazione e di approfondimento	Il bambino formula autonomamente domande di spiegazione e di approfondimento in modo	Il bambino formula autonomamente domande pertinenti alla spiegazione e di approfondimento	Il bambino formula domande semplici supportate dall'insegnante	Il bambino formula domande solo se richiesto dall'insegnante

	dopo l'ascolto	o durante e dopo l'ascolto	chiaro e costruttivo	o		
	Comprendere consegne e istruzioni per l'esecuzione di attività scolastiche ed extrascolastiche	Il bambino comprende consegne e istruzioni per l'esecuzione di attività scolastiche ed extrascolastiche	Il bambino comprende autonomamente e in modo critico e costruttivo le consegne	Il bambino comprende autonomamente le consegne	Il bambino comprende le consegne solo parzialmente	Il bambino comprende le consegne solo con il supporto dell'insegnante
scrittura	Raccogliere le idee, organizzarle per punti, pianificare la traccia di un racconto o di un'esperienza	Il bambino raccoglie le idee, le organizza per punti e le pianifica in una traccia	Il bambino raccoglie idee, le organizza per punti e le pianifica in una traccia in modo autonomo, critico e costruttivo	Il bambino raccoglie idee, le organizza per punti e le pianifica in una traccia in modo autonomo	Il bambino raccoglie idee solamente in modo parziale, le organizza per punti e le pianifica in una traccia in modo confusionario	Il bambino raccoglie idee, le organizza per punti e le pianifica in una traccia solamente con il supporto dell'insegnante
	Rielaborare testi (ad esempio: parafrasare o riassumere un testo, trasformarlo, completarlo) e redigerne di nuovi	Il bambino rielabora testi e ne redige di nuovi	Il bambino rielabora testi e ne redige di nuovi in modo critico, autonomo e costruttivo	Il bambino rielabora testi e ne redige di nuovi in modo autonomo	Il bambino rielabora testi e ne redige di nuovi in modo parziale	Il bambino rielabora testi e ne redige di nuovi solo con il supporto dell'insegnante
	Realizzare testi collettivi per relazionare su esperienze scolastiche e argomenti di studio	Il bambino realizza testi collettivi per relazionare su esperienze scolastiche e argomenti di studio	Il bambino realizza testi collettivi per relazionare su esperienze scolastiche e argomenti di studio in modo autonomo, costruttivo e critico	Il bambino realizza testi collettivi per relazionare su esperienze scolastiche e argomenti di studio	Il bambino realizza testi collettivi per relazionare su esperienze scolastiche e argomenti di studio in modo parziale e confusionario	Il bambino realizza testi collettivi per relazionare su esperienze scolastiche e argomenti di studio solo con il supporto dell'insegnante

5. Documentazione del percorso di programmazione e descrizione dell'attività

5.1. Descrizione delle attività

La prima lezione è stata svolta in un'ora pomeridiana insieme alla tutor. Ho deciso però di invertire i primi due passaggi, perché ho pensato che chiedendo prima le conoscenze sul quartiere e solo dopo la percezione, le prime avrebbero potuto influire sulle seconde. Così per prima cosa ho consegnato ai bambini le schede con cinque domande sulla percezione del quartiere, quasi senza introdurre. Abbiamo letto insieme le domande ed ognuno poi individualmente ha risposto. Ho poi ritirato le schede, le ho visionate, e la settimana dopo, le ho riconsegnate e abbiamo affrontato insieme una discussione guidata riguardo le loro risposte e alcuni temi che sono emersi.

Le domande erano:

1. *Ti piace il tuo quartiere? Perché?*
2. *Cosa ti piace meno del tuo quartiere?*
3. *Cosa ti piace di più?*
4. *Secondo te alle persone che vivono qua piace questo quartiere?*
5. *E a quelle che non ci vivono?*

Risposte alla prima domanda «*ti piace il tuo quartiere? Perché?*»:

Il mio quartiere è bello perché ci sono i miei amici
Si perché c'è l'Aldo Moro
No perché ci sono dei ragazzi che insultano senza motivo
Si perché è un posto con tanta gente che ti aiuta, tipo quando sei nuovo oppure perché c'è una bellissima vista sul mare
Si a me piace il mio quartiere perché ci sono i miei amici e andiamo sempre in piazzetta e giochiamo
Si perché è grandissimo e posso giocare a palla e a prendere
Si perché ci sono belle persone posti carini
Si il mio quartiere mi piace perché ci sono cose divertenti
No perché c'è troppa spazzatura
Si mi piace il mio quartiere perché la maggior parte è molto gentile ed educata
Si mi piace perché ci sono cose belle e divertenti

Risposte alla seconda domanda «*cosa ti piace meno del tuo quartiere?*»

La cosa che mi piace meno in questo quartiere è che gli abitanti escono con i cani e
--

lasciano tutto sporco
La spazzatura
La cosa che non mi piace di questo quartiere è che le persone insultano i bambini più piccoli, oppure che le persone fanno sempre casino
Niente mi piace tutto
Mi piace tutto
Non mi piace che le persone inquinano il C.E.P.
Non mi piace quando gettano la spazzatura per terra
Non mi piace che ci sono persone che inquinano
La spazzatura
Non mi piace che le persone non vengono rispettate
Non mi piace che le persone si picchiano e si dicono le parolacce
Mi piace tutto

Risposte alla terza domanda «*cosa ti piace di più?*»

La cosa che mi piace di più è che vedo i miei amici
La cosa che mi piace di più di questo quartiere è l'Aldo Moro
Mi piace andare alla Pianacci con gli amici e i fratelli
La cosa che mi piace di più è che alcune persone ti informano quando non sai qualcosa
Mi piace tutto
Quello che mi piace di più è lo spazio sotto il portone dove posso giocare a palla
Mi piace che ci sono i parchi e il mare
Del mio quartiere mi piace la piazzetta dove andare a giocare con i bambini
Mi piace di più la scuola
Niente solo le macchine
Mi piace perché si sta molto tranquilli e perché ho una scuola fantastica
Mi piace di più la scuola, uscire e andare ai giochi
La Pianacci e la scuola

Risposte alla quarta domanda «*Secondo te alle persone che vivono qua piace questo quartiere?*»:

secondo me alle persone che vivono in questo quartiere non piace perché per esempio mio papà dice che è troppo inquinato
--

Si perché lo conoscono bene e ci vivono
Secondo me si ma non troppo
Secondo me si
Abbastanza perché spesso gli anziani vengono a sgridarci
No
Secondo me alle persone che vivono qua piace molto
Secondo me alle persone piace perché è bello
No perché ci sono persone maleducate
Secondo me si però poco
Secondo me si però poco
Non lo so

Risposte alla quinta domanda «*e a quelle che non ci vivono?*»

Secondo me alle persone che non ci vivono non piace il CEP
No perché non lo conoscono bene
Secondo me no
Non lo so ma il nostro quartiere è più bello degli altri
No perché non viene mai nessuno
Non lo so perché non so le opinioni degli altri però credo di no
Secondo me si
Potrebbe essere bello anche il loro quartiere ma il nostro è più bello
Secondo me si perché è bello e si sta bene
Secondo me alle persone non gli piace questo posto
si

Dopo aver analizzato le risposte, la settimana dopo abbiamo svolto una discussione guidata con i bambini. Purtroppo, quel giorno non erano tutti presenti. È necessario specificare alcune questioni riguardanti la storia personale di alcuni dei bambini della classe: A. è arrivata l'anno scorso nel quartiere da un altro quartiere di Genova, Y. è arrivato dal Marocco a settembre, D. è arrivato nel quartiere da ottobre, mentre gli altri sono nati e cresciuti qui. Ho registrato la discussione:

Io: Vorrei discutere con voi delle risposte che avete dato al questionario che vi ho riconsegnato. Qualcuno vuole condividere che cosa ha scritto nella prima risposta?

D: io ho scritto che mi piace il mio quartiere perché quando ero appena arrivato ero rimasto molto contento perché un vicino di casa mi aveva indicato qual era il mio palazzo ed era stato molto gentile.

R: anche a loro piaccia il quartiere, ma soprattutto perché ci sono i miei amici e posso andare a giocare insieme sotto casa oppure ai giardini

A: anche a me piace per questi motivi

G: a me il quartiere non piace perché mi è capitato che alcuni ragazzini che incontro spesso sotto casa mi “prendano in giro” o parlino male davanti a me

Io: anche C. ha messo che non gli piace il suo quartiere, perché?

C: perché spesso le persone nel quartiere lasciano la spazzatura fuori dai bidoni oppure in posti in cui non ci sono i bidoni, inquinando il quartiere

Io: molti avete scritto che la troppa spazzatura è la cosa che vi piace meno del quartiere, qualcuno vuole dire qualcosa?

R: Io non noto tanta spazzatura in realtà, a volte nei giardinetti ci sono delle siringhe

A: quello che dice il mio compagno è vero, c'è tanta spazzatura, però io comunque ho scritto che mi piace, perché le persone sono gentili e educate. Io sono arrivata l'anno scorso e appena arrivata i miei vicini mi hanno aiutata.

I: il mio quartiere mi piace perché ci sono cose belle e divertenti

D: c'è anche una bella vista sul mare

R: Il quartiere mi piace soprattutto perché ci sono i miei amici e andiamo a giocare in piazzetta a giocare

Io: anche altri hanno scritto che il quartiere piace perché possono giocare con i propri amici, vero?

S: sì, io vado giù sotto il portone a giocare

G: in effetti anche a me piace. Anche se ci sono quei ragazzi che mi danno fastidio, sono contento di poter andare giù ai giardini a giocare con i miei fratelli

I: secondo me però è raro trovare persone gentili come quelle che ha trovato A.

Io: perché dici così?

I: non lo so

A: io sono d'accordo con lei perché quest'estate passata un signore giovane voleva che io e la mia famiglia ci alzassimo per farlo sedere e secondo me è stato prepotente.

Y: io sono molto contento di vivere qui perché si vede il mare e ci sono i suoi amici.

Io: qual è la cosa che vi piace di più del quartiere

Ar: è la scuola

Am: sì perché ci fanno fare l'orto e perché le maestre sono più gentili che in altre scuole

D: sì perché qui ci fanno giocare

Io: bene. Invece secondo voi agli altri abitanti del quartiere piace vivere qui?

D: secondo me sì agli abitanti piace, ma non troppo perché per esempio sull'autobus c'erano delle persone che hanno litigato gridando e così un mio amico ha detto che non è molto contento di vivere qua.

Io: altri vogliono leggere questa risposta?

I: io ho messo che piace ma poco

S: ad alcuni non piace, soprattutto agli anziani, perché si lamentano sempre che i bambini e i più giovani fanno rumore

I: una mia vicina di casa si lamenta sempre che ci sono troppi cani e a lei non piacciono

A: Vorrei aggiungere nella mia risposta che alle persone piace poco, perché ci sono persone che fanno cose brutte: un giorno mia sorella stava tornando a casa dalla scuola della pace, sono arrivati dei signori molto arrabbiati dicendo che alla scuola della pace fanno sempre troppo rumore e disturbando loro che abitano lì vicino. Questi signori hanno anche minacciato con un coltello i ragazzi e così è arrivata subito la polizia

Io: Quindi secondo te a volte succedono cose brutte per cui alle persone non piace il quartiere. Gli altri che ne pensano?

A: Io posso andare a giocare nel cortile con i bambini che vivono vicino a me

S: anche io vado a giocare giù dal portone con mia sorella, perché non vivono altri bambini lì vicino

Y: a me piace il quartiere perché ci sono tutti i miei parenti

D: secondo me alle persone piace perché quando giochiamo a calcio nel campetto le persone si affacciano dalla finestra e fanno il tifo

G: Io credo di sì perché lo conoscono bene, si fidano e sono nati qua

I: alle persone invece secondo me piace poco il quartiere perché a volte succedono cose brutte

Io: passando all'ultima domanda, S. tu hai messo che alle persone che vivono qua non piace il quartiere, leggici la tua risposta

S.: Ho scritto che il quartiere non piace a chi non vive qua perché non viene mai nessuno

Io: ma cosa volevi dire con questa affermazione?

S.: non lo so

Io: qualcun altro ha messo che alle persone che non vivono qua non piace il quartiere?

D: io ho messo no perché quando vado da altre parti, per esempio a Voltri a comprare qualcosa, sento le persone che dicono che qui è pericoloso

Io: e secondo te è vero?

D: si

G: secondo me dicono così perché non lo conoscono

A: io volevo raccontare che sull'autobus c'era una persona con un odore molto forte e gli hanno detto di scendere

D: sull'autobus una volta c'era un signore che ha buttato un altro per terra e gli ha rotto gli occhiali. Allora è intervenuto l'autista e lo ha fatto scendere.

Dopo aver affrontato con loro questa discussione ho tratto alcune conclusioni in base alle loro risposte al questionario e ai loro interventi. In generale i bambini di questa classe apprezzano il loro quartiere, solo in due hanno risposto in modo negativo al questionario, e uno di questi, G., ha comunque cambiato idea durante la discussione, trovando i suoi lati positivi. È interessante notare come in particolare quelli che sono arrivati da poco hanno voluto raccontare come si siano sentiti accolti appena arrivati. In generale le motivazioni dell'apprezzamento del quartiere riguardano la loro vita sociale: la vicinanza agli amici, ai parenti, i giardini. Alcuni hanno menzionato anche il panorama. Sono poi emersi nella discussione con i bambini alcuni temi, come la pulizia del quartiere, gli episodi sui mezzi pubblici, la scuola:

Il tema della spazzatura è stato inserito da molti nella terza domanda, riguardante le cose che piacciono di meno del quartiere, in quanto i bambini hanno notato la poca pulizia della zona in cui abitano, sicuramente anche perché anche a scuola si sono occupati di questi temi molto spesso, come mi hanno raccontato le insegnanti.

- Un altro tema che è emerso è quello dell'autobus: due bambini, infatti, hanno raccontato che hanno assistito ad episodi di violenza sull'autobus. In generale secondo i bambini le persone del quartiere sono gentili, anche se solo in pochi sono riusciti a raccontare le loro motivazioni, alcuni hanno voluto raccontare episodi di bullismo o maleducazione. Due bambini hanno raccontato che vanno a giocare sotto il loro portone con altri bambini, alcuni hanno menzionato l'area Pianacci, dove in molti si riuniscono dopo scuola. Per quanto riguarda le ultime domande, (*Secondo te alle persone che vivono qui, piace il quartiere? e alle persone che non ci vivono?*) ho trovato piuttosto difficile capire qual era la loro percezione, perché in molti non avevano capito le domande oppure non aveva elementi per rispondere, soprattutto a quella riguardante le persone esterne al quartiere. Ci sono stati

comunque alcuni elementi interessanti, come quello di D. che ha raccontato che ha sentito dire che il quartiere è pericoloso, oppure quello di G. che ha pensato che secondo lui le persone a cui non piace non conoscono bene il quartiere. In generale ho rilevato un certo affetto verso il quartiere, tipico dei bambini, non solo da parte di chi è nato qua, ma anzi in maggior misura da parte di chi è arrivato da poco tempo.

- Anche il tema della scuola è emerso, e ho potuto notare come i bambini di questa classe si trovino bene nella loro scuola, apprezzino le loro insegnanti e le attività che stanno insieme, come l'orto che è stato esplicitamente menzionato. Interessante è stato anche l'intervento di I. che ha voluto dire che è raro trovare persone gentili ma non ha saputo spiegare perché. Questo suo intervento potrebbe infatti essere dovuto a influenze esterne, qualcosa che ha sentito o percepito da qualcun altro.

Alla fine di questa discussione ho spiegato ai bambini che nelle prossime lezioni cercheremo di capire quanto conoscono il loro quartiere e proveremo ad indagare insieme su di esso. Loro hanno mostrato grande entusiasmo. Inoltre, ho chiesto loro di fare a casa un disegno del loro quartiere, per inserirlo nella copertina del libro che costruiremo insieme. In questi disegni i bambini hanno rappresentato la scuola, il loro palazzo oppure un gruppo di bambini che giocano insieme. Anche in questo caso dalle loro rappresentazioni ho percepito affetto e gradimento del proprio quartiere: i colori sono accesi, i bambini disegnati sono sorridenti e in generale i disegni trasmettono allegria e tranquillità.

Nella lezione seguente abbiamo invece lavorato sulla loro conoscenza del quartiere. Anche questa volta era pomeriggio e i bambini presenti in classe erano 11. Innanzitutto, ho consegnato loro una scheda con tre esercizi: nel primo vi era la cartina di Genova e i bambini dovevano colorare dove si trova il quartiere, il secondo era un testo in cui dovevano scegliere quali parole inserire tra varie opzioni, mentre nell'ultimo esercizio vi erano tre foto e i bambini dovevano capire se rappresentassero il presente o il passato. Ho spiegato quindi solo le consegne e che quello che facevano non sarebbe stato valutato perché quello che mi interessava era capire quanto i bambini sapessero del loro quartiere senza nessun aiuto, quindi la mia intenzione era quella di analizzare le loro preconoscenze sull'argomento. Di seguito gli esiti delle schede:

Primo esercizio: *colora nella cartina della città la zona dove si trova il tuo quartiere*

Risposte corrette: 7	Risposte errate: 4
----------------------	--------------------

Secondo esercizio: *cancella le parole errate nel testo*

Il mio quartiere si chiama C.E.P. / Prà, che significa Centro Edilizia Popolare / Centro Elementi Paesaggistici, è anche chiamato Ca' Nuova / Ca' Vecchia. Si trova sulle alture tra Arenzano e Pegli / tra Voltri e Prà, nella zona più a ponente / levante del Comune di Genova / Voltri. È stato costruito a partire dal 1960 / 1920, poiché molte persone in quel periodo arrivavano a vivere in città e c'era bisogno di nuovi edifici. Nel quartiere le vie principali sono Via Buffa, Via Camozzini e via Verità / Via Martiri del Turchino, via Novella, via Della Benedicta e via Due Dicembre. Vi è il centro ricreativo dell'area Pianacci/Parodi, la scuola Aldo Moro / D'Albertis e la biblioteca Firpo / Berio. Per arrivarci con i mezzi pubblici dal centro della città, bisogna prendere il treno, scendere a Voltri e poi prendere i bus numero 97 o 96 / 199 o 192.

Nella tabella inserisco le risposte corrette

	Risposte corrette	Risposte errate	Risposte non date
<i>Il mio quartiere si chiama C.E.P.</i>	11	0	0
<i>che significa Centro Edilizia Popolare</i>	5	3	3
<i>è anche chiamato Ca' Nuova</i>	7	3	1
<i>Si trova sulle alture tra Voltri e Prà</i>	10	0	1
<i>nella zona più a ponente</i>	8	0	3
<i>del Comune di Genova</i>	8	1	2
<i>È stato costruito a partire dal 1960</i>	5	0	6
<i>Nel quartiere le vie principali sono Via Martiri del Turchino, via Novella, via Della Benedicta e via Due</i>	5	0	6

<i>dicembre</i>			
<i>Vi è il centro ricreativo dell'area Pianacci</i>	7	0	4
<i>la scuola Aldo Moro e la biblioteca Firpo</i>	8	0	3
<i>Per arrivarci con i mezzi pubblici dal centro della città, bisogna prendere il treno, scendere a Voltri e poi prendere i bus numero 199 o 192</i>	2	1	8
	6	1	4

Risposte al terzo esercizio: *scrivi se le foto sono state scattate nel passato o nel presente*

	Risposte corrette	Risposte errate	Risposte non date
Prima foto (risposta corretta: presente)	6	3	2
Seconda foto (risposta corretta: passato)	7	2	2
Terza foto (risposta corretta: passato)	8	1	2

Analizzando i dati di queste tabelle, posso giungere da alcune conclusioni:

In generale, ho riscontrato che i bambini hanno più conoscenze del loro quartiere rispetto alle mie aspettative. Più della metà dei bambini (7 corrette) sanno dove il quartiere è ubicato e lo sanno trovare nella cartina della città; tutti i bambini della classe sanno il nome del loro quartiere ma meno della metà sa qual è il significato della sigla, mentre più della metà ha saputo il nuovo nome del quartiere: posso ipotizzare che questo sia dovuto anche al fatto che spesso neanche gli adulti lo sanno e che, dopo alcune azioni a livello politico da parte dei comitati di quartiere, oggi il nome più corretto da utilizzare è Ca' Nuova, che in molti si stanno impegnando ad utilizzare in contesti pubblici. Quasi tutti hanno saputo che il quartiere si trova tra le alture di Voltri e Pra' (10 corrette), nella zona Ponente (8 corrette) del Comune di Genova (8 corrette): ipotizzo in questo caso che questo non sia dovuto tanto alla capacità dei bambini di orientarsi, al significato della parola "comune" e "ponente", quanto a ciò che hanno ascoltato nella loro quotidianità, dagli adulti o in

televisione, per cui hanno segnato l'opzione che "gli era più familiare" piuttosto che quella che ritenevano più corretta. Meno della metà dei bambini (5 corrette) sa che il quartiere è stato costruito negli anni Sessanta, né conoscono le vie del quartiere (chiedendo ai bambini ho capito che conoscono la via dove loro abitano ma non le altre vie, soprattutto i bambini arrivati da poco). Più della metà dei bambini sanno il nome dell'area dove si trovano i giochi, l'area Pianacci (7 corrette) e il nome della scuola (8 corrette): sono i luoghi che loro frequentano tutti i giorni, è probabile che sentano pronunciare questi nomi più volte al giorno. In pochi invece conoscono il nome della biblioteca (4 corrette). Essa è adiacente all'area giochi dove vanno tutti i giorni i bambini e dentro alla biblioteca vi è anche la sede di una delle associazioni che svolgono un doposcuola con i bambini, loro però sono abituati a chiamarlo "Centro Zenit", il nome del doposcuola, mentre penso che solo chi utilizza la biblioteca per andare a consultare libri, prenderli in prestito o studiare può saperne il nome. Solo in 6 conoscono il numero degli autobus che si devono utilizzare per arrivare nel quartiere. Il terzo esercizio è andato abbastanza bene: considerando che la scheda è stata fotocopiata in bianco e nero non era scontato capire quando erano state scattate le foto ma in più della metà hanno riconosciuto le case del quartiere di oggi e le foto del passato.

Dopo aver completato queste schede le abbiamo corrette insieme. Ho chiesto ai bambini di non cancellare quello che avevano scritto e con una penna di un altro colore segnare la risposta giusta. Nel libro ho inserito le schede corrette, le abbiamo lette insieme e ognuno ha eseguito la consegna. Dopodiché le hanno inserite nel quaderno di geografia.

A questo punto siamo passati alla fase successiva del progetto: l'intervista. In principio avrei voluto svolgere più di un'intervista ma poi non sono riuscita a trovare nessuno disposto a venire in classe e a rispondere alle domande dei bambini, inoltre a livello burocratico non è stato facile far entrare a scuola qualcuno per un progetto che non era inserito nel Piano dell'Offerta Formativa. Il signore che è stato intervistato dai bambini era il farmacista del quartiere, poi negli anni Ottanta gli è stato proposto di occuparsi, con varie associazioni, della fondazione del Circolo Pianacci, un'area che è stata costruita negli anni Novanta in mezzo al quartiere. Qui vi sono una pista da pattinaggio dove si svolgono lezioni e gare agonistiche, un'area giochi con scivoli e altalene, un campo da calcio, la biblioteca dentro la quale si svolge anche il doposcuola dei bambini con l'associazione Agorà e un bar. L'intervistato non è quindi un abitante del quartiere, però è un grande esperto, si è occupato di raccogliere tantissimo materiale giornalistico e bibliografico sul quartiere, è educatore, ha scritto vari bandi per progetti sul quartiere, conosce molto bene

le famiglie e gli abitanti e tutti i giorni sale nel quartiere. Con la maestra quindi abbiamo spiegato chi è questo signore, che alcuni bambini già conoscevano, e poi abbiamo chiesto ai bambini di formulare alcune domande. La classe è stata divisa in gruppi e ogni gruppo aveva il compito di formulare tre domande da porre. Dopo aver lasciato un po' di tempo ogni gruppo ha esposto ciò che aveva pensato e le domande sono state scritte alla lavagna, eliminando le ripetizioni e pensando insieme all'ordine più idoneo per l'intervista. I bambini hanno quindi copiato le domande sul quaderno.

Le domande che sono state ideate dai bambini erano:

Come ti chiami?

Quanti anni hai?

Dove abiti?

Vai spesso alla Pianacci?

Quando e perché avete costruito la Pianacci?

Ti piace il C.E.P.?

Quali sono i problemi del quartiere?

Hai assistito alla costruzione del quartiere?

Ti piaceva più prima o adesso?

Come si comportano i bambini alla Pianacci?

Cosa si può fare per la pulizia del quartiere?

Si può aprire un nuovo supermercato?

Si può fare un campo da Basket?

Cosa possiamo fare se qualcuno ci prende in giro alla Pianacci?

I bambini sono stati molto bravi secondo me ad ideare le domande, perché hanno inserito sia domande personali, sia domande riguardanti la storia della Pianacci e del quartiere, sia domande sulle problematiche del quartiere e infine hanno inserito anche un loro desiderio e hanno chiesto come possono contribuire loro al benessere del quartiere.

Il giorno dell'intervista sia i bambini che le maestre erano molto emozionati di avere quell'ospite ed è stato molto interessante quello che ci ha raccontato del quartiere. Proprio come accade nelle interviste, i bambini hanno infatti fatto anche altre domande rispetto a quelle che erano state inserite nella scaletta e alcune sono state tolte perché avevano già ricevuto risposta. La consegna per i bambini era prendere appunti riguardo a ciò che ascoltavano e ritenevano più importante ma, vedendo che questa consegna era un po' complessa per loro, la maestra ha deciso di scrivere alla lavagna alcune informazioni che i

bambini più in difficoltà dovevano copiare. Altri alunni invece sono riusciti a prendere appunti autonomamente. Io chiamavo i bambini uno alla volta per leggere le domande.

Durante l'intervista sono emersi alcuni temi molto interessanti, che sono poi gli stessi che ho trattato nei primi capitoli della tesi. In queste pagine vorrei però analizzarli dal punto di vista dei bambini, che era l'obiettivo del progetto. Il primo tema è stato quello dell'evoluzione del quartiere. Come avevo potuto notare nelle lezioni precedenti i bambini non avevano tanta conoscenza del quartiere e della sua storia, e sono rimasti molto colpiti quando gli è stato spiegato che ai tempi dei loro genitori non c'era l'area Pianacci che c'è ora e nel quartiere non vi era un luogo di ritrovo per famiglie e bambini. I bambini giocavano prevalentemente per strada e, come ha notato una bambina, era pericoloso e la strada non è fatta per far giocare lì i bambini, soprattutto quelli più piccoli. I bambini si sono interessati alla storia del quartiere, e si sono sentiti coinvolti. Quando infatti è stato spiegato che il quartiere si è popolato nei primi anni di persone che arrivavano dal Sud Italia, alcuni hanno raccontato la storia dei loro nonni, altri hanno pensato di andare a chiedere a casa e poi la volta dopo ci hanno raccontato perché non avevano mai capito l'origine della famiglia anche se sapevano che i nonni o i genitori si erano trasferiti nel quartiere e non erano nati qua come loro. La maestra ha voluto precisare con i bambini come questo progetto si potesse infatti collegare anche alla materia di storia, e l'intervista fosse una fonte orale da cui i bambini potevano apprendere molte informazioni storiche. Il progetto infatti voleva essere un progetto multidisciplinare, ma io non ho tenuto in considerazione solamente le materie di geografia, educazione civica e italiano. Le insegnanti invece hanno inserito anche la storia, l'informatica e l'arte.

È stato spiegato anche come il quartiere sia cambiato nel tempo, in modo positivo, rispetto ai servizi. Prima per esempio l'autobus, che i bambini prendono tutti i giorni, faceva un giro diverso e non arrivava a tutte le vie del quartiere: anche in questo caso un bambino è intervenuto e ha detto che lui abita proprio nella parte in cui l'autobus non arrivava e ha capito quanto invece quel servizio sia utile. L'intervistato ha voluto però far ragionare i bambini anche riguardo al calo demografico. Ai tempi in cui i loro genitori erano bambini il quartiere era abitato da molte più persone, mentre oggi il quartiere è spopolato e i bambini e le famiglie sono molto pochi. I bambini erano abbastanza consapevoli di questo perché conoscono la realtà della scuola, che ha sempre meno iscritti, sanno che nelle altre scuole i bambini sono di più, però non si rendono conto del fatto che questo può essere un problema sociale. Loro sono contenti dei loro amici e sono soddisfatti della loro scuola e dell'ambiente in cui vivono.

Un altro tema che è emerso durante quest'intervista è il tema della percezione delle persone che non vivono nel quartiere. Io avevo chiesto nelle lezioni precedenti ai bambini secondo loro cosa ne pensano le persone che vengono da fuori del quartiere e quasi tutti mi avevano risposto che non lo sapevano, tranne qualcuno, soprattutto i bambini arrivati da poco, che mi avevano detto che secondo la loro percezione alle persone esterne il quartiere non piace. L'intervistato ha infatti raccontato che quando gli hanno chiesto di venire a lavorare qui, in molti gli dicevano di lasciare perdere, di non accettare a causa del disagio, dei problemi del quartiere, dicendogli in generale che è un quartiere pericoloso. Lui ha raccontato che è rimasto molto colpito invece dall'umanità che ha trovato e ha spiegato ai bambini che il loro quartiere è molto più bello di quello che molte persone dicono, per cui loro devono essere orgogliosi di abitare lì, anche se ovviamente ci sono tante cose da migliorare e che tutti dobbiamo sentircene responsabili. I bambini erano molto emozionati e anche i bambini appena arrivati a vivere qui hanno confermato che anche loro oggi sono felici di essere qui anche se prima di arrivare le loro famiglie erano preoccupate.

Un altro tema che molto importante che è stato esposto ai bambini è quello delle problematiche del quartiere, che sono sostanzialmente due: la mancanza di un medico e la mancanza di un supermercato. Il medico che era prima presente nel quartiere è andato in pensione e non si riesce a trovare qualcuno che lo voglia sostituire, e i grandi marchi di supermercati non sono disposti ad aprire un supermercato lì, dopo che gli anni in cui era stato aperto vi sono state varie rapine ed episodi pericolosi e metterlo in sicurezza sarebbe troppo costoso. I bambini se lo ricordano, soprattutto quelli che vivevano più vicino al supermercato, e visto che spesso i loro genitori si lamentano hanno capito quanto sia importante un supermercato più vicino, ma oggi questa possibilità non vi è ancora. Un'altra questione che è stata affrontata è la libertà delle persone. I bambini avevano inserito nel questionario della prima lezione il problema della spazzatura e anche in questa occasione hanno voluto affrontare l'argomento. L'intervistato ha sensibilizzato i bambini dicendo che le zone pubbliche non è che non sono di nessuno, bensì sono di tutti ma che bastano poche persone maleducate a rovinare un posto bello, anche perché spesso gli altri seguono chi ha comportamenti inadeguati sentendosi legittimato ad averli a sua volta. I bambini hanno raccontato a questo punto che anche loro a scuola hanno parlato di questo argomento e l'anno precedente sono andati in giro per il quartiere a lanciare bombe di semi, perché possano nascere nuove piante e nuovi fiori per il quartiere.

L'intervistato ci ha poi mostrato alcune foto di com'era il territorio prima che il quartiere venisse costruito. La collina era completamente utilizzata per l'agricoltura, e vi erano

pochissime case dei contadini. Anche vedere insieme queste foto è stato molto emozionante per i bambini, che hanno riconosciuto alcune vie del quartiere, oggi completamente diverse.

Sono stati poi raccontati vari episodi soprattutto legati all'area Pianacci, sia dall'intervistato che dai bambini e sono state analizzate in modo critico. Purtroppo, infatti vi sono stati vari episodi di vandalismo anche da parte di minorenni che hanno deturpato l'area e per cui sono stati spesi molti soldi. L'intervistato ha cercato di sensibilizzare anche i bambini riguardo al vandalismo, ribadendo che quest'area è un posto libero, dove loro possono giocare in sicurezza e che devono sempre rispettare. Oggi c'è una nuova figura alla Pianacci, un educatore che si occupa di intrattenere i bambini che si trovano in quest'area, ma anche di controllare che non succeda niente di pericoloso o di grave. I bambini hanno quindi capito che possono rivolgersi anche a lui in caso di liti o di problematiche varie e hanno capito di chi si stesse parlando perché lo conoscono. Alcuni bambini hanno anche confessato che i loro genitori non permettono loro di andare a giocare lì, proprio per questi racconti che sono conosciuti nel quartiere. In generale, spiegava l'intervistato alla maestra, i protagonisti di questi episodi sono i ragazzini più grandi e non i bambini più piccoli.

Da poco è uscita la notizia di un accoltellamento nel quartiere. Raccontando questi episodi ad una bambina è venuta in mente questa vicenda e l'ha voluta raccontare con ansia e perplessità. La maestra e l'intervistato sono stati molto bravi a tranquillizzare la classe. Hanno spiegato che questi sono episodi molto rari e molto isolati, per cui sarà molto difficile che ricapitino episodi di questo tipo, e poi hanno anche detto ai bambini che loro sono sempre protetti e in sicurezza grazie agli adulti che sono con loro, che possono essere i genitori o le maestre. La maestra ha sottolineato che però questo vale per tutti i quartieri, non solo per il nostro, e quindi che non deve essere qualcosa che lo caratterizza.

L'ultimo argomento che è stato affrontato riguardava i desideri dei bambini: un gruppo, infatti, aveva inserito nelle sue domande la proposta di un campo da Basket. L'intervistato ha risposto che in effetti ci avevano già pensato, non costruiranno un vero e proprio campo da basket ma vorrebbero mettere un canestro nel campo da calcio, così può essere utilizzato anche come campo da basket. I bambini ovviamente erano ovviamente molto contenti di questo. Abbiamo invitato l'intervistato ad uno spettacolo che i bambini faranno tra poche settimane e lui ha invitato i bambini che non frequentano l'area Pianacci di andare a vedere.

I bambini erano molto emozionati per quest'intervista e tutte le riflessioni che sono emerse sono state utili a me per la mia tesi e penso anche a loro per capire meglio il loro quartiere. La terza e ultima parte del progetto consisteva in un compito autentico. Il mio progetto era quello di uscire insieme agli alunni ma a causa dei tempi e della difficoltà nella burocrazia è stato impossibile, per cui ho dovuto cambiare in itinere il progetto iniziale. Le lezioni per questa parte del progetto sono state tre.

Durante la prima lezione ho consegnato ai bambini una scheda con la cartina del quartiere, e ho proiettato la stessa immagine sulla LIM. Uno alla volta i bambini mi hanno detto il loro indirizzo e, utilizzando Google Maps, abbiamo inserito i loro nomi nell'immagine sullo schermo, mentre nelle loro schede ognuno inseriva solo sé stesso. Ognuno ha poi scritto nello spazio che ho lasciato nella scheda il proprio indirizzo e il mezzo di trasporto che utilizza per venire a scuola. Circa la metà dei bambini viene a piedi, mentre l'altra metà prende l'autobus. Abbiamo inserito poi l'immagine nel libretto.

Ho quindi presentato il compito autentico. Ho scelto quattro zone del quartiere che sono in stato di abbandono, poco utilizzate, alcune sporche, ma molto spaziose. Presento brevemente queste zone:

1. Un'area pic-nic in Via Della Benedicta, molto spaziosa, vi è un prato non del tutto pianeggiante, alcuni punti fuoco, si affaccia sul porto di Prà e la vista sul mare è molto bella. È però un'area sporca, alcuni tombini sono aperti, è utilizzata prevalentemente dai padroni di cani.
2. La piazza del quartiere, in via Due Dicembre, una piazza a cui non è mai stato dato un nome, vi era il tabacchino che però ora ha chiuso, vi è un parrucchiere, la farmacia e le poste, unici servizi rimasti del quartiere. è frequentata dagli abitanti dei palazzi intorno e una volta all'anno è utilizzata per le feste del quartiere della Comunità di Sant'Egidio.
3. Un campo da calcio adiacente a via Novella, la via dove abita la maggior parte dei bambini, il suolo è ormai quasi tutto di terra mentre prima vi era l'erba. È poco frequentato.
4. Una zona adiacente alla stessa via, detta "le quattro piazze", perché sono quattro spiazzini uno sopra all'altro che nacquero come parcheggi, ma non vi sono mai macchine lì e vengono utilizzati alcune volte dalle autoscuole per far esercitare gli allievi.

Ho quindi presentato queste quattro zone utilizzando Google Maps e mostrando alcune foto che ho scattato e stampato. Ho diviso la classe in quattro gruppi e ad ogni gruppo ho assegnato uno di questi luoghi, cercando di utilizzare il criterio di vicinanza a queste zone, che però non sempre è stato possibile, e cercando di creare gruppi equilibrati. La consegna era quella di pensare ad un progetto da attuare in questo luogo: ho consegnato una scheda in cui dovevano rispondere alle seguenti domande:

Come chiamerete questo luogo?

Com'è ora questo luogo?

Cosa vorreste fare in questo luogo?

Chi potrebbe andarci?

Per quali motivi le persone potrebbero andare lì?

I gruppi hanno avuto un'ora per pensare al progetto, alcuni gruppi hanno anche fatto il disegno del loro progetto. La lezione seguente poi i gruppi hanno raccontato al resto della classe le loro idee.

1. L'area pic-nic è stata chiamata "Piazza dei Giochi". i bambini si sono immaginati di creare un parco avventura, un piccolo campo da calcio, una zona con tavoli e giochi come gli scacchi per gli anziani, un chiosco e un'area per i cani. Sarebbe un'area frequentata dalle famiglie e dagli anziani del quartiere, ma anche da scuola che verrebbero al parco avventura.
2. La piazza di via Due Dicembre è stata intitolata "Piazza Dei Miracoli". Il gruppo ha pensato di aprire in quest'area un circolo per gli anziani, un nuovo supermercato, mettere un'altalena. Vorrebbero poi riparare la zona e abbellirla con le piante. Diventerebbe un'area frequentata dalle famiglie e dagli anziani
3. Nel campetto da calcio di via Novella, intitolato "Piazza del Calcetto", i bambini vorrebbero migliorare le condizioni del campo e aprire un bar.
4. Nell'area delle quattro piazze di via Novella, chiamata "il parco avventura delle quattro piazze" il gruppo ha pensato di costruire una piscina, una zona per gli anziani mettendo anche una scala mobile per arrivarci, un monumento ai partigiani e un'area per i cani.

Durante l'esposizione dei vari gruppi, ci siamo interrogati su quali fossero i progetti più semplici da realizzare e quali invece fossero più utopici. L'obiettivo di questo compito autentico non era però progettare qualcosa di realizzabile, ma sognare insieme come potrebbero cambiare questi luoghi che i bambini vedono tutti i giorni in stato di semi-abbandono e percepire quindi la possibilità di esprimere dei desideri e il diritto di poter

dire le proprie opinioni e le proprie idee sui luoghi pubblici in cui loro abitano. I bambini, infatti, erano molto contenti di questo compito, le discussioni svolte durante le esposizioni sono state partecipate e accese e anche le insegnanti si sono inserite insieme a me nel dialogo con i bambini, cercando di farli ragionare e dirigendo le loro discussioni. I progetti sono stati inseriti nel libretto insieme alle foto delle zone analizzate e i nomi dei partecipanti del gruppo.

Durante l'ultima lezione, ho consegnato ad ogni bambino un libretto, stampato in bianco e nero, e ne ho portato uno a colori per la classe. Ho poi consegnato una scheda di autovalutazione e di gradimento che hanno completato e mi hanno consegnato. Abbiamo, infine, svolto una discussione su com'è andato il progetto, cosa è piaciuto di più e cosa di meno. La maggior parte ha detto che la cosa più bella è stata l'intervista, ma sono stati molto contenti anche di svolgere il compito autentico, e anche la parte iniziale di informazioni sul quartiere. Dai risultati della scheda di gradimento e di autovalutazione, ho potuto constatare che tutti hanno apprezzato il lavoro svolto e hanno migliorato le loro conoscenze riguardo al quartiere. Alcuni hanno espresso le loro difficoltà nel lavorare in gruppo o nell'intervenire durante l'intervista ma in generale posso ritenermi soddisfatta del lavoro svolto.

5.2. Materiali prodotti

il libretto che abbiamo creato insieme e che ho consegnato ai bambini alla fine era composto da: 1

- la copertina, in cui vi era un collage di tutti i disegni del quartiere dei bambini e il titolo "il nostro quartiere"
- due pagine in cui abbiamo riassunto la prima lezione, elencando le cose che ci piacciono e le cose che non ci piacciono del quartiere
- due pagine di informazioni sul quartiere: la cartina del comune di Genova dove vi è segnato il quartiere, un breve testo e alcune foto del quartiere nel passato e nel presente
- due pagine in cui abbiamo trascritto le domande e le risposte in breve dell'intervista che abbiamo svolto
- una pagina in cui abbiamo inserito la cartina con le vie del quartiere con i nomi di ogni alunno e i nomi delle vie in cui abitano
- una pagina con la mappa dei luoghi presi in analisi per il compito autentico, in cui abbiamo inserito i nomi dei componenti di ogni gruppo
- otto pagine con i lavori di ogni gruppo, insieme alle foto del luogo analizzato

- due pagine di ringraziamento con i nomi di tutti gli alunni

5.3. Riflessione e analisi critica

Mi è dispiaciuto dover cambiare i miei piani e non essere riuscita a svolgere l'uscita didattica sul territorio come aveva pensato a causa del poco tempo e delle difficoltà nella burocrazia. Sono però contenta di essere riuscita ad utilizzare Google Maps con la LIM e di aver aggiunto la lezione in cui abbiamo trovato l'indirizzo di ogni alunno. In questo modo, anche se non siamo usciti, i bambini hanno migliorato il loro orientamento nel quartiere e hanno capito dove sono le zone che abbiamo preso in esame. Tutto il resto del lavoro è andato come mi aspettavo e mi ritengo soddisfatta. Un altro problema sono state le numerose assenze. Come ho già detto, in questa classe ci sono alcuni bambini considerati a rischio dispersione scolastica perché sono spesso assenti e in generale non capita quasi mai che siano tutti presenti in classe. Così, non tutti i bambini hanno svolto tutte le lezioni e questo ha causato anche delle difficoltà nel seguire il progetto.

Tra me e gli alunni si è instaurato un rapporto di fiducia e rispetto, che si è costruito nel susseguirsi delle varie lezioni.

Anche le maestre sono rimaste molto contente del progetto che mi hanno aiutato a svolgere e anche con loro si è creata una relazione positiva di rispetto reciproco e fiducia.

Come ho già detto, credo che progetti di questo tipo, multidisciplinari e che partono e analizzano la realtà che circonda gli alunni, siano fondamentali sempre, in ogni scuola. Viste tutte le problematiche analizzate, in una scuola come questa in modo ancora più rilevante. Spero quindi che il progetto possa essere di ispirazione per altre insegnanti e possa essere migliorato e riproposto anche in altre classi.

Conclusioni

Nonostante il miglioramento dei tassi di alfabetizzazione e di istruzione nel nostro paese, la scuola italiana oggi si trova in una situazione molto difficile. A causa, infatti, delle ideologie della competizione globale e dell'individualismo, si sono persi i valori di fraternità, solidarietà e giustizia, che animavano gli obiettivi dell'istruzione scolastica, in base alla Costituzione repubblicana.

«la scuola oggi è più che mai a un bivio: da una parte può scegliere di essere luogo un'istruzione realmente democratica con l'obiettivo di cambiare in meglio la vita di studenti e studentesse, permettendo loro di emanciparsi da ignoranza, sudditanza tecnologica, sfruttamento economico e nichilismo, al fine di provare a edificare una pluralità di mondi in cui le persone possano provare ad autodeterminarsi per vivere liberi e felici. Dall'altra parte corre il rischio di tramutarsi, in modo inarrestabile, in un triste non luogo, che reitera e in molti casi acuisce le tante miserie e ingiustizie di una realtà in cui i diritti di tutti sono soffocati dai privilegi di pochi e dove la vuota retorica della meritocrazia è il classico dito che nasconde una luna fatta di crescente marginalità, dispersione scolastica e insuccesso formativo» (Foà, Saudino, 2021, pp. 7-8)

Da quando sono arrivata al CEP, ho pensato che il mio sogno fosse quello di voler diventare maestra in questa scuola. Sento molto forte la responsabilità verso il mondo, e soprattutto verso il posto in cui vivo. Penso che sia importante partire proprio dal mio territorio, visto che il bisogno di cambiamento c'è. Purtroppo, oggi, anche grazie a questa ricerca più approfondita che ho svolto, i dubbi sono molti, e spesso la rassegnazione è più forte. Molti educatori e insegnanti con cui ho parlato sono affranti da questo senso di impotenza, perché dopo anni che provano ad impegnarsi in tutti i modi possibili per riuscire a migliorare il quartiere, si rendono conto che i problemi sono più grandi di loro e finché il cambiamento non arriva dall'alto, non si riescono a raggiungere gli obiettivi. La verità è che il cammino da intraprendere è chiaro, le idee sono molte e i consigli pratici per le scuole come l'*Aldo Moro* sono visibili e perseguibili. Questa scuola rispecchia la situazione di molti altri territori italiani che vivono le stesse dinamiche. È necessario ripartire proprio da questi luoghi, per creare una scuola democratica e che veramente si faccia carico dei diritti di tutti, fondata sulla solidarietà, sul rispetto e sull'uguaglianza. Ma ci vuole un impegno da parte di tutti: in primis devono essere le istituzioni, che decidono di porre attenzione a quartieri come il CEP, impegnandosi non solo a breve termine e finanziando tanti progetti, soprattutto per la scuola; servono persone motivate, che abbiano veramente intenzione di impegnarsi per questo luogo, che gli dedichino molto tempo e che non si facciano abbattere da tutte le difficoltà che giungeranno; e poi gli abitanti del

quartiere, non possono rimanere passivi nel loro vittimismo, devono agire, partecipare, lasciarsi coinvolgere nel cambiamento. Le mie domande sono tante e rimangono aperte: la scuola deve ripartire dai bisogni degli alunni, delle famiglie e dei territori. Per quanto riguarda il quartiere mi chiedo: come si può migliorare il senso di comunità e di responsabilità di un quartiere come questo, perché gli abitanti si impegnino e lottino per i miglioramenti? Come si può cambiare la narrazione interna ed esterna di un quartiere che ha subito il pregiudizio da quando è stato costruito? Come si possono migliorare le possibilità di mobilità sociale in quartieri come questo? Quali responsabilità hanno le istituzioni?

E per la scuola mi chiedo: è meglio chiudere questa scuola oppure no? come si può dare senso ad una scuola che si trova in un quartiere che non ha storia e non ha identità? Perché tutte le strategie che vengono proposte dai teorici non vengono ancora messe in pratica?

Io penso (e spero) che la mia generazione si stia orientando verso la giusta direzione, cambiando rotta per la scuola italiana e rimango ottimista nei confronti del futuro prossimo e lontano, perché credo che le insegnanti delle nuove generazioni, preparate e appassionate, possano iniziare a risolvere i problemi grazie al loro entusiasmo e al loro spirito critico.

Bibliografia

- AnnaContini G., Dato D. (a cura di) (2020), *Pedagogia dei contesti. Spazi, tempi, esperienze dell'educare contemporaneo*, Progedit, Bari.
- Bailan Z. (2001) *Dentro la globalizzazione. Le conseguenze per le persone*, Laterza, Roma-Bari.
- Bauman Z., *Dentro la globalizzazione. Le conseguenze sulle persone*, Laterza, Roma, 1999
- Besozzi E., *Società, cultura, educazione*, Carocci, 1999
- Borlini B., Meno F. (2008), *il quartiere Bella città contemporanea*, Bruno Mondadori, Milano.
- Balletti F., Giontoni B., (1984), *Genova 1850-1920. Cultura urbanistica e formazione della città contemporanea*, Fabbiani, Genova.
- Ballarino G., Checchi D., (2006), *Sistema scolastico e disuguaglianza sociale. Scelte individuali e vincoli strutturali*, Il Mulino, Roma.
- Buffoni G. P., Gazzola A., Carrer F., (1981), «*La città di Genova: sviluppo storico urbanistico e riscontri criminologici*», *Rassegna di Criminologia*, XII, 1, 45-53, Genova
- Bordieu P., *la riproduzione*, Guaraldi, Firenze, 1972
- Boudon R., *Istruzione e mobilità sociale*, Zanichelli, Bologna, 1979
- Brint S., *Scuola e società*, Il Mulino Manuali, 1999
- Ceder a G. (2018), *Atlant dell'infanzia a rischio 2018. Le periferie del bambino*, Istituto della Enciclopedia Italiana, Roma.
- Checchi D., Zollino F., *Struttura del sistema scolastico e selezione sociale*, Università degli Studi di Milano, Servizio Studi Banca D'Italia, Rivista di politica economica, SIPI, Roma, 2001
- G. Ballarino, D. Checchi, C. Fiorio, M. Leonardi (2010) *Le disuguaglianze nell'accesso all'istruzione in Italia* - In: quaderni di rassegna sindacale. Lavori, Ediesse.
- Calaprice S., *La dispersione scolastica. Riflessioni teoriche e risultati di un'indagine*, Dal programma Education and Training 2020, un benchmark da riconsiderare
- Colombo M., *scuola e comunità locali*, Carocci, Roma, 2001
- De Giorgi F., Gaudio A., Pruneri F., *Manuale di Storia della scuola italiana*, Scholè, 2019
- Drago R. (2005), «*una scuola riproduttrice delle differenze sociali*», Associazione Docenti Italiani
- Settori F., Manca G., Pandolfi L. (2013), *Minori e famiglie vulnerabili. Ruolo e interventi dell'educatore*, Carocci, Roma.

- Foà, Saudino (2021), *cambiamo la scuola, per un'istruzione a forma di persona*, Eris, Torino.
- Ferrarotti F. (2009), *Spazio e convivenza. Come nasce la marginalità urbana*, Armando, Roma.
- Friggeri L. (2018), *Famiglie d'oggi. Quotidianità, dinamiche e processi psicosociali*, Carocci, Roma.
- Guidicini P. (1976), *Sociologia dei quartieri urbani*, FrancoAngeli, Milano.
- Guidicini P., *Sociologia dei quartieri urbani*, FrancoAngeli, Milano, 1976
- Ladri S. (2012), *crescere in periferia*, in Fondazione L'Albero della Vita, *sguardi oltre. I ragazzi riprendono le periferie*, Fondazione Albero della Vita, Milano.
- Laffi S. (2021), *crescere in periferia*, in Fondazione L'Albero Della Vita, *Sguardi Oltre. I ragazzi riprendono le periferie*, Fondazione L'Albero della Vita, Milano.
- Milan G. (2001), *Disagio giovanile e strategie educative*, Città Nuova, Roma.
- Milani L., *Lettera a una Professoressa*, Scuola di Barbiana, Firenze, 1967
- Moreno C. (2010) “Comunità a sostegno della crescita dei giovani: educare nelle periferie delle città e dell'animo”, *L'integrazione scolastica e sociale: rivista pedagogico-giuridica per scuole, servizi, associazioni e famiglie*, Molfetta.
- Ministero dell'Istruzione (2021), *Manifesto delle scuole in periferia*, Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e l'intercultura Gruppo Scuole e Periferie, Roma
- Migliorini L., Venini L. (2001), *Città e legami sociali. Introduzione alla psicologia degli ambienti urbani*, Carocci, Roma.
- Parsons T. (1968) *interaction: social interaction*, in “International Encyclopedia of Social Science”, Parigi.
- Petrillo A. (2016) “La periferia elevata a potenza? il caso del Cep a Genova”, *Limes – Indagine sulle periferie*, n. 4, Milano
- Petrillo A. (2013), *Peripherein. Pensare diversamente la periferia*, Franco Angeli, Milano
- Petrillo A. (2016), *la periferia nuova. Disuguaglianza, spazi, città.*, FrancoAngeli, Milano
- PersiR. (2013), *periferie urbane e periferie del mondo: riflessioni e proposte pedagogiche*, MeTis, Mondì Educativi, Temi, Indagini, Suggestioni
- Pitzalis M. (2012), *Effetti di campo. Spazio scolastico e riproduzione delle diseguaglianze*, Università degli studi di Cagliari, Cagliari.

Poli S., Tringali S. (2019), *Dopo la città divisa, il futuro dei quartieri genovesi tra vecchie e nuove diseguaglianze*, Inequality: disuguaglianze e politiche sociali, Università degli studi di Genova

Valenti P. (2017), *Periferie al centro: gli spazi liminari della città di Genova tra crisi dell'architettura, identità dei luoghi e interventi di rigenerazione urbana e culturale*, Università degli Studi di Genova, Polis Reseach Center, Genova.

Sitografia

<https://www.unidprofessional.com/buona-scuola-legge-107/>

<https://gabriellagiudici.it/la-scuola-primaria-1859-1985/>

https://adiscuola.it/Pubblicazioni/SemMarzo2005_Atti/T_Drago/Drago_parte1_sez1.htm

https://espresso.repubblica.it/inchieste/2023/04/17/news/scuola_merito_reddito-396163427/

<https://webmagazine.unitn.it/formazione/14643/istruzione-e-mobilit-sociale-nel-xx-secolo>

<https://sociologicamente.it/la-scuola-oggi-tra-meritocrazia-e-disuguaglianze-sociali/>

<https://www.invalsiopen.it/istruzione-mobilita-sociale/>

<https://www.arte.ge.it/chi-siamo/statuto.html>

https://it.wikipedia.org/wiki/Ca%27_Nuova

<https://smart.comune.genova.it/articoli/la-biblioteca-e-firpo-inaugura-lultimo-murale-di-drina-a12-e-giuliogol>

<https://www.pianacci.it/storia/>

<https://www.genova24.it/2011/03/genova-chi-ha-paura-del-c-e-p-foto-inchiesta-9219/>

<https://www.cittanuova.it/il-cep-di-pra/?ms=003&se=025>

<https://www.icvoltri2.edu.it/pagine/la-storia>

<https://www.limesonline.com/cartaceo/la-periferia-elevata-a-potenza-il-caso-del-cep-a-genova?prv=true>

<https://www.agoracoop.it/bambini/>

https://genova.repubblica.it/cronaca/2016/04/07/news/genova_macerie_e_vergogna_viaggio_allucinante_nell_ex_scuola_del_cep-137082805/?ref=pay_amp

<https://www.genova24.it/2011/03/genova-chi-ha-paura-del-c-e-p-foto-inchiesta-9219/>

<https://www.limesonline.com/cartaceo/la-periferia-elevata-a-potenza-il-caso-del-cep-a-genova>

<file:///C:/Users/maria/Downloads/18656-Text%20de%20l'article-40881-1-10-20170509.pdf>

Ringraziamenti