

Materiali per la costruzione del curriculum di “Cittadinanza e Costituzione”

Documenti dei gruppi di lavoro



2° Corso di Alta Formazione per docenti esperti in
Educazione civica, diritti umani, cittadinanza, costituzione
(A.A. 2009/2010)



UNIVERSITÀ
DEGLI STUDI
DI PADOVA

CENTRO INTERDIPARTIMENTALE
DI RICERCA E SERVIZI
SUI DIRITTI DELLA PERSONA E DEI POPOLI

cleup

Copyright 2011
Centro interdipartimentale di ricerca e servizi sui diritti della persona e dei popoli
Università degli Studi di Padova
<http://unipd-centrodirittiumani.it>
I contenuti della presente pubblicazione possono essere riprodotti
integralmente o parzialmente citando la fonte.

ISBN 978-88-6129-696-1

Tutor

Amelia Goffi, Centro diritti umani dell'Università di Padova

Partecipanti al corso

Barbierato Michela - Circolo didattico di Piove di Sacco (Pd)
Bertazzo Michela - 1° IC di Padova (in semiesonero come supervisore Università di Pd)
Bolzon Elsa - Direzione Didattica di S.Stino di Livenza (Tv)
Bordin Maria Laura - Scuola infanzia "Clinica Pediatrica" - 2°IC di Padova
Cappellari Elena - VIII IC di Padova
Cappellotto Laura - IC "Battistella" di Schio (Vi)
Cervellin Sonia - Direzione Didattica di Romano di Ezzelino (Vi)
Corghi Francesca - IC "Cavalchini Moro" di Villafranca di Verona
Demo Ketti - Scuola media statale "Carducci" di Padova
Fincatti Maria Teresa - IC "M. Buonarroti" di Rubano (Pd)
Mutti Caterina - IC di Loria (Tv)
Sandonà Carla - IC "Cordenons" di Santa Maria di Sala (Ve)
Sartori Chiara - Direzione Didattica di Mira 2-Oriago (Ve)
Scalone Roberta - VII IC di Padova
Spinelli Marina - Direzione Didattica di Rubano (Pd)
Spinelli Antonio - Scuola Secondaria di 1° "Virgilio" di Camisano Vicentino (Vi)
Tosato Annalisa - VIII IC di Vicenza
Tuzzato Roberta - IX IC di Padova
Valbonesi Milena - S.M.S. "Zanella" di Farra di Soligo (Tv)
Veronese Maria Elisa - IC "Zanellato" di Monselice (Pd)



UNIVERSITÀ
DEGLI STUDI
DI PADOVA

CENTRO INTERDIPARTIMENTALE
DI RICERCA E SERVIZI
SUI DIRITTI DELLA PERSONA E DEI POPOLI



CATTEDRA UNESCO
DIRITTI UMANI, DEMOCRAZIA E PACE
DELL'UNIVERSITÀ DI PADOVA



CENTRO EUROPEO
D'ECCELLENZA JEAN MONNET
DELL'UNIVERSITÀ DI PADOVA



REGIONE DEL VENETO



Indice

Nota introduttiva (Marco Mascia)	7
Introduzione generale	11
1 La Progettualità nella scuola dell'Infanzia	21
Premessa - Educare alla Cittadinanza attiva attraverso il curricolo implicito	23
Strumenti metodologici per una riflessione sul curricolo nella scuola dell'Infanzia	29
Proposte operative	39
"Ho diritto a ..." (Elsa Bolzon – Asse A)	40
"Sono all'ospedale e vado a scuola!" Tessere la partecipazione attiva tra scuole in Pediatria e scuole esterne (Maria-Laura Bordin – Asse B)	48
Il bambino cittadino, alla scoperta del diritto di partecipare (Roberta Tuzzato Asse D)	59
A scuola di cittadinanza (Carla Sandonà - Asse D)	70
2 La Progettualità nella scuola Primaria	83
Premessa - I tanti perché dell'educazione alla cittadinanza nella scuola primaria	85
Strumenti metodologici per una riflessione sul curricolo nella scuola Primaria	91
Proposte operative	113
"lo valgo" (Francesca Corghi - Asse A)	114
L'arte di diritto (Chiara Sartori - Assi A e B)	130
Conoscere l'Italia amministrativo-politica percorrendo le strade del quartiere (Marina Spinelli - Assi A e B)	139
Io come sono mi riconosco tra gli altri (Sonia Cervellin - Asse B)	149
Cosa ci racconta il campo del ghetto a Venezia (Maria Elisa Veronese - Asse C)	158
Sviluppo umano: commercio equo e consumo critico (Elena Cappellari - Assi C e D)	171
Sulla strada della partecipazione. La cittadinanza attiva attraverso la co-progettazione di un percorso di mobilità sostenibile (Laura Cappellotto - Asse D)	179
L'arcobaleno dei desideri (Roberta Scalone - Tutti gli Assi)	189
Percorsi di pace (Michela Barbierato - Tutti gli Assi)	199

3 La Progettualità nella scuola Secondaria di primo grado	211
Premessa - Discipline in dialogo: per un'educazione alla Cittadinanza mondiale	213
Strumenti metodologici per una riflessione sul curricolo nella scuola Secondaria di primo grado	217
Proposte operative	261
Insegnare "Cittadinanza, Costituzione e diritti umani" in una classe ad abilità differenziate. Progettare una Unità stratificata e differenziata (Annalisa Tosato - Asse A)	262
Globalizzazione economica e diritti umani: sfida per uno sviluppo sostenibile (Ketti Demo - Asse B)	274
Libertà religiosa, via per la pace (Maria Teresa Fincatti - Assi B e C)	286
In cammino (Antonio Spinelli - Asse C)	299
Cittadini in Europa (Milena Valbonesi - Assi B e D)	313
La partecipazione come scoperta di sé e realizzazione della persona all'interno della realtà (Caterina Mutti - Asse D)	331
4 Bibliografia ragionata. Per crescere cittadini: un libro tira l'altro	343
(Michela Bertazzo)	
Iniziamo dalla Carta fondamentale. La Costituzione: roba da bambini?	346
Diritti umani e dignità della persona	348
Identità e appartenenza	354
Alterità e relazione	364
Azione e partecipazione	375
Focus su: Letture di guerra e letture di pace	380
Focus su: SOS Madre Terra. Leggere per tutelare l'ambiente	388
Allegato A : Raccomandazione CM/Rec(2010)7 del Comitato dei Ministri agli stati membri sulla Carta del Consiglio d'Europa sull'Educazione alla cittadinanza democratica e l'educazione ai diritti umani (adottata dal Comitato dei Ministri l'11 maggio 2010 alla sua 120° Sessione)	391
Allegato B - Schema di Human Rights Education Associates (HREA): Competenze fondamentali	399
Allegato C - Dichiarazione sull'educazione e la formazione ai diritti umani, adottata dal Consiglio diritti umani delle Nazioni Unite il 23 marzo 2011	400

Nota introduttiva

Marco Mascia*

Il presente volume contiene gli elaborati prodotti dagli insegnanti allievi del 2° Corso di Alta Formazione per docenti esperti in “Educazione civica, diritti umani, cittadinanza, costituzione”, svoltosi nell’anno accademico 2009-2010.

Il Corso è stato organizzato dal Centro interdipartimentale di ricerca e servizi sui diritti della persona e dei popoli e dalla Facoltà di Scienze politiche dell’Università di Padova, in collaborazione con la Cattedra UNESCO Diritti umani, democrazia e pace e il Centro Europeo di Eccellenza Jean Monnet della stessa Università, e con il supporto dell’Assessorato alle Relazioni internazionali e ai Diritti umani della Regione del Veneto in attuazione della Legge Regionale 16 dicembre 1999, n. 55 “Interventi regionali per la promozione dei diritti umani, la cultura di pace, la cooperazione allo sviluppo e la solidarietà”.

Il Corso si è svolto nel quadro delle attività previste dal Protocollo d’intesa tra il Centro interdipartimentale e l’Ufficio Scolastico Regionale del Veneto sottoscritto il 14 febbraio 2008.

Il 1° Corso, realizzato nell’a.a. 2008/2009, aveva avuto come destinatari gli insegnanti della scuola secondaria superiore.

Destinatari del 2° Corso di Alta Formazione sono stati venti insegnanti della scuola dell’infanzia, primaria e secondaria di primo grado della Regione Veneto con una riconosciuta esperienza didattica nell’ambito dei diritti umani e della cittadinanza.

Il Corso, del valore di 15 crediti formativi universitari, ha richiesto un impegno di 375 ore comprensive di lezioni e seminari, didattica on line e formazione individuale.

Il Corso ha costituito la puntuale risposta dell’università italiana alle azioni di sensibilizzazione e di formazione del personale della scuola finalizzate all’acquisizione delle conoscenze e delle competenze relative a «Cittadinanza e Costituzione», previste dall’art.1 della Legge n. 169 del 30 ottobre 2008, il cui testo recita:

“1. A decorrere dall’inizio dell’anno scolastico 2008/2009, oltre ad una sperimentazione nazionale, ai sensi dell’articolo 11 del regolamento di cui al decreto del Presidente della Repubblica 8 marzo 1999, n. 275, sono attivate azioni di sensibilizzazione e di formazione del personale finalizzate all’acquisizione nel primo e nel secondo ciclo di istruzione delle conoscenze e delle competenze relative a «Cittadinanza e Costituzione», nell’ambito delle aree storico-geografica e storico-sociale e del monte ore complessivo

* Direttore del Corso di Alta Formazione e del Centro interdipartimentale di ricerca e servizi sui diritti della persona e dei popoli dell’Università di Padova.

previsto per le stesse. Iniziative analoghe sono avviate nella scuola dell'infanzia”.

1-bis. Al fine di promuovere la conoscenza del pluralismo istituzionale, definito dalla Carta costituzionale, sono altresì attivate iniziative per lo studio degli statuti regionali delle regioni ad autonomia ordinaria e speciale”.

Nella definizione dei programmi di insegnamento si è tenuto conto degli orientamenti espressi nel «Documento d'indirizzo per la sperimentazione dell'insegnamento di “Cittadinanza e Costituzione”» presentato dal Ministro dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca il 4 marzo 2009, dove si trovano ampi riferimenti alla cultura costituzionale, europea e internazionale dei diritti umani e dove vengono indicati quali fondamentali “assi” della cittadinanza la dignità della persona e i diritti umani, l'identità e l'appartenenza, l'alterità e la relazione, la partecipazione e l'azione.

Si è altresì tenuto conto di alcune pietre miliari della produzione normativa delle istituzioni internazionali in materia: Dichiarazione universale dei diritti umani (1948), Patto internazionale sui diritti economici, sociali e culturali (1966), Convenzione internazionale sui diritti dei bambini (1989), Convenzione europea sui diritti umani e le libertà fondamentali (1950), Carta dei diritti fondamentali dell'Unione Europea (2000), Raccomandazione dell'UNESCO sull'educazione per la comprensione, la cooperazione e la pace internazionali e sull'educazione relativa ai diritti umani e alle libertà fondamentali (1974), Dichiarazione delle Nazioni Unite sul diritto e la responsabilità degli individui, dei gruppi e degli organi della società di promuovere e proteggere i diritti umani e le libertà fondamentali universalmente riconosciuti (1998), Programma mondiale per l'educazione ai diritti umani lanciato delle Nazioni Unite nel 2005.

Il Corso è stato articolato in nove insegnamenti: Diritti umani, dialogo interculturale, cittadinanza plurale nella strategia delle istituzioni multilaterali (Prof. Antonio Papisca), I diritti umani nella Costituzione repubblicana e nel vigente diritto internazionale (Prof. Paolo De Stefani), Il ruolo della società civile per la democratizzazione dello spazio globale (Prof. Marco Mascia), Diritti umani e dialogo interreligioso (Prof. Vincenzo Pace), Cittadinanza europea, globalizzazione, multi-level governance (Prof. Léonce Bekemans), Cittadinanza, gruppi vulnerabili e inclusione sociale (Prof.ssa Paola Degani), Politica internazionale dell'educazione (Prof.ssa Annalisa Pavan), Diritti umani e sport (Avv. Jacopo Tognon), Diritti umani e cittadinanza per la didattica (Prof.ssa Amelia Goffi).

Il compito che gli insegnanti partecipanti al Corso hanno realizzato parallelamente all'impegno ordinario di frequenza e di studio, è consistito nel predisporre un testo di materiali e percorsi operativi rivolti a docenti della scuola dell'infanzia, primaria e secondaria di primo grado per l'insegnamento della disciplina di “Cittadinanza e Costituzione”.

Gli insegnanti hanno lavorato sia sulla dimensione “verticale”, che pone in continuità formativa i tre ordini della scuola del primo ciclo d'istruzione sia, soprattutto, sulla dimensione “orizzontale” che mette in evidenza le specificità proprie di ogni ordine di scuola.

Il lavoro è stato impostato sulla base di un approccio che interpreta le categorie di “Cittadinanza” e “Costituzione” alla luce del paradigma fondamentale a cui entrambe si richiamano: quello della dignità della persona e della tutela e promozione dei diritti che le ineriscono. Un paradigma che ritroviamo, con la stessa sostanza, nella Costituzione repubblicana e nel vigente diritto internazionale dei diritti umani e che è in linea con i più recenti orientamenti pedagogici in materia messi a punto in particolare dall’Organizzazione delle Nazioni Unite, dall’Unesco e dal Consiglio d’Europa.

All’interno di questa cornice, il Corso di Alta Formazione ha posto l’accento sul nesso esistente tra il paradigma universale dei diritti umani e l’esercizio della cittadinanza attiva e responsabile, mettendo in evidenza il processo di saldatura in atto tra le norme del diritto internazionale dei diritti umani, la Costituzione repubblicana e gli ordinamenti di regioni, province e comuni.

Il significato e le modalità di sviluppo della democrazia rappresentativa e partecipativa lungo un percorso che parte dalla città e arriva fino all’Unione Europea e all’ONU hanno caratterizzato in maniera trasversale il lavoro degli insegnanti. Il contesto di riferimento istituzionale, in funzione di buon governo, è stato quello della *governance* multi-livello, al cui interno sono sempre più sollecitati ad operare gli stati, i governi regionali e locali, le organizzazioni internazionali governative e nongovernative.

Un capitolo importante è stato dedicato alle trasformazioni in atto dello statuto e della pratica della cittadinanza democratica, alla luce sia del vigente Diritto internazionale dei diritti umani sia degli accelerati processi di multiculturalizzazione delle nostre società, con l’obiettivo di fornire puntuali indicazioni su modalità pratiche di dialogo interculturale nella città inclusiva.

Il presente volume è organizzato in tre parti: la progettualità nella scuola dell’infanzia, la progettualità nella scuola primaria e la progettualità nella scuola secondaria di primo grado. Le singole parti contengono una premessa, gli strumenti metodologici per una riflessione sul curricolo e dei percorsi operativi. Ciascun insegnante ha contribuito a scrivere la premessa e ad elucidare gli strumenti metodologici e ha elaborato un percorso operativo, tenendo conto sia degli insegnamenti proposti durante il Corso, sia delle competenze di cittadinanza da attivare, sia della didattica specifica con cui concretizzare i percorsi educativi nelle singole classi.

Si segnalano, per la loro originalità, gli “strumenti metodologici per una riflessione sul curricolo” che contengono, per gli ordini di scuola considerati, gli obiettivi didattici suddivisi per i quattro “assi” della cittadinanza sopra richiamati: dignità della persona e diritti umani, identità e appartenenza, alterità e relazione, partecipazione e azione. Per ciascun asse sono quindi state definite le competenze, le abilità e le conoscenze necessarie alla formazione di un cittadino attivo e responsabile facendo un puntuale richiamo ai documenti prodotti dai diversi livelli di *governance*, da quello internazionale universale, a quello internazionale regionale (Europa), a quello nazionale.

Il volume contiene anche una ricca bibliografia ragionata dal titolo “Per crescere cittadini: un libro tra l’altro”, una sorta di guida nella sempre più variegata letteratura per ragazzi, dove sono presentati, avendo in mente i

quattro assi dell'insegnamento di Cittadinanza e Costituzione, libri di narrativa, libri di divulgazione, testi di carattere didattico per gli insegnanti, nonché alcune indicazioni cinematografiche.

I "Materiali" presentati offrono motivi di ispirazione e dati da utilizzare per la propria formazione di docenti e per la predisposizione di un curriculum. Lo specifico interesse di questo esercizio risiede nella coerenza dell'approccio seguito - i diritti della persona secondo una prospettiva "glocale" e di cittadinanza plurima -, nella natura interdisciplinare con puntuale orientamento all'azione dei percorsi operativi proposti e nell'orientamento verso la formazione di competenze e conoscenze in capo ai docenti e ai futuri discenti, pienamente spendibili in un ambiente europeo e transnazionale, rinviando ad altre sedi per i tradizionali approcci di diritto costituzionale.

Il presente sussidio ha i pregi e i limiti tipici di un lavoro collettivo, realizzato in tempi ristretti ma con grande passione intellettuale e pedagogica. Gli insegnanti coinvolti in questo progetto si sono impadroniti della portata educativa del paradigma universale dei diritti umani tanto da farne il nucleo fondativo e propulsore della materia "Cittadinanza e Costituzione", in sintonia con le più avanzate frontiere pedagogiche internazionali.

Agli insegnanti che hanno scritto queste pagine e alla prof. Amelia Goffi che ha coordinato il loro lavoro vanno il plauso e la gratitudine del Centro diritti umani dell'Università di Padova.

Si consegnano questi "Materiali" alla comunità educante italiana nel momento in cui il Consiglio diritti umani delle Nazioni Unite ha adottato il progetto di "Dichiarazione sull'educazione e la formazione ai diritti umani". Essi, insieme a quelli pubblicati l'anno scorso a conclusione del 1° Corso di Alta Formazione, costituiscono già una prima implementazione dei principi e degli orientamenti contenuti nella Dichiarazione delle Nazioni Unite. L'auspicio è che il fecondo e virtuoso laboratorio di "Cittadinanza e Costituzione" diventi, anche per via di un formale atto ministeriale, il canale attraverso il quale veicolare in Italia l'educazione e la formazione ai diritti umani nella scuola di ogni ordine e grado.

INTRODUZIONE GENERALE

Nel corso dell'anno 2009/10 un gruppo di docenti appartenenti al primo Ciclo di istruzione delle scuole della Regione del Veneto ha partecipato al Corso di Alta Formazione per Docenti esperti in "Educazione civica, diritti umani, cittadinanza, costituzione". L'esperienza è stata avviata nel quadro delle attività previste dal Protocollo d'intesa tra il Centro diritti umani e l'Ufficio Scolastico Regionale del Veneto ed ha beneficiato del supporto finanziario dell'Assessorato ai Diritti umani della Regione del Veneto.

Questo corso, se da una parte ha perseguito la finalità generale di formare docenti esperti nella materia d'insegnamento introdotta con legge 30.10.2008 n. 169, dall'altra ha iniziato ad esplorare le modalità per inserire nei curricula scolastici quei concetti, valori, riferimenti istituzionali sia nazionali, che europei ed internazionali che sono a fondamento dei valori democratici assunti anche dalla Costituzione italiana e che sono stati sviluppati dalla dottrina giuridica e dalla cultura dei diritti umani universalmente riconosciuti.

Il corso, articolato in 9 insegnamenti, ha coinvolto gli insegnanti in un percorso di formazione/informazione di non immediata e facile portata, poiché ha veicolato molteplici dati cognitivi relativi a concetti specifici delle discipline giuridiche e a paradigmi di conoscenza lontani dalle esperienze teoriche e pratiche solitamente connesse alle formazioni di base e in servizio dei docenti.

Malgrado questa intrinseca e oggettiva difficoltà, per noi corsisti, è tuttavia importante evidenziare come la qualità stessa e l'organizzazione del corso - svolto secondo modalità in presenza e on-line, che hanno previsto lezioni frontali e seminari, ma anche lavori di gruppo e approfondimenti - ci abbiano motivato e sostenuto nella ricerca epistemologica e nella costruzione di strumenti di analisi per le nostre pratiche di docenti e nella costituzione di una Learning Community orientata alla riflessione sull'attività professionale.

In questo senso crediamo che il corso abbia avuto, nelle more e nelle incertezze ministeriali in materia, un forte valore aggiunto.

Come sottolineato, infatti, nel Documento d'indirizzo per la sperimentazione dell'insegnamento di "Cittadinanza e Costituzione" del 4 marzo 2009, per l'attuazione di tale insegnamento "...le scuole sono chiamate a concorrere, anzitutto con la riflessione, con l'approfondimento dei problemi e con la sperimentazione... in vista di un più maturo assetto ordinamentale della materia"¹.

È in questo contesto, dai contorni ancora non del tutto definiti quanto alla natura e ai contenuti del nuovo insegnamento, che abbiamo cercato di approfondire una riflessione pedagogico-didattica a diversi livelli, che prendesse in considerazione da una parte i nuovi assunti e paradigmi cognitivi forniti dalle lezioni, dall'altra le finalità generali del primo Ciclo di istruzione, quelle inerenti al nuovo insegnamento "*Cittadinanza e Costituzione*", le specificità legate a ciascuno dei tre ordini scolastici e, infine, che potesse concretamente dialogare con i contesti delle nostre diverse realtà scolastiche.

Questo è il senso da attribuire al nostro contributo all'elaborazione di un curriculum di "*Cittadinanza e Costituzione*".

¹ Documento d'indirizzo del 4 MARZO 2009

Ci è sembrato importante, dal punto di vista operativo, lavorare su due dimensioni: quella verticale, che pone in continuità formativa i tre ordini della scuola del 1° ciclo d'istruzione e che coprono l'arco di scolarizzazione dai 3 ai 14 anni, e quella orizzontale che si focalizza ed approfondisce le specificità interne ad ogni ordine.

La finalità riconosciuta da ogni documento programmatico succedutosi nel corso di questi ultimi anni è la promozione del pieno sviluppo della persona e, in questa prospettiva, la scuola del primo ciclo "promuove la pratica consapevole della cittadinanza attiva e l'acquisizione degli alfabeti della cultura"².

Riteniamo qualificante per il nostro lavoro considerare l'educazione a "Cittadinanza e Costituzione" come specifico percorso ancorato al contesto italiano attraverso un'analisi puntuale della nostra Costituzione Repubblicana, ma contemporaneamente collegato alle indicazioni internazionali di Educazione ai diritti umani, di Educazione globale, di Educazione alla Cittadinanza democratica. Importante momento della nostra riflessione didattica, infatti, è stato quello di considerare ed appaiare le diverse indicazioni provenienti dalle Nazioni Unite, dal Consiglio d'Europa, dall'Unione Europea, e naturalmente le nostre indicazioni nazionali, in un feed back costruttivo ed innovativo per la nostra scuola.

Si tratta, in sostanza, di conoscere e considerare le necessità e le finalità locali, riferite al contesto in cui ciascuno di noi opera, con la consapevolezza che non viviamo socialmente isolati, ma in relazione sempre più stretta con contesti internazionali, sia a causa della globalizzazione che ci obbliga ad interscambi culturali e sociali, sia a causa del riconoscimento, universale anche se spesso contraddetto dai fatti, dei diritti di ogni persona senza discriminazioni.

È necessaria, perciò, anche nella pratica didattica, un'ottica globale di riferimento, che consideri la formazione del cittadino di domani, attraverso educazioni che riconoscano le specificità del mondo in cui oggi operiamo³.

Nel sistema scolastico: officina di diritti e di cittadinanza

*'Occorre uno sforzo per una scuola pubblica fondata su valori e ideali comuni.
Scuola pubblica come scuola "aperta",
come educazione alla conoscenza e al rispetto di tutte le idee,
scuola di educazione positiva ai valori comuni
(giustizia uguaglianza disinteresse rifiuto dei privilegi democrazia reale progresso ragione aperta...)...
formare uomini capaci di comprendersi, di collaborare,
di progredire insieme al di là di fedi, convinzioni, ideologie.
Non è importante tanto il contenuto delle scelte,
quanto i modi in cui si è arrivati a quelle scelte:
se acriticamente per imitazione passiva, per imposizione, o per libera adesione e convinzione. Gli adulti devono esporre
le loro convinzioni, non imporle.'*
Lucio Lombardo Radice, *L'educazione della mente*, Ed. Riuniti

Scegliere oggi di operare in e per una scuola dei diritti e della cittadinanza, impone l'esigenza di affrontare con consapevolezza e responsabilità la complessità della sfida che ci si pone e non perdere di vista da una parte i fondamenti e i presupposti della cittadinanza e dall'altra la visione dell'intero sistema scolastico. Non possiamo pensare che le dimensioni della Cittadinanza vivano esclusivamente all'interno delle aule, che

² DM 31 luglio 2007, Indicazioni per il curricolo per la scuola dell'infanzia e per il 1° ciclo d'istruzione

³ In coerenza con quanto stiamo dichiarando, rimandiamo ai documenti citati in dettaglio nella pubblicazione e che riportano le indicazioni didattiche per percorsi formativi provenienti dai diversi livelli istituzionali.

coinvolgano unicamente gli aspetti didattici, che considerino come destinatari solo gli alunni e che si operi nella sola direzione del "preparare la strada ai cittadini del domani". Esiste invece un legame forte all'interno del sistema scolastico tra tutte le sue componenti, tra le diverse aree e dimensioni, da quella organizzativa e gestionale a quella progettuale, educativa e didattica che agiscono in interconnessione ed interdipendenza per "governare" strategicamente il presente.

Operare per i diritti e la cittadinanza significa innanzitutto connotare come Istituzione scolastica le proprie scelte, i propri obiettivi e i propri metodi; costruire presupposti concreti su cui fondare ogni azione, rendere tutti gli ambiti e la vita scolastica luogo di attenzione vigile sui diritti, contesto d'azione democratica e presidio di partecipazione. Istituti scolastici come Officine dei diritti fondamentali: dove si va oltre le dichiarazioni teoriche sui diritti di tutti e di ciascuno, si fanno emergere, interpretano e governano bisogni e problematiche, si elaborano e condividono concretamente scelte organizzative e priorità finanziarie, educative e didattiche, dove si esplicitano capacità propositive e progettuali che garantiscono a ciascuno (sia esso dirigente, docente, alunno, personale ATA, genitore...) di essere ed agire come soggetto reale di diritti garantiti e tutelati.

Solo se sapremo dichiarare i nostri valori, le nostre scelte e le nostre priorità, se sapremo definire le nostre regole, progettare e garantire diritti e cittadinanze, solo così potremo dimostrare come la dimensione istituzionale si possa intrecciare efficacemente con quella educativa e formativa. Solo così, in una logica di sistema e reticolare, la scuola potrà esser percepita come credibile e capace di interpretare e testimoniare valori e strategie di cittadinanza agita.

A scuola di Cittadinanza

*«La persona umana è un albero di cittadinanze, coordinate fra loro
a partire da quella che discende dall'appartenenza alla famiglia umana universale.
La cittadinanza planetaria è quella che si fonda sui diritti umani
e non ha bisogno di certificazione anagrafica.
Dentro gli stati e a tutti gli altri livelli territoriali di convivenza,
la persona si presenta con questa cittadinanza primaria.»*
Antonio Papisca

Le tante buone pratiche di educazione alla cittadinanza già in atto in molte scuole ci dimostrano come da tempo⁴ siano già entrate a far parte del curricolo, esplicito o informale delle scuole, temi, problemi e competenze sociali e civiche. Sono per lo più percorsi didattici ed attività formative di esplorazione e comprensione dell'ambiente di vita, delle formazioni sociali del territorio, di partecipazione alla governance dell'ambiente scolastico e di gestione delle relazioni educative tra pari e /o con gli adulti. Esperienze di carattere interdisciplinare che si snodano lungo percorsi trasversali di educazione interculturale, nei progetti di educazione ambientale e allo sviluppo sostenibile o di educazione stradale, nell'educazione alla socialità, alle relazioni positive e nella gestione creativa dei conflitti, nei percorsi di educazione alla pace o di partecipazione civica, nei riferimenti alla cultura della differenze e all'educazione al dialogo. "L'educazione alla cittadinanza si va sempre più configurando come una delle priorità educative tanto a livello di Unione Europea,

⁴ Recuperando buone pratiche nella scuola elementare e progetti innovativi in atto fin dagli anni 70, già i Programmi per la scuola Elementare del 1985 sottolineavano, nella Premessa Generale, l'importanza della scuola come istituzione che ha come finalità quella della formazione dell'uomo e del cittadino e richiamavano principi e valori espressi dalla Convenzione ONU, i diritti fondamentali riconosciuti nella Carta Costituzionale Italiana, la Convenzione Internazionale sui diritti per l'infanzia.

quanto a livello nazionale. Nella nozione di cittadinanza, però, convergono esigenze, aspettative, finalità molteplici e differenziate".⁵

Perché allora non basta rendere maggiormente esplicite e formalizzare le esperienze in atto? Perché c'è bisogno di un nuovo insegnamento, di "nuovi" riferimenti concettuali, di dare un maggior spazio pedagogico ed educativo nella scuola all'educazione alla cittadinanza? E di quale "cittadinanza" stiamo parlando?⁶

Nel panorama attuale di tutti gli ordini di scuola, quindi, non mancano esperienze e attività, ma "il rischio evidente è quello di allargare all'infinito l'alone semantico dell'idea di cittadinanza (cosa concettualmente facile e possibile) togliendole però in definitiva ogni significato specifico. L'educazione civica, così come fino ad ora è stata insegnata nelle scuole presenta da un lato una pluralità di approcci spesso sovrapposti (centrati ora sui ruoli sociali, ora sulla funzione della politica, ora sui valori morali e così via), dall'altro lascia irrisolto il rapporto tra dimensione soggettiva e dimensione oggettiva della cittadinanza, tra valori e conoscenze".⁷

Si tratta allora di recuperare un nuovo interesse e una più chiara ed esplicita intenzionalità per caratterizzare significativamente l'idea di cittadinanza che intendiamo promuovere, per provare a rendere omogenei e coerenti i riferimenti concettuali, per recuperare un impianto coerente ed una struttura organica in cui inserire e a cui ricondurre le diverse dimensioni della cittadinanza recuperando una interconnessione continua, sia in termini pedagogici che didattici, tra *sapere, essere e fare*, tra *dimensione cognitiva, affettiva, relazionale, etica e comportamentale*, tra il sapere e l'esperienza. "La pluralità dei riferimenti e delle dimensioni della cittadinanza, che costituiscono la sua eccezionalità nel panorama dell'educazione scolastica, la rendono un campo non meramente disciplinare, ma soprattutto un luogo di conoscenze, idee, pensiero, sentimenti, emozioni e decisioni che attraversano tutta la vita e coinvolgono mente, mani e cuore degli alunni/studenti"⁸

⁵ Bertolini P, convegno di Zola Predosa promosso dall'Associazione Encyclopaideia, 2004

⁶ A questo punto della riflessione risulta utile il collegamento con quanto elaborato, steso e pubblicato dal Primo Corso di Alta Formazione, il testo «Materiali per la formazione dei docenti di "Cittadinanza e Costituzione" negli istituti secondari superiori»⁶.

Il testo affronta in modo sistematico i concetti chiave sui quali abbiamo ragionato, che rappresentano i contenuti degli insegnamenti del Corso di alta formazione e la cui conoscenza riteniamo indispensabile per ogni insegnante nel momento in cui programma un percorso didattico di "Cittadinanza e Costituzione".

Tutte le schede del testo hanno rilevanza per i nostri percorsi didattici, ne rappresentano infatti la premessa necessaria ed il riferimento concettuale sistematico. In questo specifico momento della riflessione, comunque, richiamiamo, in particolare, la scheda 2.B "Cittadinanza plurima / rispetto per la diversità / concetto di dialogo interculturale" nella quale il concetto di cittadinanza, funzionale all'identità della persona, viene correttamente ricondotto allo statuto giuridico della persona umana, al Codice Internazionale dei diritti umani, come status di ascrizione originaria.

⁷ Canterini M, La scuola della cittadinanza, Ed Laterza, Roma, 2010, pag 38

⁸ Ibidem, 39



Da Bodo M, *Educazione alla cittadinanza: Cittadinanza e Costituzione*

Cittadinanza è quindi complessità, un insieme di livelli interdipendenti che si snodano attorno a concetti di identità ed uguaglianza.

Significa anche cogliere le sfide della società contemporanea agendo nell'intreccio tra le diverse dimensioni individuali e sociali, tra storie passate, presenti e future; è conoscenza dei diritti individuali e collettivi riconosciuti dai documenti internazionali; è appartenenza ad una comunità ma anche gestione dell'incontro tra culture di luoghi

apparentemente lontani; è consapevolezza delle regole della convivenza da rispettare, è conoscenza dei principi, delle regole e dell'ordinamento dello Stato... ma è anche giudizio critico, prendere decisioni autonome, promuovere collaborazione e partecipazione, sviluppo del senso civico e della partecipazione attiva in progetti scolastici e territoriali. *"Apprendere in concreto a prendersi cura di se stessi, degli altri e dell'ambiente e favorire forme di cooperazione e di solidarietà. Questa fase del processo formativo è il terreno favorevole per lo sviluppo di un'adesione consapevole a valori condivisi e di atteggiamenti cooperativi e collaborativi che costituiscono la condizione per praticare la convivenza civile... Obiettivi irrinunciabili dell'educazione alla cittadinanza sono la costruzione del senso di legalità e lo sviluppo di un'etica della responsabilità, che si realizzano nel dovere di scegliere e agire in modo consapevole e che implicano l'impegno a elaborare idee e a promuovere azioni finalizzate al miglioramento continuo del proprio contesto di vita."*⁹

In sintonia con i processi in corso a livello europeo ed internazionale, con i dibattiti e le riflessioni che diversi gruppi di lavoro stanno affrontando, si tratta quindi di confermare, "nel contesto di una mobilitazione educativa su scala mondiale, la tendenza in atto presso le componenti istanza internazionali – in particolare ONU, UNESCO, Consiglio d'Europa - di ricondurre i vari "rivoli" in cui è andata articolandosi (spesso frammentandosi...) l'educazione civica (allo sviluppo sostenibile, all'ambiente, alla cittadinanza attiva, all'interculturalità, alla democrazia, alla salute...) dentro un "Approccio Integrato" di Global Education".¹⁰

La messa a fuoco delle parole chiave

"L'educazione e la formazione ai diritti umani costituiscono parte centrale del "diritto all'educazione" e quindi agli Stati incombe l'obbligo giuridico, non soltanto morale, di promuoverne e facilitarne l'insegnamento"
Programma Mondiale delle Nazioni Unite per l'Educazione ai diritti umani,
in A. Papisca, Dignità umana e diritti umani

Durante la riflessione comune, a partire dalle tante conoscenze apprese nel corso degli insegnamenti teorici e dal confronto con il Documento di Indirizzo Ministeriale, come gruppo abbiamo provato a identificare all'interno del panorama, strutturalmente complesso che si andava man mano delineando ed approfondendo, alcune parole chiave da cui partire per l'elaborazione di una progettazione didattica. Sono concetti

⁹ La scuola del 1° ciclo, in Indicazioni per il curriculum, MPI, 2007

¹⁰ Papisca A., Dignità umana e diritti umani, documento del sito ANSAS dedicato a "Cittadinanza e Costituzione" come approfondimento dell'area omonima, all'indirizzo: http://for.indire.it/cittadinanzaecostituzione/offerta_x/index.php?area_t=a

portanti, nell'accezione di educazione alla cittadinanza già espressa e che insieme abbiamo condiviso, con forti implicazioni reciproche e che divengono da una parte oggetto e contenuto specifico di apprendimento, dall'altra, come suggerimenti di metodo, riferimento continuo per l'azione di insegnamento. Lo stesso Documento di indirizzo ministeriale per la sperimentazione dell'insegnamento di "Cittadinanza e Costituzione, ci indica tra i Nuclei tematici e gli obiettivi di apprendimento, alcuni assi a cui ricondurre le situazioni di compito per la certificazione delle competenze personali: dignità umana, identità ed appartenenza, alterità e relazione, azione e partecipazione

All'interno dello schema di progettazione proposto sono state introdotte le definizioni a cui ci si riferisce per quei concetti più specifici, nell'ambito dei diversi assi, essenziali ed importanti, su cui abbiamo ritenuto necessario non dar adito ad imprecisioni e/o fraintendimenti e su cui il dibattito in corso o i documenti internazionali già facevano chiarezza.

- Il primo asse, denominato "**DIGNITÀ DELLA PERSONA E DIRITTI UMANI**", richiama immediatamente il preambolo della Dichiarazione Universale dei diritti umani, che vengono riconosciuti con valore assoluto ed a cui sono strettamente connessi i concetti cardine di persona, dignità e diritti. Attorno all'intero panorama dei diritti umani, alle diverse generazioni di diritti, compresi i più recenti diritti di terza e quarta generazione o i nuovi diritti emergenti o i diritti specifici di fasce più deboli, e al rapporto poi tra diritti e doveri, cardine della dimensione civica della cittadinanza, ruoteranno poi molte delle conoscenze e delle proposte che troveranno spazio anche nei successivi assi. Diritti della persona dunque, intesi come diritti individuali ma nello stesso tempo e con carattere di indissolubilità, anche diritti sociali garantiti alla stessa persona in qualità di cittadino, da uno Stato Nazionale. Già qui, allora le dimensioni individuali e sociali si intersecano: le diverse conoscenze preesistenti negli alunni di tali concetti e le tante problematiche quotidiane da portare alla luce ci aprono il campo ad approfondimenti riflessioni sul significato dei termini, sull'interpretazione di quanto avviene quotidianamente nei nostri contesti di vita e rende problematico garantire la dignità inviolabile della persona, l'esercizio della cittadinanza e della convivenza, la tutela e la promozione dei diritti e il rispetto dei diritti altrui.
- Il secondo asse riguarda i concetti di "**IDENTITÀ ED APPARTENENZA**": qui lo sviluppo progettato prevede la messa in luce delle mille sfumature dell'identità individuale, della singola persona, e dell'identità stessa nella sua dimensione più "esterna", come rappresentazione di sé a partire da ciò che l'altro ci rimanda di noi stessi, in uno scambio continuo tra percezione "interna" di sé e l'ambiente e le altre persone con cui continuamente ci rapportiamo e che contribuiscono a farci creare la nostra stessa immagine. Una identità, nel corso dell'infanzia, in continua crescita e ridefinizione, in una alternanza di continuità e discontinuità tipiche di questa età ma che necessita di presa di consapevolezza, di esplicitazione, di sostegno per non subire acriticamente l'influenza esterna. Una identità individuale ma su cui incidono le dimensioni sociali, culturali, spaziali e temporali in cui ciascuno è inserito, che non può prescindere dunque dai contesti di appartenenza e, ancora, nella consapevolezza delle molteplici appartenenze in cui si costruisce e definisce (genere, famiglia, comunità del territorio, chiesa, Stato....). Appartenenze plurali che progressivamente investono la sfera sociale, la cultura e l'identità nazionale e mondiale intesa, nel documento ministeriale, come uno degli obiettivi dell'educazione alla cittadinanza. Identità individuale ed identità sociale, sempre recuperando e sottolineando un'ottica "glocale", che si integrano e rimangono reciprocamente interdipendenti nella consapevolezza di una

dimensione di dignità e libertà individuali che si realizzano nell'appartenenza e nella continua partecipazione alla definizione di un progetto comune.

- **“ALTERITÀ E RELAZIONE”** sono le parole chiave del terzo asse, in stretta connessione con le precedenti, identità ed appartenenza, nel momento in cui, utilizzando il pensiero di Buber, è nella reciprocità e nell'incontro “io-tu” che l'uomo diviene tale, conquista pienamente la sua identità. Centro di interesse e di approfondimento didattico diviene qui lo sviluppo delle tematiche e delle tante complessità delle variabili che entrano in gioco nell'accettazione di se stesso e dell'altro, nelle reciproche diversità e per quello che “si è e che l'altro è”, nell'accettare ed approfondire la relazione, sia nella dimensione dell'incontro che nell'approfondimento di tecniche e metodologie comunicative, nell'approfondire la dimensione e le tante difficoltà del vivere insieme, le uguaglianze e le disuguaglianze, le differenze. Qui trova spazio anche il concetto di legalità, che, fin dai primi anni, chiede di individuare e condividere le regole del comportamento civile e richiama l'attenzione sull'assunzione di responsabilità.
- **“AZIONE E PARTECIPAZIONE”** è la dimensione che in questi ultimi anni forse maggiormente viene riconosciuta e associata all'educazione alla cittadinanza attiva. Molte sono le esperienze già in atto contesti civili (plesso scolastico, istituto, consigli comunali, di quartiere, associazioni di volontariato...). La partecipazione attiva alla cittadinanza richiama, concretizza rimanda ad una responsabilità nel proprio agire, nei contesti sociali e civici, gli apprendimenti degli assi precedenti: la consapevolezza dei propri diritti ma, nel contempo anche dei doveri nei confronti dell'altro e della collettività, la promozione dei diritti umani e dell'uguaglianza, la solidarietà, la diversità, la giustizia sociale e la capacità, in ogni contesto di mettere in atto strategie di risoluzione pacifica dei conflitti. Anche il Consiglio Nazionale della Pubblica Istruzione, nel documento in cui esprime il parere sul Progetto Nazionale di Sperimentazione relativo all'insegnamento di Cittadinanza e Costituzione, ne sottolinea la dimensione attiva: *“A titolo puramente esemplificativo si richiama l'importanza di un percorso di condivisione, fra gli altri, dello stesso concetto di cittadinanza nelle diverse oggettivazioni: attiva, responsabile, democratica.”* Prevalde dunque, in questa dimensione, da un lato la conoscenza di valori, regole, leggi e principi, dall'altro l'esercizio dei diritti e delle responsabilità civiche; l'educazione ad essere cittadini criticamente capaci di autonomia, di partecipazione nei diversi contesti di vita e di condivisione. L'esperienza fatta in questo campo ci dice come risulti facile sottovalutare l'effettivo e reale contributo della partecipazione dei bambini alla “cosa pubblica” considerandola un “gioco di democrazia” ma senza ripercussioni reali. Il loro spendersi in una cittadinanza presente ed agita deve essere invece reale e incidere nel cambiamento per una “città e una scuola a misura di bambini”¹¹ come pienamente cittadini oggi, non solo in vista del loro futuro di “cittadini del domani”. Diviene dunque per questo prioritariamente necessaria una formazione specifica degli alunni e una accentuazione delle capacità di ascolto, accoglienza, e consapevole presa in carico delle diverse questioni emergenti, da parte di tutti gli adulti. Prima dell'azione va sviluppato negli alunni il pensiero critico, ma per comprendere, giudicare, motivare e chiarire le proprie argomentazioni è indispensabile la conoscenza e il riferimento a valori, regole, leggi e principi. Andranno esercitate competenze d'esercizio del giudizio in tutti i ruoli rivestiti (Bobbio 1995), l'abitudine alla discussione pubblica (Amartya Sen), l'acquisizione di abilità argomentative e interpretative, l'autonomia e il pensiero critico, anche per discutere i saperi stessi (Lacroix 2005),

¹¹ Tonucci F, La città dei bambini, Laterza 2002

“l’educazione alla cittadinanza che integra conoscenze, abilità, discussioni, progetti, è un tirocinio del dialogo, della discussione, della critica, della partecipazione e dell’impegno che rende il cittadino in grado di esercitare le virtù civiche. La competenza interiorizzata e trasferita in azione può restituire interesse nei confronti della gestione della cosa pubblica, vincendo il senso di distanza e di scarsa coscienza nei confronti dell’impegno comune.”¹²

Un ultimo importante riferimento è qui riservato alla **COSTITUZIONE ITALIANA** che occupa giustamente un posto di particolare rilievo all’interno di tutta la progettazione. Gli stessi assi individuati nel documento di indirizzo e anche da noi assunti come trama di percorso (dignità, diritti, identità, appartenenza, alterità, partecipazione), sono elementi fondanti della nostra Carta Costituzionale. Conoscere la nostra Costituzione, fin dalla scuola primaria, rappresenta l’occasione per ritrovarne, nella lettura e nell’approfondimento, il fondamento di una cittadinanza comune, la rappresentazione di una solidarietà e di una condivisione, la garanzia di dignità e dei diritti fondamentali, il rafforzamento dell’identità nazionale attraverso l’esplicitazione dei valori condivisi in quanto cittadini di uno stesso stato. Nello stesso tempo permette di approfondire l’idea di Stato, garante delle uguaglianze e del rispetto delle diversità, delle libertà e delle pari dignità ed opportunità, dotato degli strumenti necessari a difendere i diritti inviolabili di ciascuno e per la partecipazione alla *res pubblica*.

Lo stesso Luciano Corradini, presidente del gruppo di lavoro ministeriale chiarisce: *“La parola Costituzione non è stata scelta a caso, ma per dare il senso della curvatura nazionale e per valorizzare proprio quel monumento che è la Costituzione, che spesso viene fatta oggetto di grandi omaggi ma, nei fatti, resta ancora poco conosciuta e poco vissuta.”*

E il Presidente della Repubblica Giorgio Napolitano, in occasione del 60° anniversario della costituzione italiana sottolinea la necessità di *“insegnare, studiare e analizzare nelle scuole il dettato costituzionale per offrire ai giovani un quadro di riferimento indispensabile a costruire il loro futuro di cittadini consapevoli dei propri diritti”*

La Carta Costituzionale, quindi, come riferimento continuo ma nel contempo associato ad altri importanti documenti, nazionali, europei, internazionali, che ci permettono così di confermare l’allargamento del concetto di appartenenza e cittadinanza ad una comunità più vasta, al di fuori dei confini nazionali. I riferimenti principali che riteniamo di essenziale conoscenza da parte dei docenti e utilizzabili come fonte di conoscenza anche nei percorsi con gli alunni, si troveranno inseriti nello schema progettuale al termine della trattazione di ogni singolo asse.

In sintesi,

“Educare alla cittadinanza significa progettare un’educazione etico-sociale in grado di formare gli individui all’intera gamma delle dimensioni del sociale: da quelle che richiedono un’elevata capacità di autonomia (di resistenza al gruppo, di affermazione delle proprie valorialità e conoscenze), a quelle che domandano la partecipazione consapevole all’esperienza sociale (attraverso sia la conoscenza e la pratica critica delle regole della coesistenza pacifica, sia l’assunzione di atteggiamenti e comportamenti di curiosità e di solidarietà nei confronti dell’“altro”), a quelle, infine, che postulano l’esigenza della condivisione (culturale ed esistenziale, di saperi, di progetti, di valori...) con altri singoli e gruppi.”¹³

¹² Cfr, Canterini M, La scuola della cittadinanza, Ed Laterza, Roma, 2010

¹³ Guerra L, Educare alla cittadinanza attiva, in <http://www.amicideipopoli.org>

Il percorso di lavoro del gruppo del secondo Corso di Alta Formazione

Il secondo Corso di Alta Formazione per esperti in “Educazione Civica, Diritti Umani, Cittadinanza, Costituzione” è stato composto da 20 insegnanti, scelti attraverso una selezione iniziale come da Bando del Corso, appartenenti ai tre ordini di scuola: dell’Infanzia, Primaria e Secondaria di primo grado.

Il Corso di Alta Formazione ha previsto 375 ore di formazione individuale complessiva, distribuite sulla base di nove insegnamenti.

L’organizzazione del Corso ha previsto diversi aspetti della formazione, condotti in modo parallelo:

- lezioni frontali delle diverse discipline;
- momenti seminari di discussione dei concetti appresi e di elaborazione delle modalità di inserimento degli stessi nella didattica. Da evidenziare che i corsisti hanno lavorato in modo prevalente con modalità orizzontale nella definizione degli obiettivi, secondo l’appartenenza ai diversi ordini di scuola, ma si sono confrontati anche in senso verticale, scegliendo indicatori e ripartizione generale in modo condiviso;
- utilizzo della piattaforma Moodle dell’Università di Padova, dove ogni corsista ha potuto interagire e discutere con colleghi e tutor di contenuti, aspetti organizzativi, produzione dei papers e del lavoro conclusivo, e dove si sono potuti scambiare materiali e documenti rilevanti per il Corso e di interesse specifico per i docenti;
- elaborazione condivisa di questo project work finale “Materiali per la strutturazione del curricolo di «Cittadinanza e Costituzione»”. Il lavoro è stato condotto attraverso incontri in presenza dei gruppi organizzati per ordine di scuola, o in plenaria, ed approfondimenti personali.

La strutturazione di questo lavoro conclusivo ha tenuto conto di tutti gli aspetti ritenuti essenziali per una corretta riflessione didattica che permettessero, inoltre, di vedere pienamente realizzate le indicazioni di trasversalità disciplinare formulate dal Ministero dell’Istruzione.

Concretamente, in sintesi, questo lavoro è così organizzato:

- I capitoli suddividono la progettualità didattica nei diversi ordini di scuola.
- Ciascun capitolo, dopo una premessa iniziale di approfondimento per la specificità riferita all’età degli alunni a cui ci si rivolge, prevede l’indicazione degli obiettivi didattici definiti per quell’ordine di scuola, gli “Strumenti metodologici per una riflessione sul curricolo”, così strutturati:
 - a- gli obiettivi sono suddivisi fra i quattro assi della Cittadinanza previsti dalle indicazioni ministeriali;
 - b- per ogni asse è prevista la definizione di obiettivi riferiti a competenze, abilità e conoscenze (nella pagina a sinistra) e, per gli stessi obiettivi, i riferimenti a documenti ed indicazioni ai vari livelli istituzionali, dal livello internazionale universale, all’internazionale regionale (Europa) a quello nazionale (nella pagina destra del testo).
 - c- I documenti di riferimento sono indicati in sede e riguardano principalmente la nostra Costituzione Repubblicana, gli strumenti internazionali del Codice dei diritti umani, e gli strumenti europei riguardanti la Cittadinanza ed i diritti umani, ma anche diversi documenti di analisi ed indicazione didattica ai vari livelli istituzionali. In

particolare vengono citate le parti interessate di alcuni documenti fondamentali e specifici:

- Raccomandazione Unesco sull'educazione per la comprensione, la cooperazione e la pace internazionali e sull'educazione relativa ai diritti umani e alle libertà fondamentali (1974);
 - Competenze fondamentali per l'educazione ai diritti umani, (2009) HREA (Human Rights Education Agency),
 - Linee guida per l'Educazione Globale, Centro Nord Sud del Consiglio d'Europa (2008),
 - Carta del Consiglio d'Europa sull'educazione per la Cittadinanza democratica e l'educazione ai diritti umani – Raccomandazione del Comitato dei Ministri 5/2010,
 - Documento di indirizzo per l'educazione a "Cittadinanza e Costituzione" del Ministero dell'Istruzione, Università e Ricerca (2009)
- Dopo le indicazioni per la costruzione del curricolo sono inseriti i progetti individuali di ogni corsista, come esempi di proposte operative nel contesto, e che ciascun insegnante applicherà in questo anno scolastico nella propria scuola di appartenenza.
 - In conclusione si trova una bibliografia ragionata davvero ampia e riferita alle letterature per l'infanzia riguardante i temi trattati, con indicazione dell'età a cui è rivolta la pubblicazione (dai 3 ai 14 anni), e suddivisa per assi di cittadinanza. Così sono indicati anche testi specifici, di supporto all'azione didattica dell'insegnante e alcune produzioni cinematografiche.

1. La Progettualità nella scuola dell'infanzia

**Bolzon Elsa
Bordin Maria Laura
Sandonà Carla
Tuzzato Roberta**

PREMESSA

Educare alla cittadinanza attraverso il curricolo implicito

Le Indicazioni Ministeriali in attuazione dell'art. 1 della legge n. 169/2008 e del 4 marzo 2009 hanno definito le nuove istruzioni per l'insegnamento di "Cittadinanza e Costituzione" nelle scuole di ogni ordine e grado.

Spetta alla scuola, a partire dalla Scuola dell'infanzia, il compito di far conoscere e di condividere con gli studenti e le famiglie i fondamenti della Costituzione italiana, come mappa dei valori utili per promuovere la cittadinanza.

Attivare percorsi di educazione alla cittadinanza, costituzione e diritti umani non intende cambiare le buone pratiche già esistenti nelle scuole, ma innescare una riflessione sull'organizzazione scolastica nel suo complesso e sui messaggi che questa invia ai bambini alla luce dei documenti istituzionali internazionali, regionali e nazionali inerenti a tale tematica.

Le insegnanti del gruppo di lavoro di Scuola dell'infanzia, partendo dalla considerazione che tale scuola è la comunità nella quale il bambino vive le prime esperienze sociali, intendono evidenziare alcune premesse fondamentali che fanno di ogni scuola un ambiente educativo, sociale e di apprendimento adeguato, presupposto di una buona educazione del futuro cittadino.

La scuola ha il compito di accompagnare i bambini in un percorso graduale di autonomia, che mira a costruire una cittadinanza attiva, attraverso la trasmissione di valori quali il rispetto, la responsabilità e la partecipazione. Tali valori richiedono processi di insegnamento/apprendimento capaci di sviluppare il pensiero riflessivo e critico, la cooperazione, la capacità di impegnarsi in vista di ideali comuni, anche rinunciando a soddisfazioni immediate a livello personale.

Le insegnanti possono realizzare una scuola democratica e partecipativa predisponendo percorsi progettuali finalizzati alla formulazione di un sistema di regole chiare di convivenza e facendo emergere dal "basso" le modalità della loro gestione. I bambini avranno in tal modo la possibilità di sperimentare la democrazia, di contribuire alla formulazione della "legge fondamentale" della scuola (metafora della Costituzione), di vivere la "funzione legislativa" e quella "governativa" in forma partecipata e condivisa, rilevando l'interdipendenza di diritti e doveri.

Inoltre le esperienze sociali e relazionali, programmate e guidate, favoriscono vissuti positivi in relazione alla diversità, al confronto, alla risoluzione costruttiva dei conflitti, al dialogo e alla cooperazione, per educare al rispetto dei diritti umani, alla giustizia sociale e allo sviluppo sostenibile.

Percorsi specifici sono senz'altro importanti ma fondamentale è il vivere quotidiano in questa comunità.

Ogni bambino/a è sensibile a cogliere la coerenza tra comunicazione esplicita e comunicazione implicita, tra le parole virtuose e la pratica, che si esprime in comportamenti e atteggiamenti capaci di trasmettere valori, che diventano modelli e possono essere interiorizzati dal bambino attraverso processi metacognitivi. (v. Linee guida per l'educazione globale - Educazione globale come processo trasformativo).

Per questo l'attenzione del gruppo docente è concentrata sul "contesto", inteso come insieme delle circostanze dell'accadere educativo in uno spazio-tempo definito, allo scopo di favorire la crescita infantile in costante collaborazione con la famiglia.

Al corpo docente spetta la responsabilità di scelte importanti.

- **La scansione di tempi** chiari, prevedibili, condivisi con i bambini e i genitori.
- **Il tempo istituzionale:** caratteristiche della giornata scolastica stabilite sul piano normativo, quali il calendario e l'orario scolastico.

- **Il tempo dell'adulto:** organizzazione dei turni di presenza del personale docente e non a scuola e scelte decisionali ("cosa fare, quando") fondamentali per il ben stare.
- **Il tempo del bambino** in base ai suoi bisogni di conoscenza, di relazione, di espressione, di esplorazione. Il tempo è vissuto anche attraverso l'avvicinarsi delle situazioni di una giornata scolastica, dal momento dell'ingresso, con l'accoglienza, fino al momento del commiato, accompagnati da rituali di transizione.
- La **strutturazione degli spazi**, scena in cui gli eventi educativi hanno luogo. Devono essere ricchi di motivazione e accessibili, devono offrire sia la possibilità di un riconoscimento privato, personale, di ciascuno, sia un riconoscimento più ampio, comune, per la convivenza. Rappresentano lo sfondo dove si svolgono le attività di vita quotidiana, le attività di routine che inseriscono il bambino in un'organizzazione chiara, lo aiutano a sperimentare l'autonomia e la capacità di prevedere la giornata scolastica.
- **L'organizzazione dei raggruppamenti.** Nella scansione del tempo scuola possono trovare spazio diverse esperienze: per gruppi omogenei ed eterogenei, per sezione ed intersezione, per piccoli gruppi e grandi gruppi, ma anche momenti di attività autonoma ed altri di attività di gruppo secondo modalità collaborative e cooperative, così come la possibilità di scegliere alcune attività da svolgere individualmente o in libere aggregazioni. I bambini hanno così l'opportunità di sperimentare tutte le possibili interazioni tra pari, facilitate dalla scansione del tempo scuola e dalla strutturazione degli spazi.
- Le **modalità di gestione.** Il modo in cui è guidato l'evento educativo (gestione diretta, autonoma, intermedia) fa riferimento all'idea di bambino prefigurata anche nei documenti ministeriali: un bambino attivo che, stimolato dall'insegnante, riflette, confronta, partecipa e costruisce conoscenza. La docente nella conduzione dei gruppi sa che le relazioni (adulto-bambino, adulto-bambini; bambino-bambino...) sono fondamentali per una crescita armonica ed opera in tal senso per creare momenti di collaborazione, di costruzione e condivisione di regole, che permettono una convivenza pacifica, di assunzione di responsabilità. Attiva in tal modo percorsi di informazione-formazione, aiuta il bambino a divenire consapevole e a saper adottare comportamenti di cura (di sé, degli altri, dell'ambiente). L'insegnante imposta il proprio intervento educativo su una relazione dialogica, adottando strategie di comunicazione chiare, circolari, coinvolgenti, veri presupposti di un apprendimento significativo.
- La "buona scuola" non può non condividere le proprie scelte pedagogiche con i genitori e altre agenzie educative/formative avviando un rapporto di partenariato che permetta di condividere gli obiettivi educativi con chiarezza, attraverso il rispetto di ruoli e la sinergia degli intenti formativi. I docenti coinvolgono primariamente i genitori in progetti di **co-educazione**, consapevoli della corresponsabilità formativa del cittadino responsabile, capace di inserirsi attivamente nei processi decisionali, attraverso l'autonomia di giudizio, il pensiero critico e l'impegno in vista della realizzazione dei propri ideali.

Alla luce di quanto fin qui esposto, i valori costituzionali da condividere tra scuola e famiglia attraverso la stipulazione di un patto di corresponsabilità educativa concordato democraticamente, possono includere:

- solidarietà/condivisione
- empatia
- mutua comprensione
- cooperazione
- tolleranza/integrazione

- dialogo
- rispetto per sé, per gli altri e per le opinioni altrui
- uguaglianza
- libertà
- pari opportunità/ dignità
- bene comune e responsabilità ambientale
- apertura mentale, pensiero critico
- lotta al pregiudizio, agli stereotipi, al razzismo
- diversità culturale

La scuola, comunità educante, diviene luogo dove attivare “un esercizio dinamico di osservazione, analisi, riflessione e scambio di informazioni” (pag. 11 Linee guida per una educazione globale), al proprio interno e con i genitori.

Un luogo in cui avviare un processo di apprendimento significativo, capace di sollecitare ideali utopici e atteggiamenti visionari, indispensabili per creare la motivazione e l’impegno in vista di un mondo desiderabile.

RIFERIMENTI NORMATIVI

LIVELLO INTERNAZIONALE

➤ **Raccomandazione Unesco (1974)**

Capitolo III Principi direttivi

Paragrafo 5 “Coniugando l’apprendimento, la formazione, l’informazione e l’azione l’educazione a vocazione internazionale dovrebbe favorire l’appropriato sviluppo cognitivo e affettivo dell’individuo.. al rispetto del principio di eguaglianza nel comportamento quotidiano...di comprendere ed esprimere fatti, opinioni e idee di lavorare in gruppo; di accettare la libera discussione e di parteciparvi, di osservare le regole elementari di procedura applicabili ad ogni dibattito e di fondare i propri giudizi di valore e le proprie decisioni sull’analisi razionale del fatto e dei fattori pertinenti...”

Capitolo V Aspetti particolari dell’apprendimento della formazione e dell’azione - Campo etico e civico

Paragrafo 11 “Gli stati membri dovrebbero fare in modo che i principi della Dichiarazione universale dei diritti umani e quelli della Convenzione internazionale per l’eliminazione di tutte le forme di discriminazione razziale divengano parte integrante della personalità di ogni bambino... applicando questi principi nella realtà quotidiana dell’educazione ai vari livelli e in ogni sua forma..”

Paragrafo 12 “Gli stati membri dovrebbero incitare gli educatori a realizzare, in collaborazione con gli alunni, i loro genitori.. metodi.. li preparino ad esercitare i loro diritti e le loro libertà nel riconoscimento e nel rispetto dei diritti altrui ..”

Capitolo VI Azione nei vari settori dell’educazione

Paragrafo 24 “..dovrebbero promuovere, nell’educazione prescolare man mano che essa si sviluppa, la pratica di attività concepite secondo gli scopi della raccomandazione, dato che gli atteggiamenti fondamentali, per esempio quelli che si collegano alla razza, si formano spesso nell’età prescolare. A questo riguardo, l’atteggiamento dei genitori, dovrebbe essere considerato quale fattore essenziale della formazione dei bambini e, nell’educazione degli adulti richiamata al paragrafo 30”

Capitolo VIII Mezzi e materiali di educazione

Paragrafo 38

punto c) converrebbe utilizzare nei libri...e in altri sussidi un approccio mondiale...” punto e) “.. documenti e altro materiale illustrante la cultura, il modello di vita ”

LIVELLO REGIONALE

➤ **Carta del Consiglio d’Europa sull’Educazione per la Cittadinanza Democratica e l’Educazione ai diritti umani (2010)**

Sezione I-Disposizioni generali

2. Definizioni

- “Educazione per la cittadinanza democratica” significa educazione, formazione, accrescimento di consapevolezza, informazione, pratiche e attività che mirano, dotando i discenti di conoscenze, abilità e competenze e sviluppando le loro attitudini e i loro comportamenti, a renderli capaci (to empower them) di esercitare e difendere i loro diritti e le loro responsabilità democratiche nella società, di apprezzare la diversità e di giocare un ruolo attivo nella vita democratica, in vista della promozione e della protezione della democrazia e dello stato di diritto.
- “Educazione ai diritti umani” significa educazione, formazione, accrescimento di consapevolezza, informazione, pratiche e attività che mirano, dotando i discenti di conoscenze, abilità e competenze e sviluppando le loro attitudini e comportamenti, a renderli capaci (to empower them) di contribuire alla costruzione e alla difesa di una cultura universale dei diritti umani nella società...
- “Educazione formale” significa il sistema strutturato di educazione e formazione che opera dalle scuole pre-primarie alle primarie secondarie e all’università. Essa si impartisce, in via ordinaria, all’interno delle istituzioni educative..
- “Educazione non-formale” significa qualsiasi prestabilito programma di educazione mirante a sviluppare un ventaglio di abilità e competenze al di fuori del contesto educativo formale.
- “Educazione informale” significa il processo continuativo nel quale ogni individuo acquisisce attitudini, valori, abilità e conoscenze dagli apporti e dalle risorse educative presenti nel proprio ambiente e dall’esperienza quotidiana (famiglia, gruppi di coetanei, vicini, occasioni d’incontro, biblioteche, mass media, lavoro, gioco, ecc.).

3. Relazione tra educazione per la cittadinanza democratica e educazione ai diritti umani

...verte primariamente sui diritti e le responsabilità democratiche e sulla partecipazione attiva... mentre l’educazione ai diritti umani si occupa del più ampio spettro dei diritti umani e delle libertà democratiche in ogni aspetto della vita della gente.

Sezione II

5. Finalità e principi

...L’apprendimento all’interno dell’educazione per la cittadinanza democratica e l’educazione ai diritti umani è un processo di formazione continua...

...Tutti i mezzi dell’educazione e della formazione, formale, non-formale o informale, hanno una parte importante nel processo di apprendimento e sono preziosi nel promuoverne i principi e nel conseguire gli obiettivi...

...Le pratiche e le attività di insegnamento e di apprendimento devono seguire e promuovere i valori e i principi democratici e dei diritti umani; in particolare, la governance delle istituzioni educative, comprese le scuole, deve riflettere e promuovere i valori dei diritti umani e facilitare l’acquisizione di capacità e la partecipazione attiva dei discenti, degli staffs educativi e degli aventi interesse, compresi i genitori...

...“Forme di partenariato e di collaborazione devono essere incoraggiate tra i numerosi aventi interesse coinvolti nell’educazione per la cittadinanza democratica e l’educazione ai diritti umani, compresi i decisori politici, i professionisti dell’educazione, i discenti, i genitori...

15. Cooperazione nelle attività di follow-up

... scambiando, sviluppando, codificando e assicurando la disseminazione delle buone pratiche...

➤ **Linee guida per l’educazione globale (2008)**

EDUCAZIONE GLOBALE E PROCESSO DI APPRENDIMENTO TRASFORMATIVO

...guardare al ruolo dell’educazione globale e *question attitudes*, muovendo dalla cultura dell’individualismo, spesso associata con la dominanza, a una cultura di partenariato basata sul dialogo e la cooperazione... Aspetti di dominazione esistono in così molte sfaccettature delle nostre società e sono profondamente radicate nelle strutture dei sistemi educativi. L’attuale modello di educazione riflette largamente questa dominanza. Il criticarlo sottolinea che questo modello conduce a relazioni *da avversari* tra individui e genti particolarmente se appartengono a culture, religioni, gruppi sociali o modi di pensare differenti... A micro e macro livelli, l’educazione globale mette insieme le agende di differenti campi dell’educazione: Educazione allo Sviluppo, Educazione ai Diritti Umani, Educazione alla Sostenibilità, Educazione alla Pace e alla Prevenzione dei Conflitti, Educazione Interculturale e Interreligiosa, la Dimensione globale dell’Educazione alla Cittadinanza ecc. - per definire il terreno comune dell’educazione globale...

Capitolo C

Concetti

L’educazione globale è un termine ombrello per concetti pedagogici relativi alle realtà del mondo di oggi. È perciò un concetto aperto, in movimento, multidimensionale di educazione generale *timely*. Oltre a ciò è visto anche come una collettiva risposta olistica alla sfida storica a supportare cittadini attivi globali a creare e ricreare un mondo differente, più uguale, giusto, pacifico e sostenibile basato sulla solidarietà. L’educazione globale abilita le persone a sviluppare la conoscenza, abilità, valori e atteggiamenti necessari

per assicurare un mondo giusto e sostenibile nel quale ognuno abbia il diritto a portare a compimento i propri potenziali...

CONOSCENZA - AREE DI CONTENUTO SUGGERITE

...L'educazione globale offre conoscenza su *communalities* e differenti stili di vita, culture, religioni e generazioni. Le persone in tutte le parti del mondo hanno emozioni, gioie e dolori. Capire similarità e differenze rende più facile rispettare la diversità.

ABILITÀ

Pensiero critico ed analisi

L'educazione globale dovrebbe abilitare chi impara a cambiare prospettive e guardare alle situazioni da diversi punti di vista...

CAPITOLO D

FONDAMENTI PER UNA METODOLOGIA PER UNA EDUCAZIONE GLOBALE

Per riflettere sui fondamenti di una metodologia per l'educazione globale, necessita ritornare ai concetti principali della Dichiarazione di Maastricht sull'educazione globale: *"L'educazione globale è un'educazione che apre gli occhi e le menti delle persone alle realtà del mondo globalizzato"*. La metodologia per un'educazione globale deve correlarsi alle realtà del mondo. Ciò significa che è per prima cosa basata sulla realtà, i contesti e le necessità del nostro gruppo di apprendimento, poi la realtà della società locale che circonda questo gruppo... correlate agli stili di apprendimento...

APPROCCI METODOLOGICI NELL'EDUCAZIONE GLOBALE

Apprendimento basato sul cooperative-learning... sul problema... sul dialogo...

PUNTI IMPORTANTI NEL PRATICARE L'EDUCAZIONE GLOBALE

Nell'educazione globale formale e non-formale si considerano importanti... Definire e comprendere il gruppo di apprendimento... Scegliere l'ambiente appropriato di apprendimento... L'aspetto concettuale: i concetti principali correlati alle questioni globali di cui trattiamo debbono essere indirizzati adeguatamente. Questi concetti formeranno un buon background concreto sul quale si baserà l'apprendimento interattivo... Sviluppare il pensiero critico... Stimolare la curiosità... Stimolare la creatività... L'approccio micro-macro... Approccio interdisciplinare... Le tre dimensioni temporali... problema al momento... vederne il passato ed esplorarne le possibilità per il futuro...

PRATICHE RACCOMANDATE

Il metodo a progetto. Lavorare intorno a un tema globale comune, o suoi aspetti, è un compito molto creativo per i discenti nel settore formale e non-formale...

Apprendimento nella comunità... Imparare a vivere insieme attraverso... pratiche esperienziali... collaborative... interculturali... attive... contestuali...

➤ **Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio (2006)**

Competenze chiave per l'apprendimento permanente

6. Competenze sociali e civiche ... queste includono competenze personali, interpersonali e interculturali e riguardano tutte le forme di comportamento che consentono alle persone di partecipare in modo efficace e costruttivo alla vita sociale e lavorativa, in particolare alla vita in società sempre più diversificate, come anche a risolvere i conflitti ove ciò sia necessario. La competenza civica dota le persone degli strumenti per partecipare appieno alla vita civile grazie alla conoscenza dei concetti e delle strutture socio-politici e all'impegno a una partecipazione attiva e democratica.

**Strumenti metodologici
per una riflessione sul curricolo
nella scuola dell'Infanzia**

A - Dignità della persona e diritti umani

IO PERSONA

Competenze	Abilità	Conoscenze dichiarative
<ul style="list-style-type: none"> • Riconoscere i propri e altrui bisogni/diritti e doveri nell'esperienza quotidiana di comunità (a scuola, a casa, nel territorio). • Comprendere il valore della propria persona come corpo, pensieri, sentimenti, idee e spiritualità. • Riconoscere i valori comuni di base per la costruzione di una convivenza pacifica (apprezzamento dell'espressione di tali valori nelle diverse culture e religioni) • Riconoscere le emozioni e le loro manifestazioni corporee su di sé e sugli altri ed adeguare il proprio comportamento, sia per proteggere la propria persona sia per incanalare le proprie pulsioni in maniera socialmente accettabile. • Riconoscere situazioni che creano benessere e malessere ed esprimere il proprio dissenso rispetto a situazioni/atteggiamenti e richieste vissuti con disagio ("saper dire di no") • Scegliere e perseguire obiettivi e progetti personali (auto-determinazione) 	<ul style="list-style-type: none"> • Discrimina i bisogni fondamentali. • Indica e/o denomina i bisogni/diritti fondamentali • Indica i propri doveri in relazione al rispetto dei bisogni/diritti altrui. • Individua elementi di comunanza e di diversità in riferimento alla propria ed altrui cultura • Negozia ed attiva modalità di comunicazione condivise nel rispetto delle diversità culturali (modi di salutare...) • Riconosce le espressioni emotive proprie ed altrui in situazioni diverse (reali, simulate e mediate con immagini ...) • Adotta comportamenti empatici in relazione all'altro (consolare, aiutare, sostenere) superando stereotipi di genere, di razza • Identifica situazioni di rischio della dignità personale. Riconosce il proprio disagio in alcune situazioni "subite" e manifesta il rifiuto. • Porta a termine un'attività scelta e/o un progetto personale • Riconosce, sceglie, utilizza registri diversi (sentimentali, emotivi ed empatici anche per i maschi, assertivi e di espressione attraverso il movimento anche per le femmine) 	<ul style="list-style-type: none"> • Conoscere il significato dei termini: bisogno/diritto • Conoscere l'universalità dei bisogni/diritti • Conoscere il significato della dignità, come rispetto, attraverso il soddisfacimento, dei bisogni/diritti) • Conoscere l'esistenza ed i diritti riconosciuti nella Convenzione dei diritti dell'Infanzia • Conoscere il diritto di ciascuno di esprimersi attraverso le proprie forme culturali nel rispetto dei diritti umani e della dignità della persona.

A - Dignità della persona e diritti umani

IO PERSONA

Indicazioni di competenze/conoscenze/metodologie dai diversi livelli istituzionali

LIVELLO INTERNAZIONALE UNIVERSALE (ONU)

- Raccomandazione Unesco (1974)

Capitolo III Principi direttivi

Paragrafo 3. "L'educazione deve ispirarsi... nella dichiarazione universale dei diritti umani ..art 26. 2, ..."L'istruzione deve essere indirizzata al pieno sviluppo della personalità umana e al rafforzamento del rispetto dei diritti umani e delle libertà fondamentali..."

Paragrafo 4.punto e) ".....la consapevolezza non solo dei diritti ma anche dei doveri che gli individui, i gruppi sociali e le nazioni hanno gli uni verso gli altri..."

- Competenze fondamentali per l'educazione ai diritti umani HREA (2009)

"Legame fra diritti e responsabilità""

"Applicazione del paradigma dei diritti umani alla personale esperienza"

LIVELLO INTERNAZIONALE REGIONALE (Europa)

- Carta del Consiglio d'Europa sull'Educazione per la Cittadinanza Democratica e l'Educazione ai diritti umani (2010)

Linee guida per l'educazione globale 2008

EDUCAZIONE GLOBALE E PROCESSO DI APPRENDIMENTO TRASFORMATIVO

"..L'educazione globale come apprendimento trasformativo implica processi partecipativi decisionali a tutti questi livelli. Lo scopo di questo tipo di apprendimento è di nutrire una mutua conoscenza e una autocoscienza collettiva. L'educazione globale sfida l'ingordigia, la disuguaglianza e l'egocentrismo attraverso la cooperazione, la solidarietà anziché dividere le persone attraverso la competizione, il conflitto, la paura e l'odio..."

ABILITA'

...Empatia

L'educazione globale dovrebbe abilitare chi impara a capire ragionevolmente i punti di vista e sentimenti degli altri, particolarmente di quelli che appartengono a gruppi differenti e culture e nazioni proprie.

Dialogo

L'educazione globale dovrebbe sviluppare le abilità di dialogo, come l'ascolto attivo, il rispetto per le opinioni degli altri e l'assertività costruttiva..."

Assertività

L'educazione globale dovrebbe abilitare chi impara a comunicare chiaramente e assertivamente con gli altri, cioè né in modo aggressivo che neghi i diritti degli altri né in modo passivo che neghi i propri.

VALORI E ATTEGGIAMENTI

Autostima, SELF-CONFIDENCE, rispetto per sé e per gli altri

"L'educazione globale incoraggia chi impara a sviluppare un senso del proprio valore ed orgoglio del proprio particolare background socio-culturale e familiare. Li incoraggia anche a sviluppare un senso di valore degli altri, particolarmente di quelli con backgrounds diversi dal proprio. "

LIVELLO NAZIONALE

- Documento di indirizzo per la sperimentazione dell'insegnamento di "Cittadinanza e Costituzione"
Mostrare consapevolezza della propria storia personale... e dei modi con cui si è modificata la relazione con gli altri.

Porre domande su temi esistenziali, ..sull'essere bambini e bambine sulla giustizia, su ciò che è bene e ciò che è male

Eseguire compiti, elaborare progetti, risolvere problemi da soli

B - Identità e Appartenenze

IO SONO

Competenze	Abilità	Conoscenze dichiarative
<ul style="list-style-type: none">• Regolare ed autodeterminare il proprio comportamento attraverso il riconoscimento di se stessi, delle caratteristiche personali (fisiche, cognitive, espressive...), delle proprie emozioni, in relazione alle proprie plurime identità (nei diversi contesti di vita: figlio, alunno, cittadino, credente...)• Essere consapevoli dell'esistenza di regole implicite del vivere insieme e saper riflettere per valutarne l'adeguatezza in relazione ai diritti umani e al raggiungimento di obiettivi comuni• Consolidare sentimenti di appartenenza alla comunità "scuola", riconoscendo le possibili pluri-appartenenze interne (gruppi in base all'età, all'attività,...)• Riconoscere, rispettare e apprezzare la propria ed altrui diversità come ricchezza.	<ul style="list-style-type: none">• Esprime le proprie preferenze (avvio alla consapevolezza del proprio stile personale)• Discrimina lo stato di salute personale (benessere psico-fisico)• Discrimina le proprie emozioni• Riferisce esperienze e conoscenze vissute nei diversi contesti• Racconta esperienze personali, legate al territorio, alla cultura, alla religione.• Riconosce i legami di appartenenza: affettivi, culturali, territoriali, religiosi, ecc.• Riconosce la propria appartenenza a gruppi diversi e adegua il proprio comportamento.• Individua ed esplicita le regole implicite.	<ul style="list-style-type: none">• Conoscere le proprie caratteristiche (fisiche, di genere, preferenze...)• Indicare la propria appartenenza a diversi gruppi (scuola, sezione, gruppo di coetanei, famiglia...)• Conoscere la propria appartenenza (identità plurima):<ul style="list-style-type: none">- al nucleo familiare (nome e cognome);- ad un credo religioso (cattolico, mussulmano, ebraico, testimoni di Geova ecc..) e - ad una eventuale comunità religiosa;- ad una associazione sportiva, culturale (ludoteche, teatro, danza ecc..);- ad una comunità territoriale: paese, città, regione, stato Europa, mondo.• Conoscenza delle propria specificità culturale, religiosa e di genere.

B - Identità e Appartenenze

IO SONO

Indicazioni di competenze/conoscenze/metodologie dai diversi livelli istituzionali

LIVELLO INTERNAZIONALE UNIVERSALE (ONU)

Dichiarazione Universale dei diritti umani (1948)

"...promuovere la comprensione, la tolleranza, l'amicizia..." (art. 26.2)

Raccomandazione Unesco (1974)

Parte III, Principi direttivi punto 4, b) "La comprensione e il rispetto di tutti i popoli, delle loro civiltà, dei loro valori e dei loro modelli di vita..." Parte V, Aspetti particolari Campo etico e civico, 11 e 12; Campi culturali, 17; Parte VI, 24, Parte VIII, Mezzi e materiali, 38 a), c) e 39

Convenzione sui diritti dell'infanzia (1989)

art. 2, art. 8 "...diritto del fanciullo a preservare la propria identità...", art. 12, art. 14, art. 23, art. 29 e art. 30.

Competenze fondamentali per l'educazione ai diritti umani HRE (2009)

"Legame fra diritti e responsabilità", "Motivazioni per comunicare con altri intorno ai diritti umani".

Convenzione UNESCO sulla protezione e la promozione della diversità delle espressioni culturali (2005)

art. 1 Proteggere la diversità delle espressioni culturali art. 2 Principi di rispetto dei diritti dell'uomo e delle libertà fondamentali

LIVELLO INTERNAZIONALE REGIONALE (Europa)

Carta del Consiglio d'Europa sull'Educazione per la Cittadinanza Democratica e l'Educazione ai diritti umani (2010)

Sez. II, punto a) "...fornire ad ogni persona nel loro territorio l'opportunità dell'educazione per la cittadinanza democratica e l'educazione ai diritti umani."; Sez. II punto f) "...l'apprezzamento della diversità e dell'eguaglianza..."

Linee guida per l'educazione globale (2008)

Cap. b) Scopi "...accettare l'alterità e l'interdipendenza e creare condizioni perché gli altri esprimano sé stessi e costruiscano comportamenti di solidarietà."

Cap. c) Concetti "...ognuno abbia il diritto di portare a compimento i propri potenziali."

Cap. c) Abilità - Dialogo "...sviluppare le abilità di dialogo..." ; Trattare con la complessità, le contraddizioni e l'incertezza "... capire la complessità del mondo..." ; Creatività "...stimolare l'immaginazione a pensare e lavorare su questioni globali in modo creativo e divertente."

LIVELLO NAZIONALE

Costituzione Italiana

art. 2, art.3, art.6, art.12

Indicazioni per il curricolo 2007

Campo d'esperienza Il sé e l'altro: "...sviluppa il senso dell'identità personale..., ...sviluppa il senso dell'appartenenza."

Documento di indirizzo per la sperimentazione dell'insegnamento di "Cittadinanza e Costituzione Nuclei tematici scuola dell'infanzia:

- Mostrare consapevolezza della propria identità e della propria appartenenza familiare (riconoscere rilevanti aspetti della biografia familiare)
- Riconoscere ed esplicitare i tratti distintivi della cultura di appartenenza (vivere come ricchezza le espressioni diverse)
- Sentirsi ed essere parte attiva nel gruppo (collaborare, negoziare,rispettare)

C - Alterità e relazione

IO, TU, NOI

Competenze	Abilità	Conoscenze dichiarative
<ul style="list-style-type: none">• Riconoscere l'altro come persona, diversa ma uguale nei diritti.• Riflettere sulle proprie paure, gli stereotipi, i pregiudizi legati alle diversità.• Saper porsi in relazione con l'altro riconoscendo la sua unicità e apprezzando il valore positivo delle relazioni (riconoscere e vivere la bellezza delle relazioni).• Compartecipare ai vissuti dell'altro (empatia).• Dimostrare sentimenti di accoglienza per ogni bambino uguale ma diverso.• Riconoscere la diversità culturale/religiosa e saper convivere rispettando le identità culturali e religiose delle persone.• Collaborare e cooperare.• Saper chiedere e offrire aiuto e manifestare forme di solidarietà.• Saper adottare consapevolmente le regole nella comunicazione efficace.• Comunicare i propri desideri e vissuti (condivisione).• Esprimere proiezioni/intenzioni rispetto al proprio futuro (io diventerò, io sarò,...).	<ul style="list-style-type: none">• Dà voce alle paure legate alla diversità.• Individua gli stereotipi mentali e comportamentali (in riferimento alla razza, alla disabilità, al ceto sociale...).• Sta con gli altri (tutti i bambini): per es. rispettare le scelte alimentari, in relazione ad aspetti culturali, religiosi o sanitari (malattie temporanee e croniche).• Adotta comportamenti inclusivi (dalla non-esclusione, all'accettazione, alla reciprocità) e di accoglienza (vicinanza, contatto, ascolto, dialogo).• Si riconosce appartenente alla famiglia umana.• Si esprime attraverso vari linguaggi (verbale, grafico, mimico,...) per comunicare desideri e vissuti.• Esercita abilità sociali: rispettare il turno di parola, ascoltare l'altro, condividere i materiali...• Collabora con gli altri, rispettando i diversi ruoli e/o contributi, per realizzare un lavoro comune, un'opera collettiva, teatrale, una danza...	<ul style="list-style-type: none">• Conoscenza della diversità rispetto alla corporeità (genere, razza, età, disabilità, stato di salute permanente e temporaneo).• Differenze e uguaglianze tra sé e gli altri compagni (nell'ambito fisico ma anche nei gusti e nelle preferenze...).• Conoscenza di espressioni culturali diverse (modi di comunicare attraverso differenti linguaggi).• Conoscere i diversi ruoli di adulti e bambini nel contesto scolastico.• Conoscere le provenienze geografiche nazionali, europee o extraeuropee dei compagni, (dei componenti delle squadre sportive nazionali ...)• Conoscenza di ambienti geografici e culturali con tradizioni diverse.• Riconoscersi appartenenti alla famiglia umana.• Conoscere gusti, preferenze, e caratteristiche peculiari dei compagni (anche in riferimento alla salute)• Conoscenza delle regole della comunicazione efficace.

C - Alterità e relazione

IO, TU, NOI

Indicazioni di competenze/conoscenze/metodologie dai diversi livelli istituzionali

LIVELLO INTERNAZIONALE UNIVERSALE (ONU)

Dichiarazione Universale 1948

"...promuovere la comprensione, la tolleranza, l'amicizia... (art.26.2)

Raccomandazione UNESCO(1974)

Capitolo III Principi direttivi (paragrafo 3 e 4)

"... promuovere la solidarietà e la cooperazione ... I a comprensione e il rispetto ... I a capacità di comunicare con gli altri"" "... sviluppare il senso delle responsabilità sociali ... con i gruppi meno favoriti e stimolare al rispetto del principio di uguaglianza nel comportamento quotidiano."

Capitolo V Studio dei principali problemi dell'umanità (paragrafo 18):"...lotta contro la discriminazione nelle sue varie forme"

Competenze fondamentali per l'educazione ai diritti umani HRE (2009)

"Aver cura/empatia per le violazioni dei diritti umani sofferte (con speciale riferimento ai gruppi vulnerabili)"

LIVELLO INTERNAZIONALE REGIONALE (Europa)

Carta del Consiglio d'Europa sull'Educazione per la Cittadinanza Democratica e l'Educazione ai diritti umani (2010)

(Sez.II,,punto 5 f.) "apprezzamento della diversità e dell'eguaglianza, compresa l'eguaglianza di genere ... sviluppare le abilità sociali e la comprensione che riducono i conflitti.. "

Linee guida per l'educazione globale 2008

Capitolo B, Perché educazione globale

in SCOPI:

"L'educazione globale mira a accettare l'alterità e l'interdipendenza e a creare condizioni perché gli altri esprimano se stessi e costruiscano comportamenti di solidarietà"

Capitolo C, in ABILITÀ:

"riconoscere stereotipi negativi e pregiudizi e ad opporvisi attivamente"

"..aiutare chi impara a trattare con una varietà culturale di linguaggi e codici così da ottenere mutua comprensione."

"aiutare chi impara ad apprezzare i valori della cooperazione in compiti condivisi e lavorare insieme con altri individui e gruppi per scopi comuni". "...capire ragionevolmente i punti di vista e sentimenti degli altri, particolarmente di quelli che appartengono a gruppi differenti e culture e nazioni proprie"

"..sviluppare le abilità di dialogo fronteggiare i conflitti e trattarli in modo costruttivo"...

Capitolo C, in VALORI E ATTEGGIAMENTI:

sviluppare solidarietà e un senso di preoccupazione per un mondo socialmente più giusto sicuro, e pacifico"rispetto per se e per gli altri un senso di valore degli altri"

LIVELLO NAZIONALE

Documento di indirizzo per la sperimentazione dell'insegnamento di "Cittadinanza e Costituzione"

Nuclei tematici scuola dell'infanzia:

- Mostrare consapevolezza.. dei modi con cui si è modificata la relazione con gli altri compagni e con gli adulti.
- Riconoscersi appartenenti alla famiglia umana.
- Porre domande... sulle diversità culturali, sull'essere bambini e bambine, sulla giustizia, su ciò che è bene e ciò che è male.
- Eseguire compiti, elaborare progetti, risolvere problemi da soli, con i coetanei e con gli adulti.
- Spiegare come e quanto ci sente legati alla propria famiglia, alla propria comunità, alla propria scuola, al proprio Paese, al mondo.
- Gestire conflitti, negoziare compiti e impegni, lavorare in cooperazione,definire regole d'azione condivise.

D - Azione e partecipazione

PARTECIPARE

Competenze	Abilità	Conoscenze dichiarative
<ul style="list-style-type: none"> • Riconoscere la necessità e saper rispettare regole condivise e accordi presi. • Confrontarsi con i compagni e partecipare alle discussioni • Attivarsi per far rispettare regole e patti. • Riconoscere il sistema di garanzia nel contesto scuola. • Riconoscere/prevedere l'effetto delle proprie azioni e accettare le conseguenze. • Assumere un atteggiamento critico e responsabile nella lettura degli eventi vissuti nella quotidianità. • Cogliere i bisogni dell'altro e rispondere adottando un comportamento che testimoni i valori umani del rispetto, della solidarietà, dell'aiuto e della "vicinanza" (contatto fisico e/o mediato ed empatico). • Riconoscere le azioni che implicano violenza e quelle che mirano alla pace e alla fratellanza, al rispetto della vita e dell'ambiente (sviluppo sostenibile). • Utilizzare strategie adeguate nel dirimere i conflitti. • Dare il proprio contributo nella costruzione delle buone regole della comunicazione dei bambini a scuola. • Contribuire a progettare e sostenere forme di solidarietà (in riferimento a realtà vicine e/o lontane). • Mettere in atto comportamenti rispettosi dell'ambiente partecipando attivamente alla sua salvaguardia. 	<ul style="list-style-type: none"> • Rispetta regolamenti/norme condivisi, assumendo comportamenti coerenti. • Vigila e interviene fattivamente per richiamare l'attenzione sulla necessità del rispetto di tali norme da parte di tutti. • Manifesta il proprio disagio e sa chiedere aiuto. • Utilizza procedure adeguate nelle situazioni di condivisione, gioco, conflitto: contatto visivo, vicinanza, ascolto reciproco, uso del linguaggio verbale. • Rispetta le regole costruite insieme inerenti alla convivenza pacifica e al rispetto dell'ambiente. • Dà il proprio contributo con concrete forme di aiuto e sostegno reciproco. • Indica ed adotta comportamenti utili alla salvaguardia del proprio ambiente di vita. • Confronta modi diversi di stare insieme 	<ul style="list-style-type: none"> • Utilizza il linguaggio verbale per interagire, comunicare e discutere, esprimendo la propria opinione. • Conoscere il significato dei termini: regola, norma, patto/accordo. • Conoscere la funzione/ necessità delle regole. • Conoscere i regolamenti in uso nella scuola. • Conoscere la possibilità di ricorrere all'insegnante come sistema di garanzia. • Conoscere i regolamenti di altri ambienti normalmente frequentati (parco giochi, chiesa, biblioteca, palestra...). • Conoscere procedure adeguate alle situazioni per risolvere i conflitti, partecipare al gioco, condividere materiali e giochi. • "Conoscere le motivazioni alla base di alcuni regolamenti ed identificare i comportamenti e le abitudini rispettosi dell'ambiente (per es. conoscere le forme di riciclaggio dei materiali in uso scolastico, le conseguenze dell'inquinamento... "

D - Azione e partecipazione

PARTECIPARE

Indicazioni di competenze/conoscenze/metodologie dai diversi livelli istituzionali

LIVELLO INTERNAZIONALE UNIVERSALE (ONU)

Raccomandazione Unesco (1974)

Paragrafo III, Principi direttivi

punto 4, g) "la volontà degli individui di contribuire a risolvere i problemi delle loro comunità ..."

punto 5, "... sviluppare il senso delle responsabilità sociali e della solidarietà"

Paragrafo V

punto 16, "La partecipazione degli studenti ... dovrebbe essere considerata di per sé come un fattore di educazione civica ..."

punto 18, "L'educazione... dovrebbe vertere... sulle seguenti questioni: e) "l'utilizzazione, la gestione e la conservazione delle risorse naturali..."

Competenze fondamentali per l'educazione ai diritti umani HRE (2009)

"Impegno a non restare indifferenti quando i diritti sono violati"

LIVELLO INTERNAZIONALE REGIONALE (Europa)

Linee guida per l'educazione globale 2008

Capitolo A, in EDUCAZIONE GLOBALE E PROCESSO DI APPRENDIMENTO TRASFORMATIVO:

"L'educazione globale ... implica processi partecipativi decisionali a tutti questi livelli. Lo scopo ... è di nutrire una mutua conoscenza e una autocoscienza collettiva ..."

Capitolo B, in SCOPI: "...L'educazione globale promuove la partecipazione nell'azione..."

Capitolo C, in ABILITÀ:

"Pensiero critico e analisi

L'educazione globale dovrebbe aiutare chi impara ad avvicinare le questioni con una mente critica e aperta ... "

"Trattare con la complessità, le contraddizioni e l'incertezza"

"Presenza di decisioni ...

... partecipare ai processi decisionali e prendere iniziative attraverso procedure democratiche."

In VALORI E ATTEGGIAMENTI:

"Responsabilità Sociale"

"Responsabilità Ambientale"

"Membership Comunitaria Proattiva E Partecipativa"

"Solidarietà"

LIVELLO NAZIONALE

Documento di indirizzo per la sperimentazione dell'insegnamento di "Cittadinanza e Costituzione"

Nuclei tematici scuola dell'infanzia:

- Eseguire compiti, elaborare progetti, risolvere problemi da soli, con i coetanei e con gli adulti
- Gestire conflitti, negoziare compiti e impegni, lavorare in cooperazione, definire regole d'azione condivise

Proposte operative

“HO DIRITTO A ...”

di Elsa Bolzon

DESTINATARI	<ul style="list-style-type: none">• I bambini di scuola dell'infanzia dai 3 ai sei anni• I genitori dei bambini
ASSE DI CITTADINANZA	Asse A – Dignità della persona e diritti umani
COMPETENZE	Riconoscere i propri e altrui bisogni/diritti e doveri nell'esperienza quotidiana di comunità (a scuola, a casa, nel territorio).
ABILITÀ	<ul style="list-style-type: none">• Discrimina i bisogni fondamentali.• Indica e/o denomina i bisogni/diritti fondamentali• Indica i propri doveri in relazione al rispetto dei bisogni/diritti altrui.• Individua elementi di comunanza
CONOSCENZE	<ul style="list-style-type: none">• Conoscere il significato dei termini: bisogno/diritto• Conoscere l'universalità dei bisogni/diritti• Conoscere l'esistenza della Convenzione dei diritti del bambino
CONTENUTI (E ATTIVITÀ)	<ul style="list-style-type: none">• Letture• Conversazioni• Tecniche pittoriche-artistiche• Drammatizzazioni• Conversazioni
(ATTIVITÀ E) METODI	<ul style="list-style-type: none">• Circle time• Grande gruppo con tutti i bambini• Piccoli gruppo di età omogenea• Piccoli gruppi di età eterogenea• Lavoro individuale• Interventi individualizzati
RIFERIMENTI ISTITUZIONALI E NORMATIVI SPECIFICI	<ul style="list-style-type: none">• Convenzione sui diritti del bambino (1989)
VALUTAZIONE	<ul style="list-style-type: none">• Individuazione di indicatori di osservazione di comportamento del bambino• Valutazione collegiale discorsiva

PREMESSA

I riferimenti teorici dell'intervento del lavoro che viene presentato riconoscono la complessità della personalità del bambino e la ricchezza dei rapporti interpersonali che si creano a scuola. In specifico si fa riferimento alle teorie: di Vygotsky e in particolare a quella dell'area prossimale di sviluppo; di Bruner sulla narrazione come mezzo di apprendimento e l'importanza del contesto educativo; di Gardner sulle intelligenze e dei procedimenti di scoperta su cui si basa l'acquisizione attiva della conoscenza; di Goleman sull'educazione dell'intelligenza emotiva; alla pedagogia istituzionale di Frabboni e Canevaro, secondo la quale il soggetto in formazione si inserisce nella dimensione storica di un contesto socio-culturale allargato; di Gordon che propone la comunicazione autentica per migliorare i rapporti degli adulti, dei bambini e nel gruppo dei pari; impiegando la tecnica della verbalizzazione degli stati d'animo viene aumentata la capacità di dirimere verbalmente i conflitti.

La visione sistemica aiuta a comprendere la scuola dove non esiste un rapporto univoco fra adulto e bambino, ma un rapporto plurimo nel quale ogni elemento del sistema modifica ed è modificato dal sistema stesso; così il bambino passa da oggetto a soggetto attivo della programmazione che contribuisce a creare, consente di rispettare e conoscere la persona nella propria storia, nel proprio modo di apprendere e nello stesso tempo di offrire strumenti e facilitazioni per la costruzione di una rete di rapporti all'interno del gruppo inteso come sistema.

Nelle linee guida per l'educazione globale di Lisbona 2008 (Un manuale per gli educatori per capire e realizzare l'educazione globale) viene sollecitata una Educazione Globale che comprende l'Educazione allo Sviluppo, ai Diritti Umani, alla Sostenibilità, alla Pace, alla Prevenzione dei Conflitti e all'Educazione Interculturale.

L'educazione globale è processo di apprendimento trasformativo che concretizza la cultura di partenariato basata sul dialogo e la cooperazione superando la cultura dell'individualismo spesso associata alla dominanza (caratterizzata dall'insegnamento a compartimenti, non connesso), non in grado di costruire ponti per avvicinare, conoscere e capire gli altri.

L'educazione globale come apprendimento trasformativo, offre un modo di operare cambiamenti a livello locale che influenzano il globale, per formare una cittadinanza con strategie, metodi partecipativi e l'assunzione di responsabilità; modalità che abilita a cambiare prospettive e guardare alle situazioni da diversi punti di vista, a riconoscere gli stereotipi negativi, i pregiudizi e ad opporsi attivamente, a trattare con una varietà culturale di linguaggi e codici così da ottenere mutua comprensione e accettare l'idea che ogni gruppo socio-culturale possa contribuire alla nostra vita comunitaria attraverso lo scambio di elementi di identità, dialogo. Fornisce abilità di dialogo, come l'ascolto attivo, il rispetto per le opinioni degli altri, a comunicare chiaramente e assertivamente con gli altri (né in modo aggressivo che neghi i diritti degli altri, né in modo passivo che neghi i propri), a fronteggiare i conflitti e trattarli in modo costruttivo e sistematico.

Il progetto potrà iniziare nel periodo di accoglienza ad inizio anno e permettere al bambino di consolidare la propria identità e le relazioni con gli altri, fase propedeutica a quella successiva mirante alla conoscenza dei diritti dell'infanzia.

La partenza è offerta dal racconto de *"L'isola degli smemorati"* opportunamente adattato, semplificato e drammatizzato. È anche fondamentale portare il bambino a riflettere, dopo la fase di conoscenza, sui diritti perché tutto ciò non sia solo un gioco. La tecnica del tempo del cerchio si dimostra una metodologia efficace per far riflettere sui vissuti emotivi personali, sui ruoli parentali. Rendere il bambino e il genitore consapevoli dei diritti e doveri nelle relazioni quotidiane, in particolare quelle parentali, con il coinvolgimento attivo della famiglia per accertare anche come ci siano dei "no" che sono dei piccoli doveri che fanno crescere. Nel tempo del cerchio gli

alunni arrivano a comprendere che le esigenze individuali sono simili a quelle dei coetanei che hanno gli stessi diritti. La filastrocca potrà essere imparata e recitata pubblicamente ai genitori e il libretto "*Istruzioni per l'uso dei miei diritti*" contenente il diritto al gioco, allo studio, alla casa, alla salute., accompagnato dai disegni del bambino potrà stimolare momenti di attenzione bambino famiglia.

DESTINATARI: Bambini di scuola dell'infanzia dai tre ai sei anni

ASSE DI CITTADINANZA: A- Dignità della persona e diritti umani

AREA DI COMPETENZA: ESPRESSIVA, COMUNICATIVA

Campi di esperienza coinvolti

- Il Sé e l'altro
- Linguaggi, creatività, espressione
- I discorsi e le parole
- Il corpo e il movimento

BISOGNO FORMATIVO:

- sviluppare il senso dell'identità personale.
- percepirsi come una persona portatrice di diritti.
- conoscere l'esistenza di diritti per l'infanzia.
- sentirsi parte di una comunità

TRAGUARDI PER LO SVILUPPO DELLA COMPETENZA

- Il bambino sviluppa il senso dell'identità personale, è consapevole delle proprie esigenze e dei propri sentimenti, sa controllarli ed esprimerli in modo adeguato.
- Esprime le proprie opinioni, spiega il proprio punto di vista.
- Ascolta gli altri.
- Comunica e rispetta il turno di parola.
- Rispetta le regole condivise.
- Riconosce e accetta le proprie emozioni.
- Sa usare la parola per dirimere eventuali conflitti e si avvia a controllare le manifestazioni distruttive delle proprie emozioni.
- Narra agli altri i propri vissuti.
- Riflette, si confronta, discute con gli adulti e con gli altri bambini, si rende conto che esistono punti di vista diversi e sa tenerne conto.
- Riconosce le esigenze degli altri.
- Rispetta gli oggetti degli altri.
- Confronta le proprie esigenze con quelle dei coetanei.
- Formula piani di azione di gruppo.
- Accetta le regole del gioco.
- Si coordina con gli altri nel fare un gioco.
- Utilizza tecniche artistiche per produrre scenari adeguati alla storia ascoltata.
- Individua l'ambiente e i personaggi della storia.
- Si immedesima in un ruolo.
- Si esprime con il linguaggio della drammatizzazione.
- Gioca con le parole ed elabora collettivamente semplici filastrocche.
- Conosce la propria storia personale e familiare.
- Riconosce i diversi ruoli parentali
- Ricostruisce storie ascoltate e/o fatti vissuti e li rappresenta graficamente.
- Conosce alcune tradizioni.
- Conosce alcuni diritti dei bambini.
- Comunica, esprime emozioni, racconta, utilizzando le varie possibilità che il linguaggio del corpo consente.
- Si esprime attraverso il disegno, la pittura e altre attività manipolative e sa utilizzare diverse tecniche espressive.

- Ha maggior padronanza della lingua italiana, fiducia e motivazione nell'esprimere e comunicare agli altri le proprie emozioni, le proprie domande, i propri ragionamenti e i propri pensieri attraverso il linguaggio verbale, utilizzandolo in modo differenziato e appropriato nelle diverse attività.
- Racconta, inventa, ascolta e comprende le narrazioni e la lettura di storie, dialoga, discute, chiede spiegazioni e spiega, usa il linguaggio per progettare le attività e per definirne le regole.
- Riflette sulla lingua, confronta lingue diverse, riconosce, apprezza e sperimenta la pluralità linguistica e il linguaggio poetico.
- È consapevole della propria lingua materna.

INDICATORI DI COMPETENZA

Tre anni:

Partecipa con interesse, anche se non interviene.
 Conosce la regola di alzare la mano per prender la parola.
 Sa rispettare il turno nell'uso dei materiali.
 Utilizza il linguaggio del corpo.
 Riconosce i protagonisti della storia.
 Sa presentarsi con il nome.
 Parla di esperienze vissute.
 Partecipa alle drammatizzazioni

Quattro anni:

Conosce le regole per il turno di parola
 Rispetta le regole condivise per la conversazione.
 Sa rimanere concentrato.
 Si esprime con frasi semplici.
 Conosce il nome dei coetanei.
 Racconta di sé. Esprime le sue esigenze.
 Sa rappresentarsi graficamente.
 Ricorda i protagonisti e l'ambiente della storia ascoltata.
 Ricerca e utilizza il linguaggio mimico per imitare i protagonisti.

Cinque anni

Rispetta le regole negoziate nel gruppo di appartenenza e nel grande gruppo.
 Contribuisce a crearle e a rappresentarle.
 Condivide le regole per utilizzo di materiali.
 Partecipa alla conversazione e spiega il proprio punto di vista.
 Si esprime con frasi complesse e con linguaggio adeguato al tema.
 Ricostruisce il vissuto e lo mette in sequenza.
 Confronta idee e fa evolvere le conoscenze del gruppo.
 Conosce alcuni diritti e comunica le proprie esigenze.
 Sa rispettare le esigenze degli altri bambini.
 Riconosce i ruoli parentali.
 Si esprime con il linguaggio pittorico.
 Fa riflessioni sulla lingua.
 Si esprime con il linguaggio musicale, si coordina agli altri.

Criteri e modalità di Verifica:

Osservazioni dei comportamenti di ogni bambino riguardo

- All'assunzione di regole .
- Alla relazione con gli altri.
- All'uso del linguaggio mimico –gestuale.
- Al saper coordinarsi ai movimenti del gruppo.
- All'ascolto e al prendersi cura degli altri.

- Al rispetto di spazi e materiali.
- All'utilizzo di tecniche espressive
- Alla capacità di raffigurare graficamente parti di storie e o vissuti.
- Alla sua attenzione nel portare a termine le consegne.
- Alla capacità di prendere la parola nel gruppo.
- Al rispetto del punto di vista dell'altro.
- Alla strutturazione di frasi.
- Alla formulazione di frasi semplici e/o complesse
- Al confronto d'ipotesi e alla condivisione di idee.

VALUTAZIONE

Autovalutazione del bambino (intervista con domande: "Cosa ti è piaciuto, cosa non ti è piaciuto, cosa hai imparato").

Valutazione del bambino in base agli indici concordati.

Valutazione collegiale del progetto pensando ai punti forti e deboli.

Condivisione collegiale tra le insegnanti dei traguardi raggiunti.

TEMPI da ottobre a marzo-aprile

MEDIAZIONE DIDATTICA E SOLUZIONI ORGANIZZATIVE

Tempo del cerchio

Cooperative learning

Grande gruppo con tutti i bambini

Piccoli gruppi omogenei per età

Piccoli gruppi eterogenei per età

Lavoro individuale

Interventi individualizzati

ATTIVITÀ

Circle -time

Giochi collaborativi

Lecture.

Conversazioni.

Tecniche pittoriche-artistiche

Drammatizzazioni

AVVIO DI PROGETTO (accoglienza inizio anno)

Per il primo periodo (2-3 settimane) giochi collaborativi *per fare conoscenza* in piccolo e grande gruppo, ad esempio "suonare il nome" cioè sillabarlo accompagnandolo dal battito delle mani o dei piedi e guardarsi negli occhi per presentarsi, la ragnatela di presentazione, il saluto, il cambia nome, il vicino cieco, la ragnatela collaborativa (una e due), il gioco della barca, il bughi bughi, pesta i piedi, staffetta, il pianoforte, il risparmio dei piedi, chi è nascosto?, fazzoletto e altri giochi per stimolare la fiducia reciproca. Dopo il gioco i bambini saranno coinvolti nella rappresentazione degli stessi e delle loro regole in grandi cartelloni che saranno presentati ai compagni.

TEMPO DEL CERCHIO: IN PICCOLI GRUPPI ATTIVITÀ DI CONVERSAZIONE GUIDATA DA DOMANDE (il tempo del lavoro sarà dai 20 ai 40 minuti, e successivamente l'esperienza potrà essere rielaborata graficamente.

Le tematiche sotto elencate, in particolare i punti 4 e 5, richiedono ben più di un incontro).

1. Conversazione guidata dalle domande: "I bambini e gli adulti, come sono i bambini e gli adulti".

2. Conversazione guidata; " Mi presento, come sono fatto, cosa penso".
3. Conversazione guidata dalle domande: "Mi piace non mi piace.. come si è amici"
4. Conversazione guidata dalle domande: "Le emozioni: raccontarsi le proprie emozioni portando gli esempi"mi sono sentito felice quella volta, triste, arrabbiato, impaurito, sento qualcosa che si modifica nel mio corpo quando sono.., riesco a capire quando qualcuno è impaurito, felice, triste, arrabbiato".
5. Conversazione guidata dalle domande: "Discrimino le emozioni: presentazione dei visi rappresentanti i vari stati d'animo, racconto di chi e quando sono tristi, felici...".
6. Conversazione guidata dalle domande: "Il mio amico, come posso chiedere aiuto"
7. Le maestre raccoglieranno le idee dei bambini e li aiuteranno a riflettere sull'importanza di essere trattati bene, di essere amati, di essere nutriti, di giocare con altri bambini, di andare a scuola.

II PARTE

IL PROBLEMA CURIOSO (un evento che attira l'attenzione e attiva l'interesse dei bambini).

Le insegnanti, non viste, prepareranno per i bambini un pacco o una grande busta contenente un libro "L'isola degli smemorati" di Bianca Pitzorno e una lettera che motivi il nuovo evento.

Questa sarà fatta pervenire misteriosamente a scuola (solitamente viene fatto recapitare da un personaggio fantastico conosciuto dai bambini) in situazione di grande gruppo, in occasione dell'accoglienza o merenda.

Prima di aprire per vedere il contenuto sarà importante stimolare domande ed ipotesi sul contenuto della busta o pacco e solo successivamente aprire la busta.

PRIMA LETTURA DELLA STORIA (in gruppi composti da circa 15 bambini)

Racconto della favola, conoscenza dei personaggi, i bambini saranno invitati ad esprimere liberamente le proprie idee.

Successivamente ogni bambino potrà scegliere un personaggio da interpretare (se mancano dei personaggi, in quanto non scelti, porre la risoluzione del problema al gruppo, in questo modo sarà evidenziato come l'accordo e la collaborazione possano contribuire a risolvere un problema).

Prima drammatizzazione della storia: far finta di essere gli i bambini persi nell'isola, l'insegnante evidenzierà la reazione degli abitanti dell'isola che non riconoscono i bambini e i loro diritti.

DRAMMATIZZAZIONE: la drammatizzazione della storia potrà realizzarsi a vari livelli fino ad arrivare ad una rappresentazione ai genitori in occasione di una festa. In tal caso i bambini saranno coinvolti nell'allestimento della scenografia e nella produzione di una "colonna sonora" nella costruzione di un regalo legato al tema (il profilo con il teatro delle ombre, il libretto della storia riprodotto dal bambino....)

TEMPO DEL CERCHIO: IN PICCOLI GRUPPI ATTIVITÀ DI CONVERSAZIONE GUIDATA DA DOMANDE (il tempo del lavoro sarà dai 20 ai 40 minuti, e successivamente l'esperienza potrà essere rielaborata graficamente. Le tematiche sotto elencate richiedono ben più di un incontro, il punto n.2 presenta un esempio di come un diritto può essere trattato in maniera molto ampia e coinvolgente).

1. **PRESENTAZIONE DEI DIRITTI** (tempo del cerchio, attività in piccoli gruppi), l'insegnante pone alcune domande: "Di che cosa ha bisogno un bambino per crescere, cosa fanno i bambini, quando stanno bene, quando stanno male.."

2. **IL DIRITTO AL NOME** conversazione guidata da domande tipo: "Perché è importante avere un nome? Chi l'ha scelto?"

COINVOLGIMENTO DEI GENITORI

Per rispondere necessitano informazioni che solo i genitori possono avere; inviare alle famiglie un biglietto con alcune domande: "Chi ha scelto il mio nome? Perché proprio questo? Che significato ha?"

In piccolo gruppo: lettura del biglietto di mamma e papà per socializzare con gli altri il significato del proprio nome e il suo valore affettivo. Dietro ad ogni nome c'è la storia dei genitori, della loro fede e dell'identità di ogni bimbo.

UNA CANZONE In grande gruppo: insegnare una canzone sul valore del nome ad esempio: "*Dimmi chi sei tu?*".

UN ALBERO DI NATALE SPECIALE I bambini potranno realizzare dei cerchi di cartoncino per addobbare l'albero di Natale, in una facciata sarà scritto il nome decorato e nell'altra saranno incollate le risposte dei genitori

3. **IL DIRITTO AD AVERE UNA CASA** conversazione guidata da domande tipo: "Tutti hanno una casa, com'è la mia casa e le altre, la mia casa, uno spazio tutto per me, il mio posto segreto, mi piace fare, cosa non posso fare, cosa vorrei fare.." Anche questo tema può prestarsi ad ampliamenti legati anche al paese e alla comunità.
4. **IL DIRITTO AL CIBO** conversazione guidata da domande tipo: "per crescere devo mangiare, di cosa ho bisogno, i no che mi fanno crescere, i cibi proibiti e quelli permessi qualche volta...".
5. **IL DIRITTO AL GIOCO E IL DIVIETO AL LAVORO** conversazione guidata da domande tipo: "cosa significa giocare e lavorare, perché i bambini non possono lavorare, gioco con mamma e papà, mi piace giocare a.., i giochi che fanno bene, giochi in casa, giochi fuori, sono bravo/a, aiuto in casa come e quando..., i divieti che mi fanno crescere..".
6. **IL DIRITTO DI ANDARE A SCUOLA** conversazione guidata da domande tipo: "è importante andare a scuola, cosa penso di imparare, cosa vorrei imparare, racconto della mia scuola..mi piace, non mi piace, i no che mi fanno crescere...".
7. **IL DIRITTO DI ESSERE CURATI** conversazione guidata da domande tipo: "come sto, cosa significa stare bene, cosa si sente quando si sta male, chi mi cura, "le cure speciali che mi fanno guarire", *le mie cure speciali* che fanno guarire mamma e papà, i no che mi fanno crescere..".
8. **IL DIRITTO DI ESSERE ASCOLTATO** conversazione guidata da domande tipo: "le mie idee importanti, ho qualcosa di importante da dire, quando parlo a scuola mi ascolta.. a casa posso parlare con.. di..., quella volta che ...mi ha ascoltato..".
9. **INVENZIONE DELLA FILASTROCCA DEI DIRITTI:** Lavoro di formalizzazione dell'esperienza eseguita dai bambini grandi in grado di riflettere sulla lingua e realizzare delle rime baciata o realizzazione da parte dell'insegnante che raccoglie quanto è stato detto nel lavoro a piccoli gruppi.
10. **REALIZZAZIONE DI UN LIBRETTO** intitolato "*MANUALE DI ISTRUZIONE PER IL RISPETTO DEI MIEI DIRITTI*" che riporta le frasi dei bambini e il disegno relativo ad ogni diritto da regalare ai genitori in occasione di una festa (del papà, della mamma)

BIBLIOGRAFIA

"*Stare bene insieme a scuola*", FRANCESCATO-PUTTON-CUDINI – Carocci ;

"*Terapia centrata sul cliente*" CARLA ROGERS nel 1989 nella raccolta di Corsini e Wedding;

"*Insegnare e apprendere in gruppo*" COMOGLIO, CARDOSO, LAS, Roma, 1996

"*La soluzione di problemi. Problem-solving*" MOSCONI G., D'URSO V. Giunti-Barbèra, Firenze, 1973;

"*Pragmatica della comunicazione umana*" WATZLAWICK 1971 Astrolabio

"*Intelligenza emotiva*" DANIEL GOLEMAN (Rizzoli 1997)

"*Lavorare con l'intelligenza emotiva*" DANIEL GOLEMAN (Rizzoli 1999),

"*Emozioni distruttive*" DANIEL GOLEMAN G. TENZIN (Dalai Lama) Mondadori, Milano, 2003.

"*L'ABC delle mie emozioni*" MA RIO DI PIETRO Erickson

"*Mi fai ancora amico?*" SUSANNE WICHERT Ega scuola 2000

"*Cultura dei diritti umani insegnata ai bambini*" Erresse Gulliver

"*L'identità*" JERVIS ,Enciclopedia filosofica .

"*Migliorare l'autostima*" A. POPE e vari Erickson

"*Problemi di comportamento e relazione d'aiuto nella scuola*" F FOLGHERAITER Erickson

Convenzione sui diritti dell'infanzia 1989.

“Sono all’ospedale e vado a scuola!”
Tessere la partecipazione attiva
tra scuole in pediatria e scuole esterne
di Maria-Laura Bordin

DESTINATARI	Bambini/e dai 3 ai 5 anni ospedalizzati e famiglie
ASSE DI CITTADINANZA	Identità ed appartenenza
COMPETENZE	<ul style="list-style-type: none"> • Riconoscere, rispettare e apprezzare la diversità propria ed altrui. • Regolare ed autodeterminare il proprio comportamento attraverso il riconoscimento di se stessi. • Comunicare i propri desideri e vissuti. • Cogliere i bisogni dell’altro e rispondere adottando un comportamento che testimoni i valori umani attraverso la collaborazione.
ABILITÀ	<ul style="list-style-type: none"> • Riferisce esperienze e conoscenze personali vissute nei diversi contesti (famiglia, scuola di provenienza, ospedale). • Utilizza il linguaggio verbale e grafico per interagire. • Adotta comportamenti inclusivi e di accoglienza. • Si esprime attraverso vari linguaggi per comunicare desideri e vissuti. • Collabora con gli altri, rispettando i diversi ruoli e/o contributi, per realizzare un lavoro comune.
CONOSCENZE	<ul style="list-style-type: none"> • Conoscere le caratteristiche e preferenze proprie e dei compagni che connotano l’identità e ne determinano la diversità. • Indicare la propria appartenenza a diversi gruppi (famiglia, gruppo di coetanei, scuola esterna di appartenenza, scuola in ospedale...).
CONTENUTI (E ATTIVITÀ)	<ul style="list-style-type: none"> • Esprimere e comunicare dei vissuti significativi costruendo in gruppo “Il libro viaggiante”. • Creare relazioni interne ed esterne all’ospedale attraverso la <i>mail art</i>: “Un messaggio per...”, “Un invito speciale”.
(ATTIVITÀ E) METODI	<ul style="list-style-type: none"> • Paradigma personalista (centralità della persona). • Partnernariato/alleanza con la famiglia. • Apprendimento costruttivo attivo e partecipativo. • Utilizzo della creatività come metodo. • Impiego di tecniche grafiche tradizionali e informatiche. • Metodologie didattiche laboratoriali.
RIFERIMENTI ISTITUZIONALI E NORMATIVI SPECIFICI	Riferimenti attinenti alla scuola in ospedale a livello: <ul style="list-style-type: none"> • Locale • Nazionale • Regionale • Internazionale
VALUTAZIONE	<ul style="list-style-type: none"> • Iniziale • In itinere • Finale • Verifiche e documentazione

“Dite: è faticoso frequentare i bambini.
Avete ragione.
Poi aggiungete: perché bisogna mettersi al loro livello,
abbassarsi, inclinarsi, curvarsi, farsi piccoli.
Ora avete torto.
Non è questo che più stanca.
È piuttosto il fatto di essere obbligati a innalzarsi
Fino all’altezza dei loro sentimenti.
Tirarsi, allungarsi, alzarsi in punta di piedi. Per non ferirli.”

Janusz Korczak¹

Introduzione/Contestualizzazione

L’idea progettuale viene contestualizzata nella scuola dell’infanzia statale² presente all’interno del Dipartimento di Pediatria di Padova e nasce coniugando: la mia quinquennale esperienza in tale ambiente come insegnante, la recente formazione universitaria secondo l’ottica internazionalistica dei diritti umani e le nuove indicazioni ministeriali in merito all’insegnamento **Costituzione e Cittadinanza**³.

Tale percorso ha significato intraprendere una sfida complessa; con entusiasmo si è cercato di orientare intenzionalmente una pista concreta di lavoro che parte dall’interno per aprirsi all’esterno⁴, creando un andamento circolare all’insegna della reciprocità comunicativa e relazionale.

Questa proposta didattico-educativa mira a **sostenere e a promuovere l’identità e la partecipazione attiva** del bambino che, assieme al genitore⁵, vive l’esperienza dell’ospedalizzazione a causa di problemi di salute, temporanei o cronici.

¹ Janusz Korczak, medico e libero pensatore del ‘900, estensore della carta dei diritti del bambino, che insegnò e praticò insieme ai suoi discepoli la difficile arte dell’educare senza calpestare e senza umiliare; credeva fermamente che ogni singolo minuto della loro vita andasse rispettato come unico e irripetibile e che nessun gioco, nessuna forma di espressione del bambino potesse rischiare di essere liquidata come banale “perdita di tempo”. Fino all’ultimo lavorò con i suoi bambini per far loro comprendere e accettare con dignità ogni aspetto della vita, compresa la morte.

(<http://www.proeditore.it/index.php/e-books/i-diritti-del-bambino-ebook.htm>)

² La scuola dell’infanzia, con la scuola primaria e secondaria di primo grado, appartiene istituzionalmente al 2° Istituto Comprensivo “Ardigò” polo regionale per l’insegnamento domiciliare ed ospedaliero per le scuole della Regione Veneto.

³ **Cittadinanza e Costituzione** è il nuovo insegnamento introdotto nelle scuole di ogni ordine e grado con la legge n. 169 del 30.10.2008 ed ha l’obiettivo di insegnare alle giovani generazioni come esercitare la democrazia nei limiti e nel rispetto delle regole comuni.

⁴ Con riferimento all’approccio ecologico, teorizzato da Urie Bronfenbrenner [1986], lo sviluppo umano, in tutte le sue tappe evolutive, è influenzato dalle relazioni che si stabiliscono tra la persona e il suo ambiente.

⁵ La figura adulta costantemente vicina al ricoverato minore d’età è prevista secondo l’ottica di una migliore umanizzazione dell’ambiente ospedaliero.

A questo scopo, nell'ambito di una prospettiva che considera un dovere/diritto "umanizzare" l'ospedalizzazione, il servizio scuola permette al bambino ricoverato di vivere la normalità scolastica in un ambiente tanto diverso dal suo vivere quotidiano.

Attraverso un processo di normalizzazione del vissuto, dell'evento straordinario, si consente al bambino la tutela del senso di continuità dell'esistenza; fattore importante per impedire rotture critiche e irreparabili tra il mondo di "prima" e quello presente determinato dal ricovero. Infatti, un percorso educativo/formativo improntato sull'identità del bambino/a, è centrale per consentirgli di esercitare "su misura" forme di cittadinanza attiva. L'acquisizione graduale di autonomia e competenze utili per fronteggiare momenti di crisi, stimolano risorse interiori che contribuiscono a incoraggiare l'autodeterminazione⁶ e ad attivare un importante processo di empowerment⁷, entrambi efficaci per ristabilire il benessere psico-fisico del bambino.

L'identità personale, rafforzata da una partecipazione esperienziale congiunta con il genitore, diventa anche risorsa per coloro che entrano in contatto con il processo educativo. Ne deriva una comunicazione circolare ed empatica che permette forme genuine di **condivisione** e di **solidarietà** tra bambini e famiglie.

Pertanto la rielaborazione creativa del vissuto dell'ospedalizzazione, consentirà di stimolare un **processo di resilienza**⁸ vitale per tutti i soggetti coinvolti:

-  **bambino**
-  **famiglia**
-  **realità esterne** (scolastiche e non)

assicurandone la continuità di rapporti e il sostegno.

Consentendo a tutti gli attori coinvolti nel progetto di esercitare attivamente forme di cittadinanza (esplicita anche dall'esterno attraverso una partecipazione sociale consapevole e responsabile⁹), **si incoraggerà** a conseguire **competenze che diventino *habitus***, rafforzando l'identità, la valorizzazione della persona e della sua dignità.

Finalità della scuola in ospedale:

Garantire il diritto allo studio abbinato al diritto alla salute, ossia garantire il diritto alla continuità del processo di crescita del bambino considerato cittadino in essere,

⁶ Secondo la teoria di E.L. Deci, R. M. Ryan, 2004, l'autodeterminazione influisce nei comportamenti motivandoli più o meno intrinsecamente.

⁷ La crescita di *empowerment* è intesa come assunzione di autoconsapevolezza, aumento della capacità di progettare e realizzare, sviluppo di potenzialità, consente l'integrazione originale di caratteristiche interne della persona, quali pensiero positivo, capacità di controllo interno, autoefficacia, autostima e diventa risorsa da utilizzare in maniera ottimale nella relazione con il mondo esterno. In ambito scolastico si tratta di promuovere, competenze personali e competenze sociali che permettono alla persona di divenire realmente protagonista responsabile della propria vita, delle proprie scelte, del proprio presente e futuro.

⁸ Si intende il "... tentativo di definire le caratteristiche, i fattori protettivi e i percorsi che permettono di avviare quei processi positivi-costruttivi che aiutano alcune persone a resistere ai colpi della sorte sviluppando capacità creative invece che patologie psichiche [...] non significa negazione della realtà dei problemi, al contrario [...] a partire dalle difficoltà promuove una prospettiva di speranza che coinvolge la persona in tutti i suoi aspetti relazionali, sociali, culturali educativi, psicologici, fisici. Milani P. (a cura di), Co-educare i bambini, Pensa Multimedia, Lecce 2008, pp. 95,96

⁹ Responsabilità come risposta ad un appello a prendersi cura della persona, stabilendo una relazione dialogica fondata sull'ascolto.

vero protagonista della sua vita, attraverso la **tutela** e la **promozione** dei bisogni primari¹⁰.

Salvaguardare l'identità come processo dinamico, mantenendola "viva e vivace, all'interno di un ambiente anonimo e spersonalizzante"(Capurso, 2001). Il bambino non si ritrova relegato in una identità fissa connotata dai suoi problemi di salute, ma una identità attiva e vitale, basata sulle parti sane e sui molteplici scambi relazionali.

Offrire sostegno a quel "naturale" tropismo positivo e alla possibilità di allontanarsi dalla sofferenza che porta a far emergere nel bambino quelle forze che tendono ad affermare la vita.

Diminuire lo stato d'ansia provato dal bambino e dal genitore che lo segue durante il ricovero, tramite un approccio comunicativo fondato sul dialogo, l'accoglienza, garantendo un ambiente stimolante e sereno che faciliti l'incontro, la comunicazione attraverso l'ascolto attivo, la vicinanza e il *con-tatto*¹¹.

Consentire la continuità del percorso educativo-didattico e formativo intrapreso nella scuola esterna attraverso una progettualità adeguata alle condizioni fisiche e psicologiche del bambino, proponendo attività molto simili che stimolino interessi e soddisfino bisogni di gioco e di scoperte.

Favorire un valido **ponte comunicazionale** sia interno, sia verso la realtà esterna: una porta aperta al futuro che permette un reinserimento positivo nel contesto vitale dopo le dimissioni e avvia un processo di ristabilimento emotivo e cognitivo, successivo al trauma del ricovero.

Bisogni formativi riscontrati:

Nel contesto pediatrico ho rilevato **necessità riferite al bambino:**

- stabilire relazioni serene, amicali che contribuiscano ad impedire l'arresto o la regressione del processo di crescita
- conferire significato alla esperienza del ricovero mediante la rielaborazione del vissuto
- comunicare nelle modalità più consone al proprio stato di salute, idee, sentimenti, emozioni
- tenere collegamenti con il suo *mondo vitale*

necessità riferite alla scuola:

- creare ponti comunicazionali con le scuole esterne
- rompere l'isolamento istituzionale attivando reti tra scuole ospedaliere per quanto possibile in ottica *glocale* (a livello locale regionale, nazionale, europeo e internazionale)

¹⁰ Convenzione diritti del fanciullo 20 novembre 1989

¹¹ "Il con-tatto è il momento aurorale, premessa a qualsiasi relazione significativa" Milan G., Comprendere e costruire l'intercultura, Pensa Multimedia, Lecce 2007, p.97

- condividere valori e affinità, all'insegna della tutela e promozione dei diritti umani e della piena valorizzazione della persona, con i vari attori coinvolti nei vari sistemi (istruzione, sanità, volontariato, associazionismo) tramite il confronto e la riflessione condivisa attivando il principio di sussidiarietà e *multi governance*.

Traguardi di sviluppo delle competenze

Attraverso un itinerario di educazione alla cittadinanza attiva si permetterà di stabilire un circolo virtuoso a favore dell'identità personale (per quanto possibile integrale ed equilibrata) e forme di partecipazione che ne permettono la salvaguardia e la promozione. Prioritariamente l'intenzionalità educativa mirerà a sviluppare nei bambini le seguenti competenze frutto di abilità esercitate e conoscenze apprese:

- Riconoscere, rispettare e apprezzare la propria ed altrui diversità come ricchezza.
- Comunicare i propri desideri e vissuti (condivisione).
- Regolare ed autodeterminare il proprio comportamento attraverso il riconoscimento di se stessi, delle caratteristiche personali (fisiche, cognitive, espressive...), delle proprie emozioni, in relazione alle proprie plurime identità nei diversi contesti di vita: figlio, alunno, cittadino, credente, paziente.
- Cogliere i bisogni dell'altro e rispondere adottando un comportamento che testimoni i valori umani del rispetto, della solidarietà, dell'aiuto e della "vicinanza" (contatto fisico e/o mediato ed empatico) collaborando e cooperando.

Campi di esperienza¹² coinvolti

"Il sé e l'altro": "Il bambino sviluppa il senso dell'identità personale, è consapevole delle proprie esigenze e dei propri sentimenti, sa controllarli ed esprimerli in modo adeguato". Indicazioni 2007.

"Linguaggi, creatività ed espressione" : "Comunica, esprime emozioni, racconta [...] attraverso il disegno, la pittura e altre attività manipolative". Indicazioni 2007.

"I discorsi e le parole": "Sviluppa fiducia e motivazione nell'esprimere e comunicare agli altri le proprie emozioni [...] i propri pensieri attraverso il linguaggio verbale." Indicazioni 2007.

DESCRIZIONE DELLE ATTIVITÀ

Di seguito vengono presentate due tipologie di attività che hanno lo scopo di favorire l'espressione e la comunicazione di sé e dei vissuti esperienziali personali e la loro condivisione.

¹² Il campo di esperienza è il campo dell'agire e del fare del bambino. Indicazioni per il Curricolo per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo d'istruzione 2007

Le attività saranno introdotte attraverso una narrazione animata: "In due all'ospedale" (libero adattamento di un racconto di Richard Scarry¹³) che diventerà il filo conduttore, accompagnando le conversazioni guidate, stimolando l'espressione, il racconto e motivando così l'interesse per quanto verrà proposto.

1 Proposta operativa: "Il libro viaggiante"

Questa attività propone ai bambini un lavoro collettivo, collaborativo e interattivo. Il libro sarà interamente costruito da loro e ogni pagina da sfogliare e da "leggere" conterrà una loro "traccia" in base alla tematica proposta.

Iniziato dai bambini ricoverati che possono accedere alla scuola dell'infanzia, diventerà un **libro itinerante** la cui consultazione e costruzione sarà continuata da altri bambini ospedalizzati e non, frequentanti le scuole che aderiranno all'iniziativa.

Il libro viaggiante potrà contenere e affrontare una delle seguenti tematiche :

- ✚ mi presento (aspetto fisico, preferenze)
- ✚ ti racconto della mia esperienza in ospedale
- ✚ ciò che mi piace e quello che non mi piace in ospedale
- ✚ vorrei che l'ospedale fosse così: le mie proposte

Gli argomenti scelti hanno lo scopo di "dar voce" al bambino, ossia la possibilità di esprimersi, raccontarsi, riconoscersi nei disegni che lo rappresentano, fisicamente, nei suoi interessi e preferenze e negli affetti più intimi¹⁴.

Questa attività permetterà al bambino di confermare al bambino che "egli esiste ancora e non è stato sostituito dalla sua malattia" autorizzando l'estrinsecazione di vissuti d'ansia, depressione, paura e isolamento, strutturando un contesto "normalizzante" che consente la costruzione di significati¹⁵ fondati su validi valori umani quali l'ascolto e l'accoglienza.

Al bambino si fornirà una gamma di materiale e di tecniche per poter esprimersi in modo creativo attraverso il disegno: ogni foglio costituirà una pagina del libro e a lato sarà possibile trascrivere ciò che spontaneamente il bambino verbalizza.

Il lavoro potrà presentarsi in forma cartacea, ma anche in formato digitale: disegno scannerizzato o disegno su "Paint", "Drawing for Children" ecc. La tavoletta grafica¹⁶ è molto utile al bambino che può presentare una manualità fine compromessa da fasciature e/o cateteri.

Attraverso un *power point* sarà facile visionare il tutto con un PC portatile (di cui la

¹³ Una storia raccontata secondo "il metodo Scarry", un modo buffo e allegro di presentare il mondo reale attraverso tavole ricche di irresistibili personaggi nei quali il bambino impara immediatamente a riconoscersi.

¹⁴ Espressione genuina della identità personale: come "diritto ad essere se stessi, a veder riconoscere e rispettare le proprie caratteristiche fisiche (di genere, ma anche di abilità, o di diversa abilità) [...] insomma a potersi distinguere dagli altri e ad essere distinto dagli altri. (Riflessioni in tema di identità di A. Goffi)

¹⁵ ...cercando di aiutare il soggetto a riappropriarsi di un orizzonte di senso non più dominato solo dall'angoscia [...] il racconto di sé si offre, alla lettura dei soggetti, quale modello di un itinerario di crescita attraverso le difficoltà, le crisi, e i momenti di sofferenza. N. Bobbo 2004

¹⁶ La tavoletta grafica è una periferica che permette l'immissione di dati all'interno di un computer. Usando un'apposita penna (penna grafica) sul supporto/tavoletta si possono realizzare disegni con la sensazione del disegno a mano libera: la tavoletta rileva il movimento della penna ed è sensibile alla pressione esercitata, variando spessore della linea, intensità del colore, ecc.

scuola in ospedale è fornita secondo il progetto ministeriale H.S.H.), ma soprattutto si potrà inviare il libro alla **suola di provenienza** del bambino ricoverato e ai suoi **amici**, ai **familiari** lasciati a casa, ai **bambini ricoverati in altre realtà ospedaliere** vicine e anche lontane (territorio nazionale e europeo) o ad altre scuole che aderiscono ai vari progetti d'Istituto ("Benessere e solidarietà", "Biblioteca", "Hortus Hospitalis: la cura dell'orto", "Incontri con l'Arte" ecc.). Si creano così dei **ponti comunicazionali** utili a rendere il bambino **protagonista attivo** con una identità personale più rafforzata grazie a un processo di *empowerment* che va a sollecitare risorse e potenzialità.

Coloro che hanno modo di entrare in contatto con il **libro viaggiante** saranno immediatamente introdotti ad una tematica esistenziale dolorosa, e tuttavia appartenente alla vita, che interpella il senso di responsabilità e mette in moto forme semplici e genuine di **solidarietà**. La risposta sarà inevitabile: i bambini di altre scuole saranno sollecitati a comunicare e manifestare a loro volta le proprie idee, esperienze e lo scambio, che si auspica, saranno un reciproco dono all'insegna della creatività.

2 PROPOSTA OPERATIVA: da "Un messaggio per te...per voi..." a "Un invito speciale" attraverso l'arte postale

Per suscitare contatti interni ed esterni all'ospedale, incontri e scambi interscolastici e per promuovere relazioni amicali si propone di utilizzare la *mail art*.

Questa attività sfrutta un "genere" dell'arte contemporanea che utilizza il servizio postale come mezzo per comunicare a distanza in modo originale e creativo. L'arte in formato cartolina su cartoncino può diventare uno strumento per:

- favorire l'espressione attraverso il linguaggio delle immagini
- sperimentare materiali e tecniche diversi
- scambiare esperienze salienti e significative

Ogni cartolina creata, o lettera con busta decorata, elaborata dal bambino stesso secondo il suo gusto estetico e la sua ricerca di materiali e tecniche, diverrà un'opera artistica unica come la persona che la crea ideandola e disegnandola.

La comunicazione sia iconica che grafica diverrà così un dono reciproco incentivando la relazione, la vicinanza, la riflessione e il confronto con i pari e gli adulti (insegnante e genitori) su quanto trasmesso. Questo si rivela essere un tipo di corrispondenza che accorcia le distanze, riduce la lontananza, che fa scoprire ai bambini sia ricoverati che "esterni" il piacere di inviare e ricevere messaggi colorati.

Lo scopo prioritario della cartolina in questo contesto è di poter condividere con gli altri un'esperienza effettuata a scuola durante il ricovero ed avrà un messaggio visivo e uno scritto.

Il supporto rispetterà le misure regolari che ne permetteranno la spedizione, ma in maniera personale sarà elaborata come un'opera che conferisce significato pregnante all'esperienza del bambino, al suo interesse di manifestarsi per contrastare la sofferenza e il disagio dovuto dal ricovero.

La proposta operativa propone di partire da un racconto, " C'è posta per te", che motiva il bambino a intraprendere l'attività pittorico-grafica per preparare la sua **cartolina personalizzata con un messaggio speciale**. Il destinatario sarà definito dal bambino: agli amici della sua scuola di provenienza, ai familiari, ecc; dopo la trascrizione dell'indirizzo, il bambino metterà il timbro della scuola in ospedale (la mascotte rappresentata dall'orsetto con la mano fasciata a scuola che disegna), il francobollo e il messaggio personale trascritto dall'insegnante o dal genitore.



Si offrirà al bambino la possibilità di sperimentare tecniche e materiali diversi: dal collage, alla pittura con pennelli, timbri, colori a dita, stoffe, cartoncini, brillantini, ecc..., giochi grafici con il proprio nome, creando tessiture con i segni colorati in orizzontale (trama) e in verticale (ordito). Il contenuto dei disegni potrà prendere spunto dalle esperienze scolastiche fatte in pediatria, come la coltivazione di piante¹⁷, (rappresentando i segni e colori della natura), o l'incontro degli animali domestici¹⁸, o dalle letture animate¹⁹.

Con la *mail art* il bambino "autore" si inserisce in un sistema di regole e regolamenti rispettandone le esigenze di senso, ma non rinuncia a trasmettere ciò che è unico: le caratteristiche della sua identità personale (R. Pittarello, 2007).

La cartolina potrà diventare un simpatico "**invito speciale**" per partecipare ad alcune attività didattiche proposte dalla scuola in pediatria alle scuole esterne come per esempio assistere ad uno spettacolo teatrale o a un musical presso l'Aula Magna attigua all'ingresso della Pediatria. La cartolina permette così di organizzare un concreto incontro con la scuola in ospedale!

Per la *mail art* prodotta (le cartoline create dai bambini) sarà possibile un "archivio" mediante la documentazione fotografica: un catalogo digitale che facilmente si può inviare ad altre scuole per stabilire contatti, creare forme nuove di dialogo anche a distanza.

Anche per la *mail art* è utile l'ausilio dei programmi informatici di disegno e della tavoletta con penna grafica (vedi sopra, attività 1). Una volta creato il disegno, il file, per attivare modalità di *mail-art* è necessario l'invio e la condivisione del file stesso, questo può essere realizzato con diverse modalità, la più semplice delle quali prevede l'invio del file come allegato ad una mail.

Il formato digitale permette pertanto la condivisione dello stesso lavoro fra più persone, consente l'invio uno-a-molti anziché nella modalità standard uno-a-uno; inoltre il lavoro, presente nel file creato e inviato, può essere ulteriormente elaborato trasformandolo in un diverso progetto finale.

Metodi

- **Paradigma personalista:** nell'azione educativa di questo progetto diviene fondante la centralità della persona e la sua "educazione integrale" che ne conferisce valore e

¹⁷ Progetto scolastico: "Hortus Hospitalis: La cura dell'orto"

¹⁸ Progetto del Dipartimento di Pediatria di Padova con le attività assistite con gli animali (A.A.A.).

¹⁹ Progetto Biblioteca in Pediatria.

dignità, garantite e tutelate con la personalizzazione delle attività, rispettando i bisogni del bambino ospedalizzato.

- **Partnership/alleanza:** fondamentale condividere innanzitutto con le famiglie valori educativi e obiettivi comuni. Il documento "Patto di corresponsabilità educativa" un'intesa/alleanza finalizzata a migliorare i rapporti di tipo educativo, permette un pieno sviluppo dei processi d'apprendimento e di socializzazione del bambino e consente la crescita di rapporti rispettosi, di fiducia, di collaborazione e di partecipazione che investono tutti gli attori coinvolti nella salute del bambino (docenti, genitori, alunni, personale non docente: medici, operatori sanitari, educatori/animatori, volontari A.V.O.). La scuola in ospedale mira così a promuovere un progressivo aumento del senso di responsabilità nel rispetto dei ruoli e delle competenze di ciascun componente: una vera e propria sinergia nell'educazione attraverso la cooperazione.
- **Apprendimento costruttivo,** reale e situato attraverso la scoperta, la ricerca e la partecipazione del bambino in attività ludiche spontanee, guidate, individuali o in piccoli gruppi. In tal senso la scuola ricerca sempre, nell'ordine della salvaguardia dell'identità, il coinvolgimento attivo del bambino attraverso la costruzione di relazioni serene, amicali, favorendo la mobilitazione di risorse ed energie vitali che contribuiscono al progetto di guarigione. Un reale apprendimento, per essere tale, deve risultare pertanto significativo, ovvero deve incidere su ciò che già si sa e sul modo in cui verrà appreso quanto risulta ancora ignoto.
- Utilizzo della **creatività come metodo** stimolante la fantasia, l'immaginazione e l'originalità. Metodo che aiuta a superare le forme stereotipate e l'omologazione nella rappresentazione e nella manifestazione di sé, valorizzando l'originalità e la diversità che diventa vera ricchezza. Utile in tal senso l'impiego di tecniche grafiche sia tradizionali sia informatiche con funzione comunicativa e narrativa.
- **Metodologie didattiche laboratoriali** e ludiche, produttive al confronto allo scambio alla riflessione individuale e collettiva, saranno adeguate alla diffusione interattiva e partecipativa della cultura dell'ospedale. Il laboratorio rappresenta la migliore strategia per favorire, accogliere, comprendere e valorizzare quei modi differenti di elaborare e intrecciare le esperienze permettendo il massimo esplicitarsi delle potenzialità di ciascun bambino attraverso una comunità educante attenta alla dimensione relazionale.

Valutazione

- **iniziale:** si valutano le esigenze dei bambini ricoverati in base all'età, le condizioni di salute, la possibilità di usare le mani
- **in itinere:** durante lo svolgimento dell'attività si monitora il grado di interesse e si apportano modifiche adeguate per mantenere significative le esperienze
- **finale:** sarà essenzialmente interpretazione del percorso che il soggetto ha intrapreso. Si investirà il bambino nel processo di valutazione non solo in termini di gradimento delle attività svolte, ma soprattutto come processo che offre l'opportunità di riflettere su ciò che si è fatto, questo sarà possibile anche a distanza di tempo negli eventuali ricoveri saltuari o ricorrenti in cui il bambino potrà rivedere ciò che ha prodotto conservato nella documentazione.

La valutazione del percorso sarà costituita:

- dall'**osservazione** sistematica, tradotta in griglie di facile compilazione rilevanti comportamenti, modalità di azioni, interesse, sarà condotta dall'insegnante, gli indicatori saranno gli obiettivi stessi del progetto.
- dalla **verifica**: attraverso conversazioni guidate, registrazioni delle spiegazioni dei bambini, valutazione del materiale prodotto
- dalla **documentazione didattica**, costituirà un passaggio fondamentale della valutazione, e si presenterà sotto forma di: video, foto, produzioni grafiche individuali e collettive, racconti e interviste, il libro itinerante sia in versione cartacea che informatica, catalogo delle cartoline postali prodotte in formato digitale. Nella divulgazione interna ed esterna all'ospedale, il materiale sarà presentato rispettando la legge sulla *privacy* che tutela i dati sensibili dei minori d'età.

Saranno coinvolti anche i genitori attivamente per formulare un giudizio di valore sulle attività svolte. Il frutto di un confronto e delle riflessioni congiunte, consentirà di individuare punti forti o di criticità del progetto, utili per orientare al meglio in futuro le proposte educativo/formative con tale tematica.

Riferimenti istituzionali e normativi²⁰

La normativa di riferimento attinente alla funzione della scuola presente nella struttura ospedaliera si snoda a livello globale: internazionale, regionale (europeo), nazionale locale.

- Dichiarazione universale dei diritti umani del 10/12/**1948** artt: 2 e 26.
- Convenzione sui diritti dell'infanzia (bambino, ragazzo, fanciullo), ONU novembre **1989**.
- Carta europea dei bambini degenti in ospedale – Gazzetta ufficiale della comunità europea" **1986**²¹.
- Carta di Leida o "Carta EACH" **1988**²².
- Costituzione italiana **1948** (artt. 3 e 34)²³.

²⁰<http://www.istitutocomprensivopadovadue.it/scuolaospedale/index.html>

²¹ Introdotta in Italia nel settembre 2002

²² La carta dei diritti del bambino dell'EACH (European Association for children in Hospital) si presenta in 10 punti essenziali, con i quali vengono introdotti: il diritto al ricovero del bambino solo se l'assistenza non può essere fornita altrettanto bene a casa o in regime ambulatoriale; il diritto ad avere accanto, in ogni momento del ricovero, i genitori o un loro sostituto senza costi aggiuntivi; il diritto ad essere informato in modo adeguato ad età e capacità di comprensione (i genitori o i tutori, invece, hanno il diritto di essere informati in modo completo), il diritto di partecipare al consenso, soprattutto quando viene coinvolto in un progetto di ricerca o sperimentazione clinica; il diritto ad essere assistito insieme a bambini con le stesse esigenze psicofisiche, evitando il ricovero in reparti per adulti; il diritto ad avere piena possibilità di gioco, ricreazione e studio; il diritto all'assistenza da parte di personale con preparazione adeguata alle sue necessità fisiche, emotive e psichiche; il diritto ad essere trattato con tatto e comprensione e a veder rispettata l'intimità in ogni momento. (http://www.abio.org/associazione_each.asp)

²³ Art:3 "Tutti i cittadini hanno pari dignità sociale e sono eguali davanti alla legge, senza distinzione di sesso, di razza, di lingua, di religione, di opinioni politiche, di condizioni personali e sociali. È compito della Repubblica rimuovere gli ostacoli di ordine economico e sociale, che, limitando di fatto la libertà e l'eguaglianza dei cittadini, impediscono il pieno sviluppo della persona umana e l'effettiva partecipazione di tutti i lavoratori all'organizzazione politica, economica e sociale del Paese."
Art 34: La scuola è aperta a tutti.

- Indicazioni per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione, Roma settembre **2007**.
- Circolare Ministeriale 7 agosto **1998**, n. 353. Prot. n. 11718. Oggetto: Servizio scolastico nelle strutture ospedaliere²⁴.
- C.M. n.108, prot. n. 6097/P4° Roma, 5 dicembre **2007**²⁵.
- Convenzione per lo svolgimento dell'attività scolastica rivolta ai minori ricoverati nelle strutture ospedaliere Azienda ospedaliera di Padova, Azienda ULSS 16 , Scuola Statale (rappresentata dalla scuola polo regionale II Istituto comprensivo "Ardigò" di Padova) aprile 2005.
- P.O.F. d'Istituto (2° Istituto Comprensivo "Ardigò" Padova²⁶), Programmazione delle attività didattico educative del plesso scolastico ospedaliero, Patto di corresponsabilità educativa, Progetti d'Istituto e di plesso : "Benessere e solidarietà ", "Biblioteca in ospedale", "H.S.H.@network²⁷ nuove tecnologie", "Hortus Hospitalis: La cura dell'orto", "Incontri con l'arte"²⁸

²⁴ <http://pso.istruzione.it/index.php/scuola-in-ospedale>

²⁵ " La scuola in ospedale, come è noto, è diffusa in tutti gli ordini e gradi di scuola e la sua presenza nelle strutture ospedaliere garantisce ai bambini e ai ragazzi ricoverati il diritto all'istruzione come diritto a conoscere e ad apprendere in ospedale, nonostante la malattia. In molti casi essa permette ai ragazzi e alle loro famiglie di continuare a sperare, a credere e a investire sul futuro. L'intervento del docente delle scuole in ospedale si esplica attraverso una serie di azioni, di cui le principali sono:

- l'**accoglienza** dell'alunno in ospedale in modo da agevolare il suo approccio al servizio di scuola in ospedale;
- la **personalizzazione e la diversificazione degli interventi educativi** a seconda dei bisogni di ciascun alunno, dei suoi ritmi di apprendimento e delle sue condizioni di salute, sia per i lungodegenti sia per quelli in day-hospital, di ogni ordine e grado di scuola;
- l'utilizzo didattico delle **tecnologie**;
- l'armonizzazione tra i bisogni dei ragazzi e la scelta delle attività di apprendimento;
- il **raccordo con la scuola di provenienza**, la predisposizione e la cura della documentazione relativa agli interventi educativi realizzati;
- il coinvolgimento attivo della famiglia, per aiutarla nell'approccio e nella gestione di un'esperienza che sconvolge la normale vita familiare."

²⁶ <http://www.istitutocomprensivopadovadue.it/home.html>

²⁷ Il progetto HSH@Network (Hospital School Home) ha offerto ai docenti delle sezioni ospedaliere un **innovativo modello d'intervento a supporto alle attività di insegnamento/apprendimento individualizzato e/o collaborativo**, reso possibile dalle nuove tecnologie dell'informazione e della comunicazione.

²⁸ <http://www.istitutocomprensivopadovadue.it/scuolaospedale/>

IL BAMBINO CITTADINO, ALLA SCOPERTA DEL DIRITTO DI PARTECIPARE

di Roberta Tuzzato

DESTINATARI	Bambini dell'ultimo anno della scuola dell'infanzia
ASSE DI CITTADINANZA	Azione e partecipazione
COMPETENZE	<ul style="list-style-type: none"> • Riconoscere la necessità e saper rispettare regole condivise e accordi presi. • Confrontarsi con i compagni e partecipare alle discussioni.
ABILITÀ	<ul style="list-style-type: none"> • Partecipa attivamente alla costruzione di regolamenti utili alla vita comunitaria. • Utilizza il linguaggio verbale per interagire, comunicare e discutere, esprimendo la propria opinione. • Rispetta norme e regolamenti condivisi, assumendo comportamenti coerenti.
CONOSCENZE	<ul style="list-style-type: none"> • Conoscere il significato dei termini: regola, norma, patto/accordo. • Conoscere la funzione/necessità delle regole. • Conoscere alcuni regolamenti in uso nella scuola.
CONTENUTI E ATTIVITÀ	<p>Il percorso si articola in quattro fasi:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Parlare e ascoltare per comunicare. 2. Partecipare alla discussione per stare bene insieme. 3. Partecipare per trovare un accordo. 4. Partecipare è un diritto.
METODI	<ul style="list-style-type: none"> • Confronto intersoggettivo/discussione democratica. • Tempo del Cerchio. • Insegnamento/potenziamento delle abilità sociali. • Metodologie di tipo collaborativo e ispirate al cooperative learning.
RIFERIMENTI ISTITUZIONALI E NORMATIVI SPECIFICI	<ul style="list-style-type: none"> • Raccomandazione Unesco (1974) • Linee guida per l'educazione globale (2008) • Carta del Consiglio d'Europa sull'Educazione per la Cittadinanza Democratica e l'Educazione ai diritti umani (2010) • Documento di indirizzo per la sperimentazione dell'insegnamento di "Cittadinanza e Costituzione" (2009)
VALUTAZIONE	<ul style="list-style-type: none"> • Rubriche valutative • Griglie di osservazione • Griglie individuali

Percorso di educazione alla cittadinanza per i bambini dell'ultimo anno della scuola dell'infanzia

COMPETENZE

- Riconoscere la necessità e saper rispettare regole condivise e accordi presi
- Confrontarsi con i compagni e partecipare alle discussioni

ABILITÀ

- Partecipa attivamente alla costruzione di regolamenti utili alla vita comunitaria
- Utilizza il linguaggio verbale per interagire, comunicare e discutere, esprimendo la propria opinione
- Rispetta regolamenti/norme condivisi, assumendo comportamenti coerenti

CONOSCENZE

- Conoscere il significato dei termini: regola, norma, patto/accordo
- Conoscere la funzione/necessità delle regole
- Conoscere alcuni regolamenti in uso nella scuola

Le proposte di questo percorso mirano a sviluppare le competenze/abilità/conoscenze dell'asse di cittadinanza "azione e partecipazione", è evidente però che tale asse è strettamente interconnesso con gli altri¹ e che le competenze di ciascuna dimensione in realtà si intrecciano e si sviluppano sinergicamente.

Inoltre, riprendendo le finalità della Scuola dell'infanzia dalle Indicazioni 2007, le attività intendono "promuovere lo sviluppo dell'identità, dell'autonomia, della competenza e della cittadinanza" attraverso esperienze non settoriali, ma articolate e capaci di spaziare nei diversi Campi di esperienza, al fine di concorrere allo sviluppo integrale della persona².

¹ Diritti umani e dignità della persona, Identità e appartenenze, Alterità e relazione

² In particolare nelle Indicazioni del 2007 per lo sviluppo dell'identità si possono evidenziare:

- imparare a stare bene e sentirsi sicuri nell'affrontare nuove esperienze nel contesto gruppo/scuola;
- conoscersi e sentirsi riconosciuti come persone uniche, capaci di dare un personale e necessario contributo al gruppo.

In riferimento allo sviluppo dell'autonomia, per partecipare attivamente, in modo positivo e propositivo, alla vita sociale:

- partecipare alle attività, alle negoziazioni e alle decisioni, motivando le proprie opinioni, scelte e comportamenti;
- avere fiducia in sé e negli altri;
- esplorare la realtà e comprendere le regole di vita.

Per lo sviluppo della competenza:

- imparare a riflettere sull'esperienza attraverso l'esplorazione, l'osservazione e l'esercizio al confronto;
- descrivere la propria esperienza e tradurla in tracce personali e condivise, rievocando, narrando e rappresentando fatti significativi;
- sviluppare l'attitudine a fare domande, riflettere, negoziare i significati.

Infine per la cittadinanza, per divenire cittadini responsabili e critici:

- scoprire gli altri... la necessità di regole condivise, che si definiscono attraverso il dialogo, l'espressione del proprio pensiero, l'attenzione al punto di vista dell'altro;
- porre le fondamenta di un abito democratico.

CONTENUTI E ATTIVITÀ

Il percorso si articola in quattro fasi, che progressivamente accompagnano il bambino a scoprire come la partecipazione di ciascuno sia non solo “utile”, perché consente di mettersi d'accordo evitando il degenerare dei conflitti e perché permette di trovare soluzioni più eque, ma soprattutto quanto essa sia indispensabile o meglio irrinunciabile, perché rappresenta la garanzia della soddisfazione di un bisogno fondamentale dell'uomo, di un diritto che gli appartiene, il diritto di partecipare.

Nella fase iniziale si affronta il problema delle regole della comunicazione efficace e si avviano i bambini a considerare la necessità di tali regole e l'impegno di ciascuno di rispettarle.

Nella seconda fase i bambini sono stimolati a riflettere sulla partecipazione come elemento fondamentale per vivere bene insieme, affinché le decisioni siano frutto di un accordo autentico.

Nella terza fase i bambini applicano le strategie della discussione democratica per trovare e adottare una soluzione di comune accordo. In particolare si evidenzia come la partecipazione rappresenti un fattore fondamentale a garanzia della validità e della solidità dell'accordo, e come essa riesca a determinare un maggiore impegno personale e sociale nel rispetto dei patti.

Infine nella quarta fase i bambini sono accompagnati alla scoperta del diritto di partecipare, attraverso la riflessione metacognitiva sulle esperienze svolte e sul processo di conoscenza intrapreso, per arrivare a definire tale diritto concretamente nei modi e nelle forme in cui esso si attualizza, ovvero viene promosso ed esercitato autenticamente.

Le attività sono articolate in modo da favorire, in coerenza con le competenze che si intendono promuovere, un clima di apprendimento “per imparare *da* e *con* gli altri, dove ognuno si senta sicuro di sé e abbia un senso di appartenenza”³.

Pertanto si cercherà di alternare momenti di lavoro individuale e di coppia, di grande e piccolo gruppo, adottando metodologie collaborative e cooperative, ed inoltre si avrà cura di favorire l'espressione di ciascuno attraverso attività diversificate, che prevedano l'uso di differenti linguaggi, ma al contempo cercando di incoraggiare la comunicazione per mezzo del linguaggio verbale, che favorisce la condivisione, lo sviluppo delle idee e la possibilità di confronto intersoggettivo.

Al termine di ogni incontro, anche quando non esplicitamente riportato, è prevista la compilazione del Diario, che rappresenta uno strumento fondamentale per la ricostruzione e la rilettura del percorso, indispensabili per promuovere e sostenere la riflessione metacognitiva. Esso inoltre costituisce uno strumento di documentazione sia per uso interno che per la condivisione con le famiglie e il territorio.

La scuola adotta un personaggio fantastico quale sfondo narrativo e affettivo, esso potrà essere il promotore delle attività e l'interlocutore privilegiato dei bambini. Le storie, i personaggi, i materiali per le attività, etc. , sono portati da tale personaggio in un apposito contenitore (una scatola speciale, un cesto ...) ed esso viene spesso richiamato nelle attività. In questa esposizione ho scelto di non approfondire questo aspetto per concentrare l'attenzione sui passaggi concettuali.

³ Linee guida per l'educazione globale (2008), Metodologia

1. Parlare e ascoltare per comunicare

Nella prima fase è necessario porre le basi per potersi confrontare democraticamente, garantendo a tutti la possibilità di esprimere la propria opinione e/o proposta. L'esperienza della discussione democratica non può essere occasionale ma dovrebbe diventare una prassi abituale nei diversi momenti di confronto durante la giornata, un modo di affrontare i problemi di una piccola comunità, quale è la classe o la scuola. Tale fase prevede almeno due incontri.

1° incontro

Si può partire da una **breve animazione** utilizzando dei burattini o dei pupazzetti. Si crea una situazione in cui i protagonisti, che vorrebbero giocare insieme, non riescono a capirsi e a mettersi d'accordo poiché non sanno conversare efficacemente. La comunicazione è compromessa perché le voci si sovrappongono e tutti tendono ad alzare i toni, alla fine ogni personaggio è indispettito e rinuncia a parlare.

I bambini sono invitati a descrivere la situazione e a individuare le **cause** per cui la situazione è degenerata. L'insegnante dovrà quindi guidare i bambini ad esplicitare e definire a livello verbale i motivi per cui la comunicazione tra i personaggi è fallita e ad elaborare una serie di proposte per stabilire quali **regole** potrebbero essere utili ed efficaci quando si parla con gli altri.

Esempio:

"Si parla uno alla volta" ...Ma come stabiliamo il turno?

"Ognuno deve avere la possibilità di esprimersi" ... Anche se ... Bisogna aspettare un po' di più ... Qualcuno non parla "bene" ...

"Quando una persona parla si deve ascoltare" ... Come si ascolta? ...Facendo silenzio ... Guardando chi parla ... Ricordando quello che dice ...

Particolare rilievo sarà dato alla riflessione sulle **motivazioni** alla base di ogni norma per una comunicazione efficace e sulla necessità che ciascuno rispetti e si attivi per far rispettare tali regole durante le conversazioni.

Esempio:

"Perché si parla uno alla volta?" Per... Poter sentire e capire quello che ognuno dice ... Perché è "bello" che quando parli gli altri ti prestino attenzione ... Perché così si capisce l'idea dell'altro ...

"E se qualcuno parla quando non è il suo turno?" ... Si può chiedere di aspettare ... Si fanno vedere le regole ...

L'insegnante avrà cura di annotare tutte le verbalizzazioni dei bambini.

Per "collaudare" le regole l'insegnante riprende l'animazione con i burattini e, applicando le norme individuate, questa volta i personaggi riescono a parlarsi e a giocare insieme.

Si propone ai bambini di **simulare** la stessa situazione dell'animazione: in coppia i bambini provano a parlarsi rispettando le regole e i comportamenti della comunicazione, ogni coppia viene osservata dal gruppo mentre l'insegnante dà suggerimenti e sottolinea i comportamenti positivi commentando le azioni e riprendendo le motivazioni ("Marco ha capito perché ha ascoltato in silenzio" ...).

Si cerca di cogliere e fotografare alcune situazioni ("Uno parla e l'altro ascolta", "Chi ascolta guarda chi parla" ...).

Alla fine dell'incontro l'insegnante chiede ai bambini di ripercorrere brevemente quanto emerso nell'incontro e contemporaneamente lo "registra" nel **Diario**, che verrà poi completato dalle trascrizioni delle verbalizzazioni dei bambini.

2° incontro

Si riprende il Diario per un veloce riepilogo dell'incontro precedente e l'attività prosegue con la realizzazione di una **T-Chart** in cui l'insegnante, coinvolgendo i bambini, riporta quanto è emerso in merito alle regole della comunicazione: comportamenti non verbali (ciò che si vede con gli occhi) e comportamenti verbali (ciò che si sente con le orecchie).

"Cosa vedo con gli occhi?" Quali comportamenti fanno capire se le regole vengono rispettate? Se si ascolta veramente? ...

"Cosa sento con le orecchie?" ...

Per illustrare i comportamenti non verbali possono essere recuperate le foto scattate in precedenza, mentre per quelli verbali si possono utilizzare fumetti con semplici testi scritti magari corredati di qualche disegno o simbolo ("tocca a te" con una mano che indica ; "una sola voce" con due bambini ed un solo fumetto ; ...)

Si propone di fare una **conversazione di gruppo** applicando le regole individuate e condivise, l'argomento potrebbe essere semplicemente esprimere una preferenza riguardo ad un gioco (*"Che gioco preferisci fare in giardino?"*). Per tale attività è opportuno utilizzare una videocamera, in modo da poterla poi rivedere in un momento successivo, per sottolineare elementi positivi o critici riguardo il rispetto delle regole. Durante la conversazione l'insegnante cercherà di apprezzare i comportamenti di ciascuno che evidenziano il rispetto delle regole, indicandoli sulla T-Chart, così come di far notare eventuali "violazioni".

Infine si richiede ai bambini di realizzare una **breve storia** in sequenza: su una striscia di carta piegata (libro a fisarmonica) la prima vignetta mostra i burattini che parlano contemporaneamente e ciò che dicono non si capisce (si sovrappongono i relativi fumetti e le lettere delle parole sono mescolate); nella seconda i bambini devono disegnare i personaggi "dispiaciuti" per perché non sono riusciti a parlarsi; nella terza c'è l'immagine della T-Chart; infine nella quarta i bambini disegnano i personaggi che, utilizzando le regole, riescono a parlare "bene" insieme (i fumetti non sono sovrapposti e si distinguono le parole).

Alla fine dell'incontro l'insegnante redige il **Diario** insieme ai bambini.

Possibili sviluppi: individuare varie situazioni comunicative, "informali" (durante il gioco, quando si incontra un amico, ...) e "formali" (il momento del confronto -Tempo del Cerchio- la "tempesta di idee" –brainstorming- ...), ed evidenziare regole e comportamenti che accomunano o contraddistinguono i diversi contesti comunicativi.

2. Partecipare alla discussione per stare bene insieme

La seconda fase offre un'occasione per riflettere sull'importanza della partecipazione. Ai bambini viene proposto un racconto che mette in luce quanto sia importante nella vita di una comunità essere partecipi dei processi decisionali attraverso il confronto democratico.

1° incontro

Nella prima parte del racconto i protagonisti devono risolvere un **problema** che li riguarda, qualcuno pensa di avere la soluzione e prova ad applicarla, ma ciò va a scapito di altri, che devono subire la situazione e non sono d'accordo.

L'insegnante guida una conversazione per far emergere i vissuti dei bambini, sia in riferimento ad esperienze personali in altri contesti sia ad esperienze di gruppo nel contesto scuola, cercando di mettere in risalto le **emozioni** che ciascuno prova quando può o non può esprimersi, quando viene ascoltato o ignorato, quando può dare il proprio contributo o quando deve "subire" le decisioni di altri.

Ti è mai capitato che qualcuno volesse farti fare una cosa che a te non piaceva? Come ti sei sentito? E tu qualche volta pretendi di decidere per gli altri? Come reagiscono quando tu fai così?

L'insegnante annota la risposta di ogni bambino in un cartellino colorato (tipo post-it) e consegna a ciascuno una faccina (emoticon) triste se in queste occasioni ha provato emozioni "negative" e sorridente nel caso invece gli siano piaciute. Alla fine si verifica, dal numero di faccine tristi, che il fatto di "subire" le decisioni degli altri e di non partecipare spesso ci procura dispiacere o rabbia.

L'insegnante legge la seconda parte del racconto, in cui i personaggi riescono a risolvere il problema solo nel momento in cui tutti vengono ascoltati e possono esprimersi in una **discussione** "democratica": la decisione è allora presa di comune accordo, attraverso una serie di mediazioni tra le diverse esigenze, ed infine ciascuno si impegna a rispettare gli accordi presi, che permettono di risolvere il problema in modo soddisfacente per tutti.

Sarà cura dell'insegnante far emergere che una regola è il risultato di un **accordo**, e che essa rappresenta un elemento fondamentale per vivere bene insieme.

Si procede alla redazione del **Diario**, dove ogni bambino incolla il proprio cartellino e la faccina collegati da una freccia (situazione-causa → faccina-effetto). Si evidenziano quindi gli elementi fondamentali della discussione democratica: definizione del problema, possibilità di intervento di tutti, ascolto e rispetto delle proposte di ciascuno, confronto e mediazione.

2° incontro

Dopo aver rivisto il Diario e ripreso i concetti emersi nell'incontro precedente, si individuano alcune situazioni positive, in cui una decisione comune, un accordo preso insieme, ha consentito di **stare bene insieme**.

Si propone ai bambini di rappresentare queste situazioni. Si formano delle coppie ed ogni coppia deve **mettersi d'accordo** su quali elementi disegnare e su come suddividersi il lavoro. L'insegnante, dopo aver lasciato qualche minuto ai bambini per accordarsi sul disegno, chiama ogni coppia e fa dichiarare l'accordo, stimolando la partecipazione di entrambi e supportando eventuali mediazioni.

Alla fine i lavori e le relative verbalizzazioni vengono affissi in un cartellone attorno ad un grande emoticon sorridente.

Si compila il **Diario**, utilizzando alcune fotocopie dei disegni, contrassegnate da una faccina sorridente. La faccina triste o sorridente può diventare a questo punto un simbolo da richiamare per segnalare situazioni negative o positive che si verificano a scuola, rilevare problemi, avviare discussioni per risolverli.

Possibili sviluppi: proporre attività e giochi per potenziare il concetto di partecipazione attiva, facendo attenzione a dedicare tempi di riflessione sulle implicazioni e motivazioni che essi richiamano, su comportamenti e atteggiamenti richiesti (esperienze di pittura di gruppo, giochi motori che possono essere eseguiti solo con la collaborazione di più bambini, poesie e racconti "a più mani", attività di routine con suddivisione di ruoli ed incarichi...).

3. Partecipare per trovare un accordo

La terza fase permette ai bambini di cimentarsi nell'elaborazione di un regolamento condiviso, attuando le strategie emerse in precedenza: dovranno individuare un problema, fare delle proposte, discutere, scegliere quelle che risultano maggiormente condivise e che allo stesso tempo sono abbastanza soddisfacenti per ciascuno.

1° incontro

È opportuno prendere spunto da una situazione problematica a scuola, vissuta dai bambini come tale, quale può essere, ad esempio, l'uso del giardino, di una giostra o di un gioco particolarmente conteso tra i bambini, che spesso è causa di litigi.

L'insegnante guida i bambini:

- nella definizione del **problema**:
"Tutti vogliono usare la vasca della sabbia... ma è troppo piccola, c'è confusione...come possiamo fare?"
- nella elaborazione delle **proposte**:
"Si può andare un po' alla volta" ...
"Si fa un giorno per gruppo" ... Quale gruppo?
"Il gruppo della classe" ... "Il gruppo dei piccoli, dei medi..." ...E come si usa?
"Si usa bene" ... Cosa vuol dire?
- nel confronto e nella **discussione**:
Quali sono i gruppi? – Perché è meglio per classe/per età?
Come si fa a sapere il giorno? – E se il tempo è brutto?
Come si usano secchiello e paletta? Dove si può giocare con la sabbia?
- per far loro progettare un'ipotesi di **regolamento**:
Ogni giorno va una classe: il giorno rosso (lunedì) andiamo noi, verde va la classe...
Ogni bambino può avere 1 secchiello e 1 paletta
Si gioca con la sabbia solo nella vasca della sabbia e sopra il coperchio...

I bambini dovranno cercare di definire norme "semplici", da tradurre poi anche visivamente in modo che siano chiare e comprensibili, e da proporre a tutti i bambini della scuola.

Si esce in giardino per **sperimentare** l'efficacia delle regole, possono evidenziarsi così aspetti positivi e difficoltà che richiedono una migliore definizione di una norma o l'inserimento di nuove regole.

2° incontro

Dopo aver, come di consueto, richiamato quanto emerso nell'incontro precedente, sottolineando quanto il contributo di ciascuno abbia permesso di trovare un accordo, che si esprime attraverso una serie di regole, si propone ai bambini di "scrivere" questo regolamento e si illustra loro il lavoro di gruppo.

I bambini vengono divisi in gruppi, ogni gruppo si occupa di un aspetto del **regolamento**, all'interno dei gruppi ognuno svolge un compito (cooperazione).

Il Gruppo 1. realizza il calendario con i turni (es. di suddivisione dei ruoli: un bambino colora i simboli dei giorni, uno quelli dei gruppi, uno ritaglia i simboli e uno li incolla sul cartellone predisposto).

Il Gruppo 2. illustra graficamente le regole.

Il Gruppo 3. prepara una "presentazione" del regolamento (questa attività può essere videoregistrata) da far visionare a tutti i bambini della scuola.

Possibili sviluppi: riflettere sul rispetto e sulla violazione delle regole di un patto/accordo, sulla necessità di considerare anche un **sistema di controllo e di garanzia**, per riscontrare che tale sistema prevede in primis la collaborazione di tutti nel rilevare le violazioni e nell'attivarsi per "denunciarle" (ad es. i bambini stessi possono intervenire per richiamare le regole ad un compagno che non le rispetta).

4. Partecipare è un diritto

Nell'ultima fase l'insegnante guida i bambini nella riflessione sull'esperienza, per condurli ad individuare ed esplicitare il diritto alla partecipazione, che appartiene a ciascuno ed è garantito da norme/leggi, ma che si può e si deve esprimere nella vita quotidiana a diversi livelli.

1° incontro

Tutto il percorso è stato registrato nel **Diario**, che in questa fase viene ripreso interamente esponendo in successione le diverse "pagine".

L'insegnante sollecita i bambini a **ripercorrere le tappe** che hanno caratterizzato il percorso e ad evidenziare i passaggi cruciali. È possibile **riflettere** sui concetti emersi in relazione alla partecipazione ma anche rilevare che le esperienze compiute sono state partecipate. Si pone l'accento sul fatto che tutti hanno contribuito e si evidenzia quanto sia importante per ciascuno aver partecipato, ponendo in primo piano la soddisfazione ed il piacere che si provano.

L'insegnante avrà cura di individuare o far scegliere, all'interno delle attività svolte, un "prodotto" per ogni bambino (un disegno, un'esperienza, un'idea..., che dimostri l'importanza della sua partecipazione) e di evidenziarlo al gruppo.

Si propone ai bambini di progettare un **cartellone finale**, esplicativo del concetto "partecipare".

Esempio:

Il cartellone potrebbe riportare al centro la parola "partecipare" ed alcuni esempi commentati (rappresentati graficamente o fotografati), attorno alla parola si dispongono i ritratti dei bambini in cerchio, all'esterno vicino ad ogni bambino si colloca un suo "prodotto" e/o un suo pensiero sulla partecipazione.

2° incontro

A conclusione del percorso l'insegnante può proporre ai bambini alcune immagini relative a **forme di partecipazione istituzionali** (dalle riunioni a scuola ai Consigli Comunali, fino ai Parlamenti) ed avviare una conversazione per far conoscere ai bambini che anche i "grandi" discutono e si confrontano per trovare un accordo, che può tradursi in una legge, e per far loro rilevare le similitudini con l'esperienza condotta a scuola.

Alla fine l'insegnante può esporre, brevemente ma con precisione, alcune "leggi", alcuni riferimenti normativi, che si riferiscono al **diritto di partecipazione**, citando alcuni documenti nazionali e internazionali. Queste informazioni date ai bambini rappresentano un ulteriore stimolo a ripensare all'esperienza fatta a scuola e a riflettere sulla possibilità ed il diritto di partecipare a diversi livelli.

Si realizza una **mostra finale** a scuola e/o nell'ambito di una iniziativa più ampia (Istituto, Quartiere, ...) per illustrare il percorso alle famiglie e/o alla comunità di riferimento.

Possibili sviluppi: in base agli interessi e alle domande dei bambini si possono avviare percorsi alla scoperta di altri "diritti", oppure approfondire il tema della

partecipazione, riflettendo sui modi in cui essa si può esprimere a scuola, nella comunità o nella nostra società.

METODI

L'insegnante ha cura di sostenere e favorire l'espressione di ciascuno, attraverso la predisposizione di un contesto facilitante: la scelta di uno spazio tranquillo, di tempi distesi, di un gruppo numericamente contenuto (max. 15 bambini).

È inoltre fondamentale che tutti esprimano il proprio pensiero e che tutto ciò che viene detto dai bambini durante le discussioni venga trascritto, almeno in forma essenziale, per poter essere riletto/restituito ai bambini e alle famiglie. È necessario porre attenzione alla ricorsività tra pensiero e azione, per stimolare/favorire la riflessione metacognitiva sulle esperienze, sia a livello individuale che nel confronto intersoggettivo.

Si ritiene di fondamentale importanza adottare un criterio di flessibilità per rivedere le proposte in relazione all'emergere di elementi di criticità e/o di bisogni, che possono richiedere di apportare modifiche in itinere.

RIFERIMENTI ISTITUZIONALI E NORMATIVI SPECIFICI

Le competenze/abilità/conoscenze che questo percorso intende promuovere si riferiscono a precise indicazioni che vengono fornite da fonti a diversi livelli istituzionali. Le "Indicazioni per il curricolo" (2007) e il "Documento di indirizzo per la sperimentazione dell'insegnamento di Cittadinanza e Costituzione" (2009) rappresentano due documenti nazionali sui quali innestare l'impianto pedagogico e didattico del processo di insegnamento/apprendimento di una "nuova cittadinanza".

È indispensabile però porre grande attenzione ad inserire la normativa nazionale in un contesto di riferimento più ampio, che si evidenzia in particolare in documenti internazionali ed europei quali la "Raccomandazione Unesco" (1974), le "Linee guida per l'educazione globale" (2008) e la "Carta del Consiglio d'Europa sull'Educazione per la Cittadinanza Democratica e l'Educazione ai diritti umani" (2010). Tali documenti⁴ offrono una prospettiva più ampia e articolata, permettendo di cogliere la complessità e le innumerevoli implicazioni e sfide di una cittadinanza plurale.

VALUTAZIONE

In relazione alle competenze/abilità/conoscenze individuate vengono predisposte:

- rubriche valutative, individuando le componenti della competenza e dell'abilità, nonché i livelli di padronanza;
- griglie per la registrazione in itinere, ricavando informazioni dall'osservazione diretta e indiretta (analisi delle verbalizzazioni dei bambini e di registrazioni audio-video);
- una griglia riassuntiva per ogni bambino, in cui sono riportate competenze e livelli di padronanza.

A seguire si propongono alcuni esempi.

⁴ v. Griglia Scuola dell'infanzia, Asse della cittadinanza "Azione e partecipazione", "Indicazioni di competenze/ conoscenze/ metodologia dai diversi livelli istituzionali".

1. Rubrica

<p style="text-align: center;">IL BAMBINO CITTADINO Competenza: Confrontarsi con i compagni e partecipare alle discussioni Abilità: Utilizza il linguaggio verbale per interagire, comunicare e discutere, esprimendo la propria opinione.</p>					
COMPONENTI	ABILITÀ	LIVELLI di PADRONANZA			NOTE
		PIENO	ADEGUATO	PARZIALE	
Riferire preconcoscenze e vissuti	Riferisce esperienze personali pregresse attinenti all'argomento: fatti, sensazioni, situazioni	Sa riferire le esperienze pregresse e le sue conoscenze in modo articolato e pertinente	In genere riferisce le esperienze pregresse e le sue conoscenze con pertinenza	Ha bisogno di essere sollecitato ad esprimere preconcoscenze e vissuti o li esprime ma spesso non sono pertinenti all'argomento	
Intervenire nelle discussioni per esprimere il proprio punto di vista, idee/ipotesi	Esprime il suo pensiero nelle discussioni intervenendo di propria iniziativa	Interviene di propria iniziativa apportando contributi personali	In genere interviene, a volte deve essere sollecitato	A volte non interviene, spesso deve essere sollecitato, il personale contribuito è minimo o carente (ad es. ripete quanto detto da altri)	
Ascoltare gli altri	Ascolta gli altri mentre parlano, tiene conto di ciò che è stato detto quando interviene	È attento, guarda chi parla, interviene spesso tenendo conto degli interventi precedenti	In genere dimostra di seguire il discorso degli altri, qualche volta deve essere aiutato /sollecitato per mantenere l'attenzione	A volte dimostra di non seguire il discorso distraendosi (guarda altrove), spesso ha bisogno di aiuto per mantenere l'attenzione	

2. Griglia di osservazione

DATA	ATTIVITÀ	Marco	Maria	Sara	Note
Abilità						
Riferisce esperienze pertinenti all'argomento	Racconta agli altri nel Circe Time	XXX	XX	X		
	Riporta graficamente una sua esperienza	XX	X	XXX		
	Commenta il suo disegno	XX	X	XX		
Ascoltare gli altri	È attento, guarda chi parla ...	XX	XXX	XXX		
...	...					

3. Griglia individuale

IL BAMBINO CITTADINO Competenza: Confrontarsi con i compagni e partecipare alle discussioni Abilità: Utilizza il linguaggio verbale per interagire, comunicare e discutere, esprimendo la propria opinione.				
Alunno	Livello di padronanza			Osservazioni
	Pieno	Adeguito	Parziale	
Riferisce prenoscenze e vissuti attraverso plurali canali comunicativi (verbale, grafico...)				
Interviene nelle discussioni per esprimere il proprio pensiero, le proprie idee, proposte....				
Ascolta gli altri (tiene conto dei loro interventi)				
Esplicita le conoscenze acquisite				
Esplicita il processo di conoscenza				

DOCUMENTAZIONE

Al fine di documentare il percorso svolto si prevede di realizzare:

- Un **raccoglitore** ad anelli con buste trasparenti, per la documentazione di plesso:
 1. la progettazione iniziale e le modifiche in itinere;
 2. la valutazione in itinere e finale;
 3. le verbalizzazioni dei bambini (Circle Time, alcune rappresentazioni grafiche corredate dalle "spiegazioni" dei bambini);
 4. le foto delle esperienze, dei cartelloni, dei prodotti realizzati;
 5. un Cd contenente il tutto.
- Un **diario** per documentare il percorso, appeso alla parete, al quale viene aggiunta una pagina ad ogni incontro (grandezza di circa mezzo foglio di carta da pacchi). La pagina viene "compilata" alla fine di ogni incontro per evidenziare il processo: riassume le esperienze, i diversi passaggi nella co-costruzione di un sapere condiviso ed eventuali "problemi" aperti.
- Alcuni prodotti di gruppo e individuali (v. attività).
- Una **cartellina** per ogni bambino da portare a casa contenente una sintesi del progetto, le verbalizzazioni dei bambini del suo gruppo, disegni e lavori realizzati, qualche foto e/o oggetto che ricordi le esperienze.
- Videoregistrazione di alcune attività.
- **Mostra finale** del percorso per le famiglie a livello di plesso e/o a livello di Istituto e nell'ambito di iniziative più ampie rivolte alla comunità.

A SCUOLA DI CITTADINANZA

Di Carla Sandonà

DESTINATARI	Istituto Comprensivo Scuola dell'infanzia
ASSE DI CITTADINANZA	Azione e partecipazione
COMPETENZE	Partecipare attivamente e consapevolmente alla vita scolastica come ambiente di apprendimento democratico e di esperienze di diritti e doveri
ABILITÀ	Abilità specifiche: sul concetto di famiglia, di scuola e di gruppo come comunità di vita e sulle modalità con cui si possono acquisire conoscenze e modi di agire rispettivamente con i genitori, con i compagni, con le maestre e con altri adulti. Valorizzare e riconoscere le differenti abilità degli alunni facendoli sentire parte integrante di un gruppo
CONOSCENZE	Il saper costruire, immagazzinare, recuperare, sfruttare la conoscenza allo scopo di favorire lo sviluppo e la crescita di altre competenze.
CONTENUTI (E ATTIVITÀ)	Il progetto si propone come finalità di educare i bambini alla convivenza civile, alla democrazia, alla cittadinanza attiva, acquisendo conoscenze, competenze e atteggiamenti che possono aiutare a divenire cittadini e a partecipare in maniera consapevole e responsabile alla vita sociale.
(ATTIVITÀ E) METODI	<ul style="list-style-type: none">• Attivo-partecipativo• Ricerca intesa come processo di riscoperta personale del sapere• Metodologie didattiche laboratoriali
RIFERIMENTI ISTITUZIONALI E NORMATIVI SPECIFICI	<ul style="list-style-type: none">• Indicazioni per il curricolo• Documento d'indirizzo Cittadinanza e Costituzione
VALUTAZIONE	La valutazione è intesa non come atto conclusivo, ma come azione da svolgersi nel tempo strettamente legata alla osservazione, alla documentazione, alla verifica sia in itinere che all'inizio e alla fine di un periodo.

Premessa

Il progetto intende promuovere l'insegnamento e l'apprendimento della cittadinanza a partire dalla scuola dell'infanzia, secondo strategie di intervento e modalità efficaci ed adeguate all'età degli alunni e all'ambiente. Inoltre si propone come finalità di educare i bambini alla convivenza civile, alla democrazia, alla cittadinanza attiva, acquisendo conoscenze, competenze e atteggiamenti che possono aiutare a divenire cittadini e a partecipare in maniera consapevole e responsabile alla vita sociale. In tal modo si realizza una graduale ma solida presa di coscienza dei principi, delle regole, dei diritti e dei doveri che sono alla base della convivenza civile, che vengono acquisiti in termini di valori essenziali trasmessi in primo luogo dalla famiglia e successivamente dalla scuola. L'educazione alla cittadinanza dovrà prendere in considerazione tutti i livelli all'interno di un sistema concettuale coerente, al fine di sviluppare un modello delle componenti della Cittadinanza quali Identità (Identità Nazionale), Uguaglianza (regime effettivo dei diritti), Pluralismo (partecipazione politica e civile nel rispetto delle diverse appartenenze sociali, culturali, religiose, ecc...). I singoli elementi non possono essere considerati isolatamente, ma in stretto legame tra loro. Il regime effettivo dei diritti intende assicurare l'uguaglianza dei cittadini all'interno di una società, con misure miranti a garantire uguaglianza di accesso, protezione dalle discriminazioni, riconoscimenti, coinvolgimento nella partecipazione politica e civile. Si tratta cioè di leggere la cittadinanza come un insieme di livelli interdipendenti e di formulare l'educazione alla cittadinanza come un progetto che tenti di conciliare identità ed eguaglianza, identità repubblicana e apertura al pluralismo. La scuola, nel valutare il contesto nel quale opera, non può dimenticare i due aspetti fondamentali che caratterizzano la società odierna: la globalizzazione e il localismo. La globalizzazione intesa come superamento delle delimitazioni regionali e statali in tutti i campi, per cui occorrerà guardare verso la comunità sempre più ampia del mondo e nello stesso tempo non perdere il radicamento (glocalismo) nel proprio contesto territoriale per evitare un'assfissante omologazione. Tutto ciò nella consapevolezza della necessità e dell'importanza di aiutare gli alunni a diventare persone attive, creative e ben inserite nella società di oggi, in continua e frenetica trasformazione, senza cadere tuttavia nel rischio sempre più presente dello sradicamento ed allontanamento dai valori e dalle ricchezze del proprio ambiente sia fisico che antropico. Altra tematica fondamentale da sviluppare in una realtà sempre più multietnica, è quella di conoscere il nostro paese e le sue tradizioni, usi e costumi, mettendola a confronto con l'altro, che arriva da luoghi lontani. Questo tipo di attività è in favore di una integrazione, non solo per i bambini ma anche per le famiglie, che, rese partecipi, superano ostacoli creati dalla diffidenza e dalla mancanza di conoscenza dell'altro. Gli allievi imparano a riconoscere e a rispettare i valori sanciti nella Costituzione della Repubblica Italiana, solo se i due nuclei sociali, le famiglie e la scuola, interagiscono tra di loro per una corretta educazione ai diritti inviolabili di ogni essere umano (art. 2), al riconoscimento della pari dignità sociale (art. 3), al dovere di contribuire in modo corretto alla qualità della vita della società (art. 4), alla libertà di religione (art. 8) e alle varie forme di libertà (art. 13 e 21). In tale ottica diventa fondamentale prestare particolare attenzione all'acquisizione precoce delle attitudini necessarie a vivere in società multiculturali, che rispettino le differenze e si preoccupino per l'ambiente e per una convivenza democratica. Ci si propone pertanto di ideare, progettare, porre in essere e valutare alcuni di questi ambienti di apprendimento intenzionalmente mirati allo sviluppo del concetto di Cittadinanza, potenziando le competenze di partecipazione attiva. Il Consiglio d'Europa ha affermato che l'educazione ai diritti umani costituisce un aspetto importante per preparare i giovani a vivere in una società democratica e multiculturale. Nella scuola dell'infanzia i diritti devono parlare ai bambini attraverso esperienze vissute, offrendo loro la possibilità di sperimentare direttamente forme concrete di

partecipazione e di cooperazione. E' fondamentale che si sviluppino nei bambini un'attenzione nei confronti della dimensione pubblica della loro vita quotidiana. L'età dei cinque anni è particolarmente adatta per l'acquisizione della conoscenza dei luoghi e strutture di pubblica utilità esistenti nel proprio paese, alla presa di coscienza dell'importanza di essa, in relazione alla vita della propria famiglia e alla propria casa di abitazione. I bambini devono vivere in un ambiente in cui i loro diritti vengono rispettati, in un clima scolastico dove la condivisione è incoraggiata attraverso la libertà di espressione e dove è favorita la partecipazione. Il percorso individuato è la **programmazione annuale**, poiché pensiamo che la cittadinanza debba essere riconosciuta nel quotidiano. Opinioni diverse e valori universali devono poter orientare il comportamento dei bambini su ciò che è giusto fare, richiedere e ottenere per soddisfare bisogni e necessità fondamentali. Si tratta pertanto non solo di proporre informazioni e conoscenze, ma soprattutto esperienze formative che tocchino il vissuto, le emozioni, i sentimenti dei bambini. Le proposte della scuola devono collegarsi alla situazione dei bambini, delle dinamiche sociali che si riflettono nella sezione, alla vita in famiglia. Abbiamo costruito un progetto trasversale a tutti i campi di esperienza passando per i diritti dei bambini, la pace, l'equilibrio ambientale; il modo giocoso ci ha permesso di arrivare anche alle culture altre, per cercare l'incontro e il riconoscimento.

Quadro delle competenze trasversali

Il quadro di partenza è l'intreccio tra le competenze-chiave di cittadinanza (imparare ad imparare, progettare, comunicare, collaborare e partecipare, agire in modo autonomo e responsabile, risolvere problemi, individuare collegamenti e relazioni, acquisire e interpretare informazioni) e i traguardi per lo sviluppo delle competenze delle Indicazioni per il curricolo, da cui trarre orientamenti per uno sviluppo operativo di progetti didattici finalizzati all'acquisizione dei saperi.

Finalità	Traguardi di sviluppo
Consolidare l'identità	<ul style="list-style-type: none"> • Sviluppare l'identità personale, sociale, culturale: ogni persona è unica e speciale e ha caratteristiche che la distinguono dagli altri • Riconoscere, rispettare ed apprezzare la propria ed altrui diversità come ricchezza • Riconoscere e valorizzare nella quotidianità la propria identità, interconnessa ad un processo evolutivo di crescita democratica • Regolare ed autodeterminare il proprio comportamento attraverso il riconoscimento di sé stessi, delle caratteristiche personali (fisiche, cognitive, espressive), delle proprie emozioni, in relazione alle proprie plurime identità nei diversi contesti di vita (figlio, alunno, cittadino, credente)

Favorire l'autonomia	<ul style="list-style-type: none"> • Acquisire autonomia nella gestione di sé • Sapersi muovere in autonomia e responsabilmente negli ambienti, spazi della scuola, spazi comuni, imparandone le regole d'uso. • Favorire un migliore inserimento degli alunni nella scuola, stimolare la socializzazione e il piacere alla cooperazione
Promuovere la competenza	<ul style="list-style-type: none"> • Vivere la socialità attraverso la forma del gioco e l'esercizio della responsabilità. • Collaborare e pianificare insieme. • Portare a termine un compito • Assumere un incarico • Individuare le strutture della scuola come luoghi e servizi di pubblica utilità e riconoscerne le principali regole d'uso • Distinguere tra il privato (la mia casa, il mio giardino, ecc...) e cosa pubblica, di tutti (la strada, la scuola, la palestra, il parco, i trasporti pubblici, ecc...)
Vivere la cittadinanza	<ul style="list-style-type: none"> • Riconoscere i propri diritti e doveri di bambino • Riconoscere i valori comuni di base per la costruzione di una convivenza pacifica • Consolidare sentimenti di appartenenza alla comunità, confrontarsi con gli altri e partecipare alle discussioni e azioni • Essere consapevoli dell'esistenza di regole implicite del vivere insieme e saper riflettere per valutarne l'adeguatezza in relazione ai diritti umani e al raggiungimento di obiettivi comuni • Riconoscere attraverso storie e attività alcuni articoli della Costituzione: tutti i cittadini sono uguali davanti alla legge, bisogna aver cura del paesaggio, imparare l'educazione alla pace

A SCUOLA DI CITTADINANZA

La programmazione delle attività annuali che noi insegnanti intenzionalmente promuoviamo è mirata ad individuare finalità e obiettivi che possano incidere sia sul curricolo implicito: stile di accoglienza della scuola, metodologie, uso degli spazi, sia sul curricolo esplicito: buone prassi rivolte ai fattori fondanti la cittadinanza.

Piano riassuntivo della progettazione annuale della scuola dell'infanzia

- PROGETTO: ACCOGLIENZA **u.d.a.** Star bene a scuola
Mesi settembre-ottobre

- PROGETTO: LA TERRA **u.d.a.** Osservo, tocco, esperimento
Mesi ottobre-novembre con la terra

- PROGETTO: NATALE **u.d.a.** Uguali ma diversi
Mese di dicembre

- PROGETTO: LABORATORI
Mesi gennaio-maggio
 - ◆ Laboratorio della motricità
 - ◆ Laboratorio della lettura
 - ◆ Laboratorio del colore
 - ◆ Laboratorio dei giochi logici e matematici

- PROGETTO LABORATORI POMERIDIANI
Mesi ottobre-maggio (solo per bambini di 5 anni)
 - ◆ Laboratorio del riciclo della carta
 - ◆ Laboratorio di informatica
 - ◆ Laboratorio musicale
 - ◆ Laboratorio espressivo
 - ◆ Laboratorio di inglese

- PROGETTO SICUREZZA **u.d.a.** Scuola sicura

Nuclei tematici	Obbiettivi di apprendimento
<p><u>PROGETTO: ACCOGLIENZA</u> u.d.a. Star bene a scuola</p> <p>Mesi settembre-ottobre</p> <p>Attività di sezione</p> <p>La scuola accoglie i bambini, cura con attenzione il loro ingresso predisponendo spazi e materiali atti a valorizzare l'identità di ciascuno. Promuove l'incontro – conoscenza – inclusione in un contesto diverso dalla casa e dal gruppo famiglia, facendolo percepire come 'buono per sé'. Favorisce la percezione di un'accoglienza globale, fondamento per ogni successivo apprendimento</p> <ul style="list-style-type: none"> • Spunti operativi <ul style="list-style-type: none"> -Osservazioni allo specchio per riconoscere le proprie caratteristiche fisiche -Costruzione di cartelloni contenenti foto, autoritratti, disegni e colore -Conversazioni di gruppo sul riconoscimento reciproco (nome, caratteristiche fisiche, linguistiche, etniche, religiose) -Esplorazione dell'ambiente per individuare spazi personali e comuni -Realizzazione della festa dell'accoglienza che prevede la partecipazione attiva dei genitori allo scopo di offrire opportunità ai genitori (e ai nonni) di vivere concretamente, insieme ai loro figli, rapporti sociali positivi che rappresentano la base di una cittadinanza attiva. Inoltre la festa ha lo scopo di condividere gli obiettivi educativi delineati nel P.O.F. -Realizzazione di giochi di gruppo e allestimento di ambienti 	<ul style="list-style-type: none"> • Sviluppare l'identità personale, sociale, culturale: ogni persona è unica e speciale e ha caratteristiche che la distinguono dagli altri • Riconoscersi-riconoscere-essere riconosciuto • Riconoscere e valorizzare nella quotidianità la propria identità, interconnessa ad un processo evolutivo di crescita democratica • Consolidare sentimenti di appartenenza alla comunità scuola, riconoscendo le possibili pluri-appartenenze interne (sezione, gruppi in base all'età, all'attività)

<p><u>PROGETTO: LA TERRA</u> u.d.a.: Osservo, tocco, esperimento con la terra Mesi Ottobre-novembre</p> <p>Attività di sezione</p> <p>I contenuti del progetto consistono nella scoperta e realizzazione di alcuni esperimenti. Si vuole inoltre valorizzare la conoscenza attraverso l'esperienza sensoriale e porre l'attenzione sul paesaggio e sul territorio come bene comune: la terra è di tutti. (L'Italia tutela il paesaggio: art. 9 Costituzione)</p> <p>Spunti operativi</p> <ul style="list-style-type: none"> • esperimenti di manipolazione con la terra • la semina in diverse condizioni (luce, acqua, tipo di terra...) • esplorazione dell'ambiente esterno alla scuola con attività di classificazione (approccio scientifico) e comportamentale (regole per il rispetto dell'ambiente) • uscite didattiche nel territorio 	<ul style="list-style-type: none"> • Riconoscere percettivamente le caratteristiche della terra • Percepire di appartenere ad un contesto dotato di regole utili • Riconoscere il territorio come bene comune • Orientarsi nelle scelte e nei comportamenti che rispettano l'ambiente • Vivere un contatto autentico con la natura • Padroneggiare e praticare comportamenti di consapevolezza ecologica
<p><u>PROGETTO: NATALE</u> u.d.a. Uguali ma diversi</p> <p>Mese di dicembre Attività di sezione</p> <p>Approccio alla diversità come valore. Esercizio guidato della curiosità rispetto alla diversità di genere, di cultura, di storia. Filo conduttore del percorso il testo "<i>Il bambino che aveva due occhi</i>" (diritto alla diversità)</p> <p>Spunti operativi</p> <ul style="list-style-type: none"> • lettura espressiva della storia • conversazione • disegni a sequenze • conversazione sulla propria unicità, singolarità e irripetibilità 	<ul style="list-style-type: none"> • Riconoscere, rispettare ed apprezzare la propria ed altrui diversità come ricchezza • Riconoscersi-riconoscere-essere riconosciuto • Dimostrare sentimenti di accoglienza per ogni bambino uguale ma diverso. • Riconoscere che si è diversamente abili • Scoprire e vivere la dimensione e il valore del dono come gratuità e reciprocità

<ul style="list-style-type: none"> • realizzazione di un dono che ogni bambino dovrà preparare con la propria creatività per un compagno scelto. 	
<p style="text-align: center;"><u>PROGETTO: LABORATORI</u></p> <p style="text-align: center;">Mesi gennaio-maggio</p> <p style="text-align: center;">Attività di piccolo gruppo</p> <ul style="list-style-type: none"> • Laboratorio della motricità • Laboratorio della lettura • Laboratorio del colore • Laboratorio dei giochi logici e matematici <p>I Laboratori sono pensati e organizzati come spazi atti ad offrire alle molteplici intelligenze dei bambini un contesto adatto all'acquisizione, al consolidamento di contenuti e linguaggi speciali, in relazione ai differenti campi d'esperienza. La metodologia è orientata a consentire ai bambini e alle bambine di fare esperienza diretta con le cose, di guardare con i propri occhi, di toccare con le proprie mani, di soddisfare la curiosità e di rispondere agli interessi concreti ed immediati, ma anche di suggerire e di crearne di nuovi.</p> <p>Spunti operativi comuni</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ciascun laboratorio avrà una pista di lavoro individuata dall'insegnante che se ne prenderà cura • Rituale d'ingresso nello spazio adibito a laboratorio per accendere la motivazione al fare, al conoscere, all'imparare • Regole d'uso dei materiali • Rispetto dei tempi • Costruzione di una cartellina personale per contenere gli elaborati • Documentazione del percorso 	<ul style="list-style-type: none"> • Riconoscere e saper rispettare regole condivise e accordi presi • Attivarsi costruttivamente per far rispettare regole e patti • Riconoscere/prevedere l'effetto delle proprie azioni e accettare le conseguenze • Collaborare e cooperare • Saper adottare una comunicazione efficace

PROGETTO SICUREZZA

u.d.a. Scuola sicura (pratiche di evacuazione)

Attività di sezione

Il progetto intende aiutare i bambini a comportarsi con autonomia e sicurezza di fronte ad esperienze straordinarie diverse. Far acquisire la necessità di seguire in modo preciso e pronto determinate indicazioni operative. Il progetto vuole inoltre, promuovere consapevolezza in tutti i soggetti coinvolti nei processi educativi (adulti e bambini) sui rischi e i pericoli.

(art. 32 La Repubblica tutela la salute come fondamentale diritto dell'individuo...)

Spunti operativi comuni

- Esplorazione dell'ambiente scolastico in modo tale da far conoscere in forma giocosa le principali vie d'uscita, le uscite di sicurezza e i simboli grafici che le contraddistinguono
- Lettura di un racconto
- Elaborazione grafica
- Riflessioni sulle storia letta
- Conversazione in sezione rilevando i concetti di emergenza e pericolo
- Assegnazione di una scheda da colorare riguardante il segnale acustico tromba da stadio e le frecce che segnalano il percorso d'uscita
- Individuazione delle istruzioni da adottare durante le prove di evacuazione
- Ascolto di un segnale d'allarme
- Conoscenza della mappa della scuola
- Esecuzione di percorsi
- Conoscenza e memorizzazione del percorso specifico per uscire dalla scuola verso la zona di raccolta in caso di incendio
- Prove di evacuazione in caso di incendio
- Costruzione di un memory sulla sicurezza

- Sviluppare la capacità di controllo degli stati emotivi come la paura, i timori
- Sviluppare la fiducia in se stessi
- Percepire la consapevolezza del pericolo
 - Conoscere e studiare l'ambiente circostante
- Conseguire le abilità necessarie per superare le situazioni di emergenza
- Interiorizzare determinate regole
- Agire con collaborazione e solidarietà

Metodologia

La dimensione del sapere verrà seguita mediante l'impiego di metodologie che educino al pensare in modo critico, creativo e attento al prendersi cura. L'autonomia nella gestione di oggetti, materiali e spazi quale saper fare si metterà in campo mediante situazioni-problema. L'apprendimento cooperativo i cui punti di forza sono: il gioco in tutte le sue forme ed espressioni, la conversazione guidata e il brain storming. Tutte le attività saranno condivise e valutate con i genitori mediante la partecipazione a discussioni e a momenti che prevedono la loro interazione. In questo modo la scuola perseguirà costantemente l'obiettivo di costruire un'alleanza educativa con i genitori. Non si tratta di rapporti da stringere solo in momenti critici, ma di relazioni costanti che riconoscano i reciproci ruoli e che si supportino vicendevolmente nelle comuni finalità educative (*Indicazioni per il curricolo 2007*). Le esperienze vengono proposte nella **sezione**, nei **gruppi di livello**, nell' **intersezione** e nei gruppi di **età omogenea**. Queste scelte di tipo organizzativo risultano significative sul piano didattico, perché consentono lo svolgersi con efficacia di percorsi mirati ed articolati. Inoltre le insegnanti curano in modo particolare tutti quegli aspetti del gioco infantile che, secondo Anna Freud, lo rendono fattore di civiltà. Innanzitutto osservano le connessioni tra gioco e apprendimento, nella consapevolezza che nessuna civiltà si costituisce al di fuori della modalità di 'imparare a imparare'. Inoltre esplorano tutte le occasioni favorevoli al costituirsi della Cittadinanza che il gioco promuove: la percezione che giocare insieme è 'meglio' che giocare da soli, che per raggiungere lo scopo è necessario 'faticare' (aspettare il turno, negoziare, affrontare i conflitti e ricomporli), e che, nella relazione con gli altri, è necessario tener in debito conto il loro punto di vista oltre che il proprio.

VERIFICA, VALUTAZIONE, DOCUMENTAZIONE

Lo strumento privilegiato di cui noi insegnanti della scuola dell'infanzia disponiamo è l'**osservazione** che, soprattutto in alcuni momenti della vita scolastica, in particolare quello dell'accoglienza, deve essere di **lunga durata**. Dal quadro complessivo che risulta dall'indagine iniziale, ricaviamo elementi di concretezza utili alla costruzione di un progetto educativo non astratto. Il progetto nasce dunque dall'osservazione. All'interno del progetto la **valutazione delle varie sequenze** didattiche consente di aggiustare e individuare le proposte educative e i percorsi di apprendimento, mentre **la valutazione finale** consente di confrontare la qualità e il significato globale dell'esperienza scolastica. La valutazione dunque, non come atto conclusivo, ma come azione da svolgersi nel tempo strettamente legata alla **osservazione**, alla **documentazione**, alla **verifica in itinere**, all'**inizio** e alla **fine** di un periodo. Sono soprattutto i discorsi dei bambini, le loro idee e proposte che ci fanno comprendere quanto essi abbiano interiorizzato l'esperienza. Raccogliamo quindi verbalizzazioni, le idee e le riflessioni emerse. In relazione a quanto dicono, possiamo modificare e integrare i percorsi, per intervenire quando si presentano situazioni di disagio o difficoltà.

Osserviamo:

- quali relazioni vivono con i compagni e gli adulti
- se modificano i comportamenti nella relazione collaborando, accettando le regole, attivando modalità di scambio e confronto
- se formulano ipotesi sulle relazioni causali tra fatti e conseguenze
- se trovano soluzioni di fronte ai problemi
- se ricordano qualche concetto importante tra quelli sperimentati
- se conoscono caratteristiche di sé, della famiglia, della scuola
- se conoscono alcuni atteggiamenti riferiti a salute, pace, giustizia.

Conserviamo il progetto scritto, copia dei testi e dei materiali usati. Consegniamo a ogni bambino i propri elaborati. Pubblichiamo il progetto per dividerlo con la comunità.

Riferimenti istituzionali e normativi specifici

Indicazioni di competenze/ conoscenze/ metodologia dai diversi livelli istituzionali
<p>LIVELLO INTERNAZIONALE</p> <ul style="list-style-type: none">➤ Dichiarazione Universale dei diritti umani (1948)➤ Dichiarazione Universale sui diritti dell'infanzia (1989)➤ Raccomandazione Unesco (1974) <p><u>Paragrafo III, Principi direttivi</u></p> <p>punto 4, g) "la volontà degli individui di contribuire a risolvere i problemi delle loro comunità ..."</p> <p>punto 5, "... sviluppare il senso delle responsabilità sociali e della solidarietà"</p> <p><u>Paragrafo V</u></p> <p>punto 16, "La partecipazione degli studenti ... dovrebbe essere considerata di per sé come un fattore di educazione civica ..."</p> <p>punto 18, "L'educazione... dovrebbe vertere... sulle seguenti questioni: e) "l'utilizzazione, la gestione e la conservazione delle risorse naturali..."</p> <ul style="list-style-type: none">➤ Competenze fondamentali per l'educazione ai diritti umani HRE (2009) <p>"Impegno a non restare indifferenti quando i diritti sono violati"</p>
<p>LIVELLO REGIONALE EUROPEO</p> <ul style="list-style-type: none">• Convenzione europea per la salvaguardia dei diritti umani e delle libertà fondamentali (CEDU)• Carta del Consiglio d'Europa sull'Educazione per la Cittadinanza Democratica e l'Educazione ai diritti umani (2010) <p>Sez. II, punto 5 g) "Uno degli obiettivi fondamentali di qualsiasi educazione ... mira a renderli capaci e pronti ad agire nella società nella difesa e promozione dei diritti umani, della democrazia e dello stato di diritto..."</p> <p>Sez. III, punto 8 "Gestione democratica ... Promuovere la governance democratica .. sia quale metodo ... sia quale mezzo pratico di apprendimento e di esperienza della democrazia e di rispetto dei diritti umani..."</p> <ul style="list-style-type: none">• Linee guida per l'educazione globale 2008 <p><u>Capitolo A</u>, in EDUCAZIONE GLOBALE E PROCESSO DI APPRENDIMENTO TRASFORMATIVO:</p> <p>"L'educazione globale ... implica processi partecipativi decisionali a tutti questi livelli. Lo scopo ... è di nutrire una mutua conoscenza e una autocoscienza collettiva ..."</p> <p><u>Capitolo B</u>, in SCOPI: "...L'educazione globale promuove la partecipazione nell'azione..."</p> <p><u>Capitolo C</u>, in ABILITÀ:</p>

"Pensiero critico e analisi"

L'educazione globale dovrebbe aiutare chi impara ad avvicinare le questioni con una mente critica e aperta ... "

"Trattare con la complessità, le contraddizioni e l'incertezza"

"Presenza di decisioni ..."

... partecipare ai processi decisionali e prendere iniziative attraverso procedure democratiche."

In VALORI E ATTEGGIAMENTI:

"Responsabilità Sociale"

"Responsabilità Ambientale"

"Membership Comunitaria Proattiva e Partecipativa"

"Solidarietà"

LIVELLO NAZIONALE

➤ **Costituzione 1948**

➤ **Documento di indirizzo per la sperimentazione dell'insegnamento di "Cittadinanza e Costituzione"**

Nuclei tematici scuola dell'infanzia:

- Eseguire compiti, elaborare progetti, risolvere problemi da soli, con i coetanei e con gli adulti
Gestire conflitti, negoziare compiti e impegni, lavorare in cooperazione, definire regole d'azione condivise.

Bibliografia

Bronfenbrenner, U., (2002) *Ecologia dello sviluppo umano*, (Bologna, Il Mulino)

Delor, J., (1997), *Nell'educazione un tesoro. Rapporto...*, (Roma, Armando)

Indicazioni per il Curricolo, (2007), Roma

Felisatti E., Rizzo, U., (2007), *Progettare e condurre interventi didattici*, (Lecce, Multimedia)

Carlassare, L., (2002), *Conversazioni sulla Costituzione*, (Padova, Cedam)

Zanghi, C., (2006), *La protezione internazionale dei diritti dell'uomo*, (Torino, Giappichelli Ed.)

Lamarque, V., (2001) *Piccoli cittadini del mondo*, (Trieste, Emme Edizioni)

Badaloni P., Bozzetto B.,(1998) *Il libro dei diritti dei bambini*, 5. ed.riv. e aggiornata (Torino, Gruppo Abele)

Garcia Sanchez, J. L. e Pacheco M. A., illustrazioni di Ulises Wensell, (1978), *Il bambino con due occhi*, (Milano, Mondadori)

2. La Progettualità nella scuola primaria

**Barbierato Michela
Bertazzo Michela
Cappellari Elena
Cappellotto Laura
Cervellin Sonia
Corgi Francesca
Sartori Chiara
Scalone Roberta
Spinelli Marina
Veronese Maria Elisa**

I TANTI PERCHÈ DELL'EDUCAZIONE ALLA CITTADINANZA NELLA SCUOLA PRIMARIA¹

Di Bertazzo Michela

*È convinzione del CNPI che si educi istruendo
e che tutte le aree del sapere abbiano come idea forte
il concetto stesso di cittadinanza democratica.
La scelta stessa dell'Unione Europea che ha inteso rafforzare,
per tramite dell'educazione alla cittadinanza,
la coesione sociale e la solidarietà nella società contemporanea,
sembra al CNPI un campo da promuovere e sostenere di ricerca condivisa,
non rinunciando alle specificità prescelte nella scuola italiana per questo ambito di azione educativa.
MIUR, Consiglio Nazionale della Pubblica Istruzione, 17.11.2008*

Nella scuola primaria attività ed esperienze di alto valore didattico sui temi della Cittadinanza sono in atto da tempo. Già i programmi ministeriali del 1985, fin dalla loro premessa generale ponevano prioritariamente, con forza, al centro della finalità formativa della scuola la cittadinanza e la costituzione: *"La scuola elementare ha per suo fine la formazione dell'uomo e del cittadino nel quadro dei principi affermati dalla Costituzione della Repubblica; essa si ispira, altresì, alle dichiarazioni internazionali dei diritti dell'uomo e del fanciullo e opera per la comprensione e la cooperazione con gli altri popoli."*² Da allora lo scenario e le sfide culturali e sociali a cui la scuola è chiamata a rispondere, la priorità delle esigenze educative e relazionali, la problematica dimensione della convivenza, hanno imposto agli insegnanti una presenza sempre più attenta e attiva che ha dato forma ad una specifica progettualità didattica. Nel 2007, le stesse Indicazioni per il Curricolo³, pur entrate in forma sperimentale nelle scuole, hanno ulteriormente rinforzato questa priorità e, nel richiamare che è *"compito peculiare di questo [primo] ciclo scolastico porre le basi per l'esercizio della cittadinanza attiva, potenziando e ampliando gli apprendimenti promossi nella scuola dell'infanzia",* specificano ulteriormente come *"la scuola primaria mira all'acquisizione degli apprendimenti di base, come primo esercizio dei diritti costituzionali"*.

L'insegnamento di Cittadinanza e Costituzione ha trovato dunque, in questo settore scolastico, una consapevolezza diffusa e un terreno già fertile e ricco. L'accoglienza nelle scuole ha privilegiato un dibattito ed un confronto capace di entrare nel merito della significatività delle nuove linee di indirizzo e di metterla a confronto con le esperienze in atto, di capire ed esplorare finalità e contenuti proposti ricercando una dimensione organizzativa congruente all'assetto didattico presente nelle diverse scuole, di definire nel concreto gli elementi programmatici e processuali che possano efficacemente trasferire nel concreto e nella pratica didattica, quei principi e quelle teorie oggetto di dichiarazione.

Certo lo scenario aperto dal documento che contiene le linee di indirizzo è ampio, complesso e articolato, le finalità etiche ed educative che pone non sono di semplice traducibilità, lo sviluppo curricolare a 360 gradi e, in alcuni aspetti, specialistico, e le competenze di cittadinanza da promuovere estremamente impegnative.

Lo sforzo richiesto, dunque, è quello di caratterizzare le scelte che, nell'ambito della cornice ministeriale, si ritiene possano meglio integrare l'innovazione proposta con le esperienze in atto e con la dimensione didattica ed organizzativa della scuola primaria. C'è bisogno di intrecciare ed armonizzare le specificità del nuovo insegnamento all'interno delle attività didattiche di insegnamento e di apprendimento in modo che tutti si sentano capaci e coinvolti, e che la scuola tutta migliori il proprio modo di accompagnare i propri alunni verso una cittadinanza agita in maniera autonomia e responsabile.

¹ Questa premessa si pone in diretta correlazione con l'introduzione generale di questo lavoro condiviso, come specificazione didattica e metodologica di un percorso formativo nell'età dai 6 agli 11 anni per l'area dell'educazione alla cittadinanza democratica, indicata a livello nazionale come "Cittadinanza e Costituzione".

² I programmi della Scuola Elementare, D.P.R. 12 febbraio 1985, n 104, Premessa Generale, Parte 1, Caratteri e fini della scuola elementare, Il dettato costituzionale

³ Indicazioni per il curricolo per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo d'istruzione, DM 31 luglio 2007

Problematizzare, progettare, partecipare

"Ciò che è chiaro è che noi abbiamo degli obiettivi. In qualche modo questi obiettivi concernono il donare una cultura agli studenti e agli adolescenti che stanno per affrontare il mondo del terzo millennio, il loro mondo, ossia dare loro ciò che permetterà di articolare, di collegare, di contestualizzare, ossia di situarsi all'interno di un contesto e se è possibile di globalizzare."
E Morin, *Una riforma del pensiero per la democrazia cognitiva*

Entrando nel merito delle specificità di un progetto educativo rivolto agli alunni della scuola primaria, riteniamo debba promuovere prioritariamente le seguenti dimensioni della cittadinanza:

la dimensione personale: la tutela e il consolidamento dell'identità individuale, della propria storia e del proprio contesto ma valorizzando e recuperando contemporaneamente il senso dell'alterità, delle tante differenze che creano e strutturano l'identità anche nella sua dimensione familiare e sociale.

la dimensione sociale: i rapporti vissuti dall'individuo all'interno delle tante piccole e grandi comunità di cui fa parte e a cui lega la propria appartenenza a partire dal riconoscersi in un sistema di cultura, valori, tradizioni ma recuperando nel contempo la necessaria conoscenza delle regole e delle leggi che la caratterizzano, dei diritti e dei doveri che pone. Conoscenza e consapevolezza di radici comuni, di condivisioni culturali pur in uno scenario allargato di comunanza e differenze, di omogeneità e disomogeneità per una appartenenza più allargata, all'interno del villaggio globale, in cui individui e microcomunità si incontrano ed entrano in relazione. Per sentirsi e viverci come cittadino del mondo.

La dimensione spaziale: che muove proprio dal superamento di una stretta dimensione locale e che mira a conoscere, ri-conoscersi e sentirsi in interrelazione con realtà pensate come esterne a sé e lontane ma mai come oggi così vicine, coinvolgenti e che influenzano ogni singolo soggetto, ogni singola comunità. Diviene urgente saper agire in una realtà in movimento e continua espansione, recuperando un'ottica "glocale", un contesto di sempre maggiore interdipendenza tra aree geografiche, di contaminazione reciproca e continua tra microaree (livello locale e nazionale) e macroaree (livello regionale/europeo e continentale/internazionale).

La dimensione temporale: nella consapevolezza delle nostre radici lontane, nel sentirsi radicati nella cultura, valori e tradizioni prodotte storicamente dalla propria comunità e fondanti la propria appartenenza ma nel contempo consapevoli ed attori della continua e costante loro trasformazione e modificazione. Ciascuno inserito ed in grado di incidere e innescare cambiamenti contribuendo al progetto futuro di società globale.

"Le relazioni fra il microcosmo personale e il macrocosmo dell'umanità e del pianeta oggi devono essere intese in un duplice senso. Da un lato tutto ciò che accade nel mondo influenza la vita di ogni persona; dall'altro, ogni persona tiene nelle sue stesse mani una responsabilità unica e singolare nei confronti del futuro dell'umanità.

*La nostra scuola, deve formare cittadini italiani che siano nello stesso tempo cittadini dell'Europa e del mondo. I problemi più importanti che oggi toccano il nostro continente e l'umanità tutta intera non possono essere affrontati e risolti all'interno dei confini nazionali tradizionali, ma solo attraverso la comprensione di far parte di grandi tradizioni comuni, di un'unica comunità di destino europea così come di un'unica comunità di destino planetaria. Perché gli studenti acquisiscano una tale comprensione, è necessario che la scuola li aiuti a mettere in relazione le molteplici esperienze culturali emerse nei diversi spazi e nei diversi tempi della storia europea e della storia dell'umanità. La scuola è luogo in cui il presente è elaborato nell'intreccio tra passato e futuro, tra memoria e progetto. L'elaborazione dei saperi necessari per comprendere l'attuale condizione dell'uomo planetario, definita dalle molteplici interdipendenze fra locale e globale, è dunque la premessa indispensabile per l'esercizio consapevole di una cittadinanza nazionale, europea e planetaria."*⁴

⁴ Documento Cultura, scuola, persona, in Indicazioni per il curricolo, MPI, 2007

Nella scuola primaria non può quindi che essere educazione trasversale alle aree disciplinari, una educazione che

"sollecita la scuola a promuovere consapevolezza e competenze adeguate alla realtà di oggi, mutevole e complessa, andando in questo modo oltre i compiti tradizionali degli insegnamenti curricolari . Interseca la natura delle educazioni e l'organizzazione scolastica in tutti i suoi aspetti: saperi, discipline, persone, ambiente, in cui la scuola come rete di conoscenze opera e allarga l'orizzonte rispetto alla precedente educazione civica"⁵

I materiali di lavoro che qui presentiamo cercano quindi di proporre una possibile risposta alle tante domande fin qui poste, di recuperare organicità e coerenza tra il contesto formativo sperimentato nel corso di Alta Formazione ed il lavoro d'aula, di offrire una chiave interpretativa e alcuni suggerimenti operativi scaturiti dal confronto con i docenti del corso, tra noi gruppo di corsisti e in particolare nei momenti di lavoro tra noi, docenti di scuola primaria. Non è certamente un modello esaustivo ma ci piace pensare possa essere un utile strumento con cui potersi confrontare, una occasione di riflessione e di ripensamento che contribuisca a una maggior conoscenza, ad allargare il dibattito, la ricerca, la sperimentazione.

Come educare alla cittadinanza? Questioni di metodo

"Educazione per la cittadinanza democratica" significa educazione, formazione, accrescimento di consapevolezza, informazione, pratiche e attività che mirano, dotando i discenti di conoscenze, abilità e competenze e sviluppando le loro attitudini e i loro comportamenti, a renderli capaci di esercitare e difendere i loro diritti e le loro responsabilità democratiche nella società, di apprezzare la diversità e di giocare un ruolo attivo nella vita democratica, in vista della promozione e della protezione della democrazia e dello stato di diritto.

Raccomandazione del Comitato dei Ministri agli stati membri sulla Carta del Consiglio d'Europa sull'educazione per la cittadinanza democratica e l'educazione ai diritti umani, 2010

Determinante e strategica, in ogni progettazione didattica, è la scelta del metodo adottato per promuovere il processo di insegnamento/apprendimento; ancor più in questo contesto diviene necessario realizzare percorsi efficaci e proporre metodi didattici che siano intenzionalmente coerenti con le conoscenze, i principi e le teorie che lo sostengono. Allora: quali le soluzioni organizzative, quali pratiche e strategie didattiche, quali le dimensioni dell'apprendimento da tenere in considerazione e promuovere?

La costruzione da noi proposta è sorretta da un lato dagli assi di cittadinanza indicati nel documento di indirizzo, dall'altro da numerose fonti normative e/o istituzionali, nazionali, europee, internazionali, che, reciprocamente in stretta connessione, fungono da cardine attorno a cui prendono forma le diverse dimensioni della cittadinanza. La trasversalità dell'insegnamento di "Cittadinanza e Costituzione" ne costituisce e ne caratterizza l'anima, in una unitarietà dei saperi, in un rapporto comunque di stretta dipendenza con gli insegnamenti disciplinari da cui recupera competenze di tipo cognitivo, procedurale e metacognitivo.

Alla base, dunque, lo sviluppo delle otto macro competenze chiave di cittadinanza indicate nell'impianto europeo sulle competenze chiave da sviluppare lungo tutto l'arco della vita⁶:

- imparare ad imparare
- progettare
- comunicare e comprendere messaggi e rappresentare eventi
- collaborare e partecipare
- agire in modo autonomo e responsabile
- risolvere problemi
- individuare collegamenti e relazioni

⁵ Corradini L, *Gruppo di lavoro sull'E.C. istituito con decreto dipartimentale 12-04- 2007*, n.32

⁶ Parlamento Europeo e Consiglio dell'Unione Europea, *Raccomandazione relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente*, 18.12.2006 (2006/962/CE)

- acquisire ed elaborare informazioni

"Dal momento che l'impianto europeo relativo alle competenze chiave da sviluppare lungo tutto l'arco della vita le definisce come "la comprovata capacità di usare conoscenze, abilità e capacità personali, sociali e/o metodologiche, in situazioni di lavoro o di studio e nello sviluppo professionale e/o personale", precisando che esse "sono descritte in termini di responsabilità e autonomia", esse debbono essere collegate alle risorse interne (conoscenze, abilità, altre qualità personali) che ne sono a fondamento. Di conseguenza anche la loro valutazione implica, secondo un'efficace formula, "accertare non ciò che lo studente sa, ma ciò che sa fare con ciò che sa", alla quale andrebbe aggiunto l'avverbio "consapevolmente".

Nello specifico, i percorsi didattici proposti privilegiano una metodologia di tipo laboratoriale:

- di impostazione sistemica, trasversale alle discipline ma che utilizza i diversi linguaggi disciplinari, basata sulla didattica per problemi (problem posing, problem setting, problem solving), che mette in campo conoscenze anche di tipo complesso e produce apprendimenti contestualizzati e significativi;
- che, a partire da una costante partecipazione attiva degli alunni lungo tutte le fasi del percorso, prevede una sistematica e continua elaborazione ideativa ed una attenzione costante ai processi che man mano emergono;
- che promuove il ricorso alle diverse fonti (di carattere locale e/o globale) per un confronto, una rielaborazione costante dei riferimenti concettuali e una condivisione dei significati;
- che utilizza strategie ludiche anche per la gestione e lo sviluppo degli aspetti relazionali.

Accanto a tutto ciò trova spazio anche il processo di valutazione continua, un controllo sistematico dei processi che si attivano, delle conoscenze che man mano prendono forma e dei risultati conseguiti. Una valutazione dei processi di apprendimento ma nel contempo anche una valutazione continua, regolatrice, dell'attività di insegnamento e che, evidenziando uniformità e scarti rispetto alla progettazione iniziale, ne mantenga il controllo e la congruenza complessiva.

Le dimensioni dell'apprendimento da mettere in gioco attivando contesti operativi, riguardano la sfera:

- **COGNITIVA:** conoscere, pensare criticamente, concettualizzare, esprimere giudizi personali. Si dovrà stimolare la competenza interrogativa nel porre/porci "buone e legittime"⁸ domande, la narrazione, strategie di lettura, tecniche di comprensione dei testi e di ricerca bibliografica per costruire significati condivisi; la revisione continua e la messa in discussione delle conoscenze apprese, incentivando la capacità di generalizzare, produrre inferenze e trasferire conoscenze, nello stesso tempo confrontando tra loro fonti e interpretazioni ed aprendo lo sguardo oltre i confini nazionali iniziando, fin dalla scuola primaria a sentirsi pienamente parte, in particolare, della cittadinanza europea.
- **EMOTIVA:** provare, fare esperienza, valutare, essere capaci di decentramento, di ascolto dell'altro e di empatia. Qui possono aiutare tecniche di scrittura autobiografica, come narrazione di sé e acquisizione e consapevolezza della propria storia e della propria personalità da confrontare e mettere in comune per esplorare storie e modi "altri".
- **METACOGNITIVA:** monitorare, esplicitare, documentare i processi messi in atto; mettere a confronto le diverse prospettive, percezioni, interpretazioni per operare comparazioni, rilevare la relatività degli status, delle posizioni e dei processi; rivisitare e rivedere le proprie idee e posizioni, de-costruire conoscenze, punti di vista, pregiudizi e stereotipi. Processi ed operazioni di tipo metacognitivo dovranno costantemente essere messi in gioco e stimolati nel corso di tutte le attività.

⁷ Seminario ministeriale - Roma 26-27 aprile 2010 Contributo di Michele Pellerey

⁸ Cfr Peticari P, Attesi imprevisti, Bollati Boringhieri, To, 1996

- **ATTIVA:** compiere scelte e azioni, mettere in atto comportamenti in autonomia e sentendosene responsabili. Qui l'attenzione a suscitare e mantenere alti livelli di motivazione risulta essenziale
- **RELAZIONALE:** saper collaborare e cooperare con gli altri, saper gestire positivamente relazioni e conflitti

E' fondamentale adottare ogni fase del lavoro una pluralità di linguaggi e strumenti espressivi (mediatori iconici e verbali, narrativi, descrittivi e prassici (giochi di ruolo, simulazioni...), strategie interattive che rendano esplicito il lavoro di elaborazione, produzione compiuto dai soggetti, procedure di continua rilettura e riscrittura.

Tecniche e procedure da privilegiare a nostro avviso sono:

- un costante utilizzo della tecnica del circle time come strumento d'interazione utile all'espressione individuale, al confronto di gruppo per l'autoregolazione e lo sviluppo di capacità di confronto/riflessione;
- momenti di attivazione individuale e discussione collettiva, analisi e confronto di gruppo delle esperienze (narrazione e argomentazione) per sistematizzarle, mediarne i significati e ricavarne generalizzazioni e regole/comportamenti di applicazione concreta.
- individuazione e de-costruzione di modelli, stereotipi, pre-giudizi, analisi di situazioni aperte come stimolo alla discussione e/o al lavoro collaborativo, interpretazioni condivise/divergenti, costruzioni di senso.
- Giochi di ruolo, simulazioni e tecnica del "teatro dell'oppresso"⁹

La mediazione "esperta" dell'insegnante privilegerà:

- L'ideare e lasciare spazio a percorsi di cooperazione ed autonomia, a forme ed occasioni di gestione democratica dei problemi e delle situazioni
- Attenzione e cura alle relazioni tra pari e con gli adulti, gestendo ed utilizzando forme di mediazione creativa dei conflitti
- L'accostare diverse fonti di conoscenza e diversi punti di vista per andare oltre l'apparente recuperando a partire dalle ultime classi un confronto ed una ricerca anche su documenti europei ed internazionali
- Il curare costantemente la rielaborazione di ogni diverso e nuovo apprendimento esercitando la competenza argomentativa e interpretativa
- Il mettere sempre in evidenza il piano diacronico (tempo) e quello sincronico (spazio) per meglio capire, approfondire, confrontare conoscenze, evoluzioni e riuscire a recuperare molteplici e significative chiavi interpretative delle problematiche che man mano emergono
- L'incentivare sempre un collegamento fra ambiti, saperi, linguaggi di discipline diverse
- Una costante attenzione alle strategie didattiche messe in campo per favorire l'autoapprendimento degli alunni, motivandoli a sperimentare e a ricercare, a porsi obiettivi ed elaborare strategie, a collocarsi all'interno di ogni contesto sociale dotati degli strumenti concettuali e operativi per viverci dentro. Sviluppando l'autostima, l'autonomia, la capacità di affrontare i cambiamenti con la convinzione che "nessun vero cambiamento può prescindere dal coinvolgimento, dalla partecipazione diretta degli interessati"¹⁰.

⁹ Metodo teatrale elaborato da Augusto Boal a partire dagli anni '60, prima in Brasile e poi in Europa, che usa il teatro come mezzo di conoscenza e come linguaggio, per conoscere e trasformare la realtà interiore, relazionale e sociale. E' un teatro che rende attivo il pubblico e serve ai gruppi di "spett-attori" per esplorare, mettere in scena, analizzare e trasformare la realtà che essi stessi vivono. Ha tra le finalità quella di far riscoprire alla gente la propria teatralità, vista come mezzo di conoscenza del reale, e di rendere gli spettatori protagonisti dell'azione scenica, affinché lo siano anche nella vita. Vd Boahl A, *Il poliziotto e la maschera, Giochi esercizi e tecniche del teatro dell'oppresso*, La Meridiana, Molfetta-Bari, 1993

¹⁰ Cfr Dolci D, *Comunicare, legge della vita,(Danilo Dolci collegava la sua modalità di operare alla maieutica socratica. Il suo era un lavoro di capacitazione (empowerment) delle persone generalmente escluse dal potere e dalle decisioni.)*

Un work in progress

I materiali che di seguito presentiamo non hanno assolutamente la pretesa di essere esaustivi. Sono indicazioni di lavoro che abbiamo, prima di tutto, tra noi messo in comune a partire dalle tante sollecitazioni dei corsi teorici del corso al quale abbiamo partecipato, dall'analisi dei documenti e della normativa specifica, dalle riflessioni successive di gruppo, dal confronto e dallo scambio delle nostre esperienze di insegnanti che quotidianamente operano sul campo.

L'obiettivo era innanzitutto presentare una ipotesi di struttura didattica che, dalla prima classe all'ultimo anno del 2° biennio, sviluppasse in modo in più possibile completo gli aspetti più rilevanti dell'insegnamento di Cittadinanza e Costituzione nella scuola primaria. Questo lavoro ci ha così portato a mettere a punto 2 schemi di riferimento:

- il primo, "Percorsi didattici in classe", evidenzia in sintesi lo sviluppo dei contenuti da proporre e va letto sia nella progressione verticale (dalla 1° alla 5° classe) di ciascun asse individuato dal Documento di Indirizzo del MIUR, sia orizzontale, di sviluppo all'interno di ciascuna annualità scolastica delle tematiche attinenti agli specifici assi di cittadinanza.
- Il secondo, più strutturato e completo, mette in evidenza, proprio a partire dal Documento di indirizzo, lo sviluppo progressivo di competenze, abilità e conoscenze all'interno di ciascun asse. Qui l'intento di uno sviluppo coerente, corretto e completo ci ha portato, all'interno della colonna delle conoscenze, ad andare oltre ai significati più convenzionali dei termini utilizzati ed evidenziare invece specifiche interpretazioni più autorevoli tratte da fonti normative e/o documenti sovranazionali. La necessità poi di conoscere ed ancorarci alle diverse norme del diritto internazionale e comunitario, ci ha portato a selezionare e riportare le "Indicazioni dai diversi livelli istituzionali": a livello internazionale Universale (Nazioni Unite), regionale (Europa) e nazionale (Italia) e con l'evidenziazione poi più dettagliata dai maggiori e più importanti documenti di riferimento.

Sono state messe a punto ed inserite infine alcune tracce operative che già rispecchiano specifici percorsi didattici, sperimentati o in divenire, sicuramente aperte ad adeguamenti ed integrazioni che ciascun docente potrà porre per migliorarne l'efficacia a partire dal proprio contesto, dalla propria classe e dalle proprie competenze. Le tematiche proposte si situano tra gli assi del documento di indirizzo secondo lo schema che segue:

DIRITTI UMANI E DIGNITÀ DELLA PERSONA	IDENTITÀ E APPARTENENZA	ALTERITÀ E RELAZIONE	AZIONE E PARTECIPAZIONE
IO VALGO <i>classi prima e seconda</i>	LO STAR BENE A SCUOLA TRA BISOGNI E DESIDERI <i>classi del 2° biennio</i>	COSA CI RACCONTA IL CAMPO DEL GHETTO DI VENEZIA <i>2° biennio</i>	SULLA STRADA DELLA PARTECIPAZIONE La cittadinanza attiva attraverso la co-progettazione di un percorso di mobilità sostenibile <i>1° e 2° biennio</i>
L'ARTE DI DIRITTO <i>2° biennio</i> CONOSCERE L'ITALIA AMMINISTRATIVO-POLITICA PERCORRENDO LE STRADE DEL QUARTIERE <i>2° biennio</i>		SVILUPPO UMANO: SVILUPPO SOSTENIBILE E CONSUMO CRITICO <i>classe quinta</i>	
PERCORSI DI PACE <i>dalla classe 1° alla classe 5a</i> L'ARCOBALENO DEI DESIDERI <i>classi 3° e del 2° biennio</i>			

**Strumenti metodologici
per una riflessione sul curricolo
nella scuola Primaria**

PERCORSI DIDATTICI IN CLASSE

schema riassuntivo

	Diritti Umani e Dignità della Persona	Identità e Appartenenza	Alterità e Relazione	Azione e Partecipazione
	UN MONDO FONDATAO SUI DIRITTI UMANI	CHI SIAMO? UNA QUESTIONE DI PUNTI DI VISTA	TUTTI UGUALI TUTTI DIVERSI: ABBATTIAMO LE BARRIERE	CITTADINI DEL MONDO: ATTIVI E RESPONSABILI
	<p>“Tutti i diritti sono universali, indivisibili, interdipendenti e correlati” <i>Dichiarazione di Vienna</i></p>	<p>“Occorre preparare appieno il fanciullo ad avere una vita individuale nella società, ed allevarlo nello spirito degli ideali proclamati nello Statuto delle Nazioni Unite e in particolare nello spirito di pace, di dignità, di tolleranza, di libertà, di eguaglianza e di solidarietà,” <i>Convenzione Internazionale sui Diritti dell’Infanzia</i></p>	<p>“I diritti umani perdono di valore quando anche i diritti di un solo uomo sono in pericolo” <i>J. Kennedy</i></p>	<p>“Nessuno nasce buon cittadino, nessuna nazione nasce democrazia. Piuttosto sono entrambi processi che continuano ad evolvere lungo tutta la vita. I giovani devono esserne coinvolti fin dalla nascita” <i>K Annan</i></p>
1° annualità	<p>DAI DESIDERI AI BISOGNI</p> <p>* I desideri ci distinguono, i bisogni ci accomunano</p>	<p>IO SONO</p> <p>* Caratteristiche personali - i miei pregi/i miei difetti - so fare/non so fare - io maschio/io femmina * I miei desideri/ Le mie paure/i miei sogni/i miei interessi</p>	<p>GLI ALTRI</p> <p>* La mia classe * Le persone della scuola * Le differenze in confronto dinamico e di reciprocità</p>	<p>LE REGOLE DELLO STARE INSIEME</p> <p>* Come stare insieme * Regole nei diversi momenti/ambienti scolastici * Le regole del gioco * Le nostre regole di classe</p>
1° biennio	<p>DAI BISOGNI AI DIRITTI</p> <p>* I bisogni e i diritti delle persone * I diritti di tutti - Universalità dei diritti - Interdipendenza - Tutela e protezione * Io sono titolare del diritto/controparte nel diritto stesso * Dai diritti ai doveri</p>	<p>IL MIO “MONDO”</p> <p>* La mia storia * La mia famiglia * Il mio gruppo di amici * I diritti dei bambini</p>	<p>LE DIFFERENZE/DIVERSITÀ</p> <p>* Esploriamo analogie/differenze. * Le differenze che vedo io/le tante diversità. * La reazione emotiva alle diversità: - Io: cosa vedo, cosa penso, come reagisco... - “Il mondo esterno”: cosa vede, cosa pensa, come reagisce....</p>	<p>LE REGOLE NEI DIVERSI CONTESTI</p> <p>* Ruoli e regole in famiglia * Comportamenti e regole nello sport * Comportamenti e regole sulla strada * Le nostre regole per la sicurezza * Percorsi sicuri casa/scuola * Segnali stradali a misura di bambino</p>

PERCORSI DIDATTICI IN CLASSE

schema riassuntivo

	Diritti Umani e Dignità della Persona	Identità e Appartenenza	Alterità e Relazione	Azione e Partecipazione
2° biennio	<p style="text-align: center;">TUTELARE E PROMUOVERE I DIRITTI</p> <ul style="list-style-type: none"> * Diritti e doveri * Diritti della persona * Diritti collettivi (dei gruppi e dei popoli) * Responsabilità individuale/responsabilità collettiva * Compiti di tutela e promozione degli organi istituzionali * Diritti di 3° generazione: <ul style="list-style-type: none"> - diritto all'ambiente sano - diritto allo sviluppo - diritto alla pace 	<p style="text-align: center;">IO NEL MONDO</p> <ul style="list-style-type: none"> * Io nel gruppo/i * I diversi ruoli nel gruppo * Io appartengo a... ma anche a....ma anche a.... <p style="text-align: center;">IO CITTADINO DE.....</p> <ul style="list-style-type: none"> * Io e le tante "cittadinanze glocali" * Appartenenza e partecipazione alla res-pubblica * La complessità e la composizione delle organizzazioni istituzionali locali, regionali, internazionali <p style="text-align: center;">LE TANTE REALTÀ DEL MONDO</p> <ul style="list-style-type: none"> * Etnie e culture * Conoscere culture, linguaggi, usi, costumi, tradizioni.... * I diritti riconosciuti/i diritti negati * Discriminazione come ostacolo al godimento dei diritti 	<p style="text-align: center;">LA GESTIONE DELLE RELAZIONI</p> <ul style="list-style-type: none"> * I comportamenti accoglienti/discriminanti I diversi punti di vista La cura del linguaggio * Stereotipi e pregiudizi vicini e lontani * Riconoscimento e gestione dei conflitti <p style="text-align: center;">STARE INSIEME: DALLA REGOLA ALLA LEGGE</p> <ul style="list-style-type: none"> * Le regole: regole morali e regole convenzionali * La costruzione sociale delle regole * Regole, competenze e procedure di funzionamento dello Stato Italiano (in particolare degli organi locali) * La sussidiarietà tra i diversi organi <p style="text-align: center;">IN DIALOGO TRA CULTURE</p> <ul style="list-style-type: none"> * Elementi comuni nelle culture/religioni * Incontro tra culture: valorizzazione dello scambio 	<p style="text-align: center;">LE REGOLE NEI CONTESTI ISTITUZIONALI</p> <ul style="list-style-type: none"> * Le istituzioni nel territorio/nazione/Europa/mondo * Ruoli/funzioni/regole * Segni/simboli, eventi * Le Istituzioni e i cittadini * Documenti e azioni a garanzia/tutela dei diritti * Modalità di esercizio della cittadinanza <p style="text-align: center;">LA PARTECIPAZIONE ATTIVA NEI CONTESTI DI VITA</p> <ul style="list-style-type: none"> * Democrazia e partecipazione nel territorio * Democrazia e legalità * Stili di vita solidali e per la difesa/tutela dell'ambiente * Partecipazione e proposte in occasioni istituzionali * Azioni di solidarietà, scambio e cooperazione

A - Dignità della persona e diritti umani

Percorsi di lavoro in classe:

1° anno: DAI DESIDERI AI BISOGNI

1° biennio: DAI BISOGNI AI DIRITTI

2° biennio: GARANTIRE I DIRITTI

Competenze	Abilità	Conoscenze
<ul style="list-style-type: none"> - Cogliere il valore del sé in quanto essere umano - Riconoscere se stesso come persona titolare di diritti riconosciuti a livello internazionale - Riconoscere situazioni nelle quali non si sia stati trattati o non si siano trattati gli altri da persone umane 	<ul style="list-style-type: none"> - Individua le proprie caratteristiche personali: pregi e difetti - Distingue bisogni-desideri - Discrimina i bisogni concreti da quelli non concreti - Individua bisogni come condivisibili - Traduce i bisogni fondamentali in diritti - Coglie le caratteristiche dei diritti fondamentali - Riporta situazioni/bisogni individuali ad una dimensione collettiva - Riferisce il diritto specifico alla specificità del documento esaminato 	<p>DIRITTI UMANI: sono i bisogni essenziali della persona, che devono essere soddisfatti perché la persona possa realizzarsi dignitosamente nella integralità delle sue componenti materiali e spirituali. In ragione della loro essenzialità, la legge riconosce questi bisogni come diritti fondamentali e fa obbligo sia alle pubbliche istituzioni - a cominciare da quelle dello stato – sia agli stessi titolari dei diritti di rispettarli. <i>A. Papisca, Che cosa sono i diritti umani?</i></p> <p>Il riconoscimento della dignità inerente a tutti i membri della famiglia umana e dei loro diritti, uguali ed inalienabili, costituisce il fondamento della libertà, della giustizia e della pace nel mondo <i>Preambolo Dic Universale dei Diritti Umani</i></p> <p>D.U. appartengono:</p> <ul style="list-style-type: none"> - alla persona umana - ai gruppi - ai popoli <p>D.U. sono:</p> <ul style="list-style-type: none"> - innati, lo Stato non li attribuisce ma li riconosce - bisogni essenziali della persona (componenti materiali e spirituali) - da soddisfare e rispettare - da tutelare e promuovere <p>Diritti umani individuali e collettivi:</p> <ul style="list-style-type: none"> - all'esistenza - all'identità - a disporre delle risorse - ad autodeterminarsi <p>3 generazioni di diritti riconosciuti dalla comunità internazionale:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Diritti di 1° generazione (diritti di Libertà: diritti politici e civili) - Diritti di 2° generazione (diritti di uguaglianza: diritti sociali, economici concretamente, quotidianamente, con assunzione di responsabilità nel perseguire i beni personali nel più ampio contesto del bene comune a livello locale, nazionale, mondiale. <i>A. Papisca 2008</i>) e culturali - Diritti di 3° generazione (diritti di solidarietà): <ul style="list-style-type: none"> . all'ambiente sano . allo sviluppo . alla pace <p>Responsabilità individuale/collettiva: La legge impone "obblighi", l'educazione fa emergere i "doveri" da declinare, concretamente, quotidianamente, con assunzione di responsabilità nel perseguire i beni personali nel più ampio contesto del bene comune a livello locale, nazionale, mondiale. <i>A. Papisca 2008</i></p>

A - Dignità della persona e diritti umani

Indicazioni di competenze/conoscenze/abilità dai diversi livelli istituzionali

LIVELLO INTERNAZIONALE UNIVERSALE (Nazioni Unite)

Raccomandazione Unesco sull'educazione ai diritti umani e alle libertà fondamentali 1974

Principi direttivi della politica dell'Educazione/Istruzione

- essere indirizzata al pieno sviluppo della personalità umana e al rafforzamento del rispetto dei diritti umani e delle libertà fondamentali.
- favorire l'appropriato sviluppo cognitivo e affettivo dell'individuo.
- contribuire a sviluppare qualità, attitudini e competenze che permettano all'individuo di pervenire a una conoscenza critica dei problemi nazionali e internazionali;
- conoscere il funzionamento e le attività delle istituzioni pubbliche, sia locali che nazionali e internazionali, di iniziarsi alle procedure idonee a risolvere questioni fondamentali e a partecipare alla vita culturale della comunità e alla vita pubblica.

Obiettivi

- dimensione internazionale e una prospettiva mondiale dell'educazione a tutti i livelli e in ogni sua forma.
- consapevolezza della crescente interdipendenza mondiale dei popoli e delle nazioni;
- capacità di comunicare con gli altri;
- consapevolezza non solo dei diritti, ma anche dei doveri che gli individui, i gruppi sociali e le nazioni hanno gli uni verso gli altri;

Questioni educative

- eguaglianza dei diritti di tutti i popoli, e il diritto dei popoli all'autodeterminazione;
- l'azione mirante ad assicurare l'esercizio e il rispetto dei diritti umani

Competenze fondamentali per l'educazione ai diritti umani (HREA, 12/2009)

Consapevolezza della conoscenza:

- delle generazioni di diritti umani
- delle dimensioni dei diritti umani (giuridica, politica, etica)
- degli strumenti internazionali sui diritti umani
- dell'indivisibilità dei diritti
- dei principi dei diritti umani
- defattori contestuali che influenzano la situazione dei diritti umani

Abilità e comportamenti da dimostrare:

- descrivere i processi sociali usando il linguaggio dei diritti umani
- applicazione del paradigma dei diritti umani alla personale esperienza
- distinzione tra coloro che devono garantire e coloro che sono titolari dei diritti

LIVELLO INTERNAZIONALE REGIONALE (Europa)

Carta del Consiglio d'Europa sull'educazione per la cittadinanza democratica e l'educazione ai diritti umani - Raccomandazione del Comitato dei Ministri 5/2010

Finalità Educazione alla cittadinanza democratica

- contribuire alla costruzione e alla difesa di una cultura universale dei diritti umani nella società, in vista della promozione e della protezione dei diritti umani e delle libertà fondamentali;

Obiettivi fondamentali di educazione per la cittadinanza democratica e l'educazione ai diritti umani

- costruire il reciproco rispetto per la dignità umana e i valori comuni,
- esser capaci e pronti ad agire nella società nella difesa e la promozione dei diritti umani, della democrazia e dello stato di diritto.

Abilità per promuovere la coesione sociale, apprezzare la diversità e gestire le differenze e il conflitto

- acquisire le conoscenze e le abilità per promuovere la coesione sociale,
- apprezzare la diversità e l'eguaglianza

A - Dignità della persona e diritti umani

Percorsi di lavoro in classe:

1° anno: DAI DESIDERI AI BISOGNI

1° biennio: DAI BISOGNI AI DIRITTI

2° biennio: GARANTIRE I DIRITTI

Indicazioni di competenze/conoscenze/abilità dai diversi livelli istituzionali

Linee Guida per l'Educazione Globale - concetti e metodologie sull'educazione globale - Centro Nord-Sud del Consiglio d'Europa, 2008

Scopi dell'Educazione Globale

- educare i cittadini alla giustizia sociale e allo sviluppo sostenibile
- capire le realtà complesse e i processi del mondo di oggi e sviluppare valori, atteggiamenti, conoscenze e abilità per fronteggiare le sfide di un mondo interconnesso.
- promuovere la comprensione di differenti culture per un mondo più giusto ed equo per tutti,
- accettare l'alterità e l'interdipendenza e creare condizioni perchè gli altri esprimano se stessi e costruiscano comportamenti di solidarietà.

Contenuti nell'Educazione Globale

- questioni e problemi in un micro contesto con le questioni globali (che sono anche problemi in un macro contesto) muovendo dalla realtà vicina (famiglia, vicinato, scuola, città) alla realtà intermedia (regione, stato) e realtà distante (mondo globale)

Abilità per promuovere la coesione sociale apprezzare la diversità e gestire le differenze e il conflitto

- APPROCCIO MULTIPROSPETTIVO, guardando alle situazioni da diversi punti di vista.
 - EMPATIA, per capire ragionevolmente i punti di vista e sentimenti degli altri, particolarmente di quelli che appartengono a gruppi differenti e culture e nazioni proprie.
 - ASSERTIVITÀ: per comunicare chiaramente e né in modo aggressivo, che neghi i diritti degli altri, né in modo passivo, che neghi i propri.
 - CREATIVITÀ: stimolare l'immaginazione a pensare e lavorare su questioni globali in modo creativo e divertente.
 - RICERCA della conoscenza su questioni globali usando fonti differenti.
 - SOLIDARIETÀ, sentendosi cittadini mondiali consci delle realtà globali e impegnati a lavorare per un mondo più sostenibile, basato sui diritti umani per tutti, sul dialogo e la cooperazione
 - APERTURA MENTALE attraverso l'avvicinamento a differenti fonti di informazione, culture ed eventi con una mente aperta e critica.
- livello nazionale

LIVELLO NAZIONALE

Documento d'indirizzo – MIUR 2009

Obiettivi di apprendimento

- concetto di «pieno sviluppo della persona umana» e compiti della Repubblica a questo riguardo
- significati e azioni della pari dignità sociale, della libertà e dell'uguaglianza di tutti i cittadini
- i principi fondamentali della Dichiarazione dei Diritti del Fanciullo e della Convenzione Internazionale dei Diritti dell'Infanzia;

Situazioni di compito per la certificazione delle competenze personali alla fine della scuola primaria

- riconoscere situazioni nelle quali non si sia stati trattati o non si siano trattati gli altri da persone umane;
- riconoscere fatti e situazioni di cronaca nei quali si registri il mancato rispetto dei principi della Dichiarazione dei Diritti del Fanciullo e della Convenzione Internazionale dei Diritti dell'Infanzia;
- distinguere i diritti e i doveri, sentendosi impegnato ad esercitare gli uni e gli altri.

A - Dignità della persona e diritti umani

Strumenti specifici, a supporto dei percorsi didattici

DICHIARAZIONE UNIVERSALE DEI DIRITTI UMANI

Preambolo: " Il Preambolo della Dichiarazione universale è importante perché enuncia principi assolutamente innovativi per il sistema delle relazioni internazionali, in particolare quello secondo cui il rispetto della dignità che inerisce a "tutti i membri della famiglia umana" e dei loro diritti eguali e inalienabili sta alla base della libertà, della giustizia e della pace nel mondo, dunque anche dell'ordine mondiale: il valore della dignità umana è posto al di sopra della sovranità degli stati. Nel Preambolo è anche affermato che la migliore garanzia dei diritti umani è quella che previene la loro violazione e che, quindi, lo strumento più efficace per la promozione dei diritti della persona e dei popoli sono l'insegnamento e l'educazione." A. Papisca 2008

Art. 1 essere liberi con uguale dignità e diritti...

Art. 2 i diritti spettano a tutti senza distinzione...

Art. 3 sicurezza della propria persona...

Art. 23 diritto al lavoro come risorsa per un'esistenza conforme alla dignità umana...

Art. 28 l'ordine sociale con diritti pienamente realizzati a livello internazionale...

Art 29 responsabilità sociale

COSTITUZIONE DELLA REPUBBLICA ITALIANA

Art. 2 riconoscimento dei diritti inviolabili dell'uomo

Art. 3 pari dignità e compiti della Repubblica

Art. 8 libertà di confessione

Art. 13 diritto di libertà personale

Art. 14 diritto al domicilio

Art. 16 libertà di soggiorno e di circolazione

Art. 17 libertà di riunione

Art. 18 libertà di associazione

Art. 19 libertà di professare liberamente la propria religione

Art. 21 libertà di pensiero

Art. 32 la salute come fondamentale diritto dell'individuo

Art. 34 diritto all'istruzione

Art. 38 diritto dei cittadini all'assistenza sociale

Art. 48 diritto di voto

CONVENZIONE INTERNAZIONALE SUI DIRITTI DELL'INFANZIA

Art. 2 diritto di essere tutelati contro ogni forma di discriminazione dovuta a razza, colore, sesso, lingua, religione, opinione politica.

Art. 3 diritto di prevalenza degli interessi del fanciullo

Art. 6 diritto alla sopravvivenza e allo sviluppo

Art. 16 rispetto della vita privata

ALTRI DOCUMENTI DI RIFERIMENTO

STRATEGIA DI LISBONA, marzo 2000 – Europa in transizione verso un'economia basata sulla conoscenza

TRATTATO DI LISBONA, dicembre 2009 –Per rafforzare la partecipazione democratica in Europa e la capacità dell'UE di promuovere quotidianamente gli interessi dei propri cittadini

CARTA DEI DIRITTI FONDAMENTALI DELL'UNIONE EUROPEA (sintesi dei valori condivisi dagli Stati membri dell'UE), NIZZA 2000

PIANO NAZIONALE DI RIFORMA - Secondo Rapporto sullo Stato di Attuazione - Roma, 23/10/2007.

parte terza: occupazione, istruzione, salute e protezione sociale

punto n°3 istruzione e formazione (lifelong-learning);

AUDIZIONE DEL MINISTRO DELL'ISTRUZIONE G. FIORONI - VII commissione cultura, scienza e istruzione - Camera dei deputati. Roma 29/06/2006-

paragrafo L'istruzione è una funzione pubblica

DICHIARAZIONE DI RIO SULL'AMBIENTE E LO SVILUPPO 3/14 giugno 1992

Principio N°1 (diritto ad una vita sana...),

Principio 8 (sviluppo sostenibile),

Principio 25 (pace, sviluppo e protezione dell'ambiente sono interdipendenti e indivisibili).

B - Identità e Appartenenza

Percorsi di lavoro in classe:

1° anno : IO SONO

1° biennio: IL MIO "MONDO"

2° biennio: IO NEL MONDO – IO CIDADINO DE... - LE TANTE REALTÀ DEL MONDO

Competenze	Abilità	Conoscenze
<ul style="list-style-type: none"> - Riconoscere se stesso come persona titolare di diritti specifici in quanto bambino - Riconoscere se stesso come persona diversa ma uguale nelle pluralità di appartenenze - Riflettere sulla pluralità/relatività spazio temporale delle diverse appartenenze -Acquisire consapevolezza di sé, delle proprie capacità, dei propri interessi e del proprio ruolo nelle formazioni sociali di appartenenza - Riflettere sull'importanza della suddivisione delle competenze dei diversi organi istituzionali -Difendere la diversità culturale come patrimonio dell'umanità 	<ul style="list-style-type: none"> - Individua i propri bisogni, interessi e desideri in quanto bambino - Riconosce la propria identità come sistema aperto al rapporto con gli altri, in continua evoluzione e costituito da una molteplicità di elementi che interagiscono tra loro (genere, religione, famiglia, nazionalità, età....) - Si riconosce nelle diverse caratteristiche e abilità personali - Si riconosce maschio-femmina, scoprendo la complementarietà maschio-femmina - Cura la propria persona e gli ambienti di vita per migliorare lo "star bene" proprio e altrui - Riconosce i diversi luoghi in cui vengono vissute le relazioni - Individua i diversi gruppi di appartenenza <ul style="list-style-type: none"> . sociali . territoriali - Riconosce le relazioni principali che legano i membri di un gruppo - Distingue alcuni bisogni soggettivi di tali gruppi - Si riconosce come italiano e europeo - Riconosce i compiti, le strutture e il funzionamento dei diversi organi dello Stato Italiano, delle amministrazioni centrali e periferiche - Identifica, nei diversi contesti, i rispettivi simboli delle diverse comunità sociali, locali e internazionali a cui appartiene - Fa riferimento ai documenti locali, nazionali e internazionali riguardanti la cittadinanza e i diritti umani 	<ul style="list-style-type: none"> -DIRITTI UMANI riconosciuti anche a livello "locale": dal POF della scuola alla Carta dei Diritti Fondamentali dell'Unione europea -IDENTITÀ E APPARTENENZE PLURIME: Persona umana come albero di cittadinanze perché molteplici gli ambiti di appartenenza -DIRITTI SPECIFICI: <ul style="list-style-type: none"> I DIRITTI DEI BAMBINI: La Dichiarazione e la Convenzione Internazionale dei diritti per l'infanzia. I diritti: civili/personali/individuali/sociali I DIRITTI DELLE DONNE I DIRITTI DELLE PERSONE CON DISABILITÀ -UGUAGLIANZA: ciascuno, indipendentemente dall'età, dal sesso, dal genere, dalla religione, dall'etnia, ecc., gode degli stessi diritti. -PARI OPPORTUNITA': Principio di carattere generale che prevede il divieto di qualunque forma di discriminazione, anche indiretta, fondata sul sesso, la nazionalità, la lingua o la religione -CITTADINO: persona che coesiste in una società, in una comunità locale, nazionale, regionale, internazionale <i>Glossario di termini per l'educazione alla cittadinanza democratica, Strasburgo, 2003</i> -LA COSTITUZIONE DELLA REPUBBLICA ITALIANA: legge fondamentale e fondativa dello Stato Italiano (approfondimenti su: struttura e ordinamento, regole e procedure) -SEGNI E SIGNIFICATI DELLA SIMBOLOGIA (dallo stemma comunale alla bandiera italiana, alla bandiera europea, al logo ONU, UNESCO, ecc.)

B - Identità e Appartenenza

Indicazioni di competenze/conoscenze/abilità dai diversi livelli istituzionali

LIVELLO INTERNAZIONALE UNIVERSALE (Nazioni Unite)

Raccomandazione Unesco sull'educazione ai diritti umani e alle libertà fondamentali 1974

Principi direttivi della politica dell'Educazione/Istruzione

- promuovere la comprensione, la tolleranza, l'amicizia fra tutte le nazioni, i gruppi razziali e religiosi
- sviluppare il senso delle responsabilità sociali e della solidarietà con i gruppi meno favoriti e stimolare al rispetto del principio di eguaglianza nel comportamento quotidiano.
- sviluppare qualità, attitudini e competenze che permettano all'individuo di pervenire a una conoscenza critica dei problemi nazionali e internazionali;

Obiettivi

- comprensione e il rispetto di tutti i popoli, delle loro civiltà, dei loro valori e dei loro modelli di vita, comprese le culture delle etnie nazionali e quelle delle altre nazioni;
- consapevolezza non solo dei diritti, ma anche dei doveri che gli individui, i gruppi sociali e le nazioni hanno gli uni verso gli altri;
- comprensione della necessità della solidarietà

Questioni educative

- eguaglianza dei diritti di tutti i popoli, e il diritto dei popoli all'autodeterminazione;
- l'azione mirante ad assicurare l'esercizio e il rispetto dei diritti umani compresi quelli dei rifugiati; il razzismo e la sua eliminazione; la lotta contro la discriminazione nelle sue varie forme

Competenze fondamentali per l'educazione ai diritti umani (HREA, 12/2009)

Consapevolezza della conoscenza:

- delle dimensioni dei diritti umani (giuridica, politica, etica)
- degli strumenti internazionali sui diritti umani
- dei principi dei diritti umani
- fattori contestuali che influenzano la situazione dei diritti umani
- legame tra situazioni relative ai diritti umani ai diversi livelli (locale, nazionale, regionale, globale)

Abilità e comportamenti da dimostrare:

- descrivere i processi sociali usando il linguaggio dei diritti umani
- applicazione del paradigma dei diritti umani alla personale esperienza
- distinzione tra coloro che devono garantire e coloro che sono titolari dei diritti
- ricognizione delle violazioni dei diritti umani, incluse le loro cause e le conseguenze

LIVELLO INTERNAZIONALE REGIONALE (Europa)

Carta dei diritti fondamentali dell'Unione Europea (2000)

CAPO III- Articolo 21- Non discriminazione

1. E' vietata qualsiasi forma di discriminazione fondata, in particolare ,sul sesso, la razza, il colore, della pelle o l'origine etnica o sociale, le caratteristiche genetiche, la lingua, la religione o le convinzioni personali, le opinioni politiche o di qualsiasi altra natura, l'appartenenza ad una minoranza nazionale. il patrimonio, la nascita, gli handicap, l'età o le tendenze sessuali.

Carta del Consiglio d'Europa sull'educazione per la cittadinanza democratica e l'educazione ai diritti umani - Raccomandazione del Comitato dei Ministri 5/2010

Finalità Educazione alla cittadinanza democratica

- apprezzare la diversità e di giocare un ruolo attivo nella vita democratica, in vista della promozione e della protezione della democrazia e dello stato di diritto
 - contribuire alla costruzione e alla difesa di una cultura universale dei diritti umani nella società, in vista della promozione e della protezione dei diritti umani e delle libertà fondamentali;
- Obiettivi fondamentali educazione per la cittadinanza democratica e l'educazione ai d.u.
- promuovere la coesione sociale e del dialogo interculturale nonché l'apprezzamento della diversità e dell'eguaglianza, compresa l'eguaglianza di genere;
 - aumentare la stima e la comprensione delle differenze tra i gruppi di credenti ed etnici,

Abilità per promuovere la coesione sociale apprezzare la diversità e gestire differenze e conflitto

- apprendere a vivere insieme in una società democratica e multilaterale
- apprezzare la diversità e l'uguaglianza,
- apprezzare le differenze, particolarmente tra i gruppi religiosi ed etnici
- combattere tutte le forme di discriminazione e violenza, specialmente il bullismo e le molestie.

B - Identità e Appartenenza

Indicazioni di competenze/conoscenze/abilità dai diversi livelli istituzionali

Linee Guida per l'Educazione Globale - concetti e metodologie sull'educazione globale - Centro Nord-Sud del Consiglio d'Europa, 2008

Scopi dell'Educazione Globale

- educare i cittadini alla giustizia sociale e allo sviluppo sostenibile
- promuovere la comprensione di differenti culture per un mondo più giusto ed equo per tutti,
- accettare l'alterità e l'interdipendenza e creare condizioni perché gli altri esprimano se stessi e costruiscano comportamenti di solidarietà.

Contenuti nell'Educazione Globale

- STORIA E FILOSOFIA DEI CONCETTI UNIVERSALI DI UMANITÀ come: Diritti Umani, Democrazia e Buon Governo, Economia, Giustizia Sociale, Commercio Equo, Uguaglianza di genere, Pace e trasformazione di conflitti, Cittadinanza, Diversità, Dialogo interculturale e interreligioso, Sviluppo Sostenibile, Sanità ed uguale accesso a ACHIEVEMENTS scientifici e tecnologici.

Abilità per promuovere la coesione sociale apprezzare la diversità e gestire le differenze e il conflitto

- APPROCCIO MULTIPROSPETTIVO, guardando alle situazioni da diversi punti di vista.
- RICONOSCERE STEREOTIPI NEGATIVI E PREGIUDIZI e opporvisi attivamente.
- COMPETENZE INTERCULTURALI NELLA COMUNICAZIONE, in una varietà culturale di linguaggi e codici così da ottenere mutua comprensione.
- EMPATIA, per capire ragionevolmente i punti di vista e sentimenti degli altri, particolarmente di quelli che appartengono a gruppi differenti e culture e nazioni proprie.
- CREATIVITÀ: stimolare l'immaginazione a pensare e lavorare su questioni globali in modo creativo e divertente
- AUTOSTIMA, SELF-CONFIDENCE, rispetto per sé e per gli altri, del proprio ed altrui valore, l'orgoglio del proprio particolare background socio-culturale e familiare e di backgrounds diversi dal proprio.
- MEMBERSHIP COMUNITARIA, per sentirsi parte di una comunità (locale-globale) dove i diritti e le responsabilità individuali e collettivi sono conosciuti e rispettati da tutti creando un sentimento di mutuo supporto e un bisogno di partecipare alle decisioni comuni, quindi promuovendo i principi del pluralismo, non discriminazione e giustizia sociale.
- SOLIDARIETÀ, sentendosi cittadini mondiali consci delle realtà globali e impegnati a lavorare per un mondo più sostenibile, basato sui diritti umani per tutti, sul dialogo e la cooperazione.

LIVELLO NAZIONALE

Documento d'indirizzo per la sperimentazione dell'insegnamento di "Cittadinanza e Costituzione" – MIUR 2009

Obiettivi di apprendimento

- concetto di «formazioni sociali» (art. 2 della Costituzione)
- le prime «formazioni sociali», i loro compiti, i loro servizi, i loro scopi: la famiglia, il quartiere e il vicinato, le chiese, i gruppi cooperativi e solidaristici, la scuola
- la distinzione tra «comunità» e «società»
- gli enti locali (comune, provincia, città metropolitana, regione) e gli enti territoriali (asl, comunità montane ecc.)
- i segni costituzionali dell'unità e dell'indivisibilità della Repubblica

Situazioni di compito per la certificazione delle competenze personali alla fine della scuola primaria

- identificare fatti e situazioni di cronaca nei quali si ravvisino pregiudizi e comportamenti razzistici e progettare ipotesi di intervento per contrastarli.
- documentare come, nel tempo, si è presa maggiore consapevolezza di sé, delle proprie capacità, dei propri interessi e del proprio ruolo nelle «formazioni sociali» studiate;
- riconoscere i segni e i simboli della propria appartenenza al comune, alla provincia, alla città metropolitana, alla regione, ad enti territoriali, all'Italia, all'Europa e al mondo;
- trovare i modi per trasformare un'appartenenza comunitaria in una intenzionale, libera e volontaria appartenenza sociale, oppure per identificare situazioni di appartenenza ad una «comunità» o ad una «società»

B - Identità e Appartenenza

Strumenti specifici a supporto dei percorsi didattici

DICHIARAZIONE UNIVERSALE DEI DIRITTI UMANI

- art. 2 godimento di tutti i diritti...
- art. 6 riconoscimento della personalità giuridica...
- art. 15 diritto ad una cittadinanza...
- art. 26 diritto all'istruzione...
- art. 27 diritto alla cultura...

COSTITUZIONE DELLA REPUBBLICA ITALIANA

- Art 1 Italia come Repubblica democratica la cui sovranità appartiene al popolo
- Art.3 eguaglianza davanti alla legge
- Art.12 bandiera italiana
- Art.29 uguaglianza morale e giuridica dei coniugi
- Art.30 diritti e doveri dei genitori verso i figli
- Art.31 protezione maternità, infanzia, gioventù
- Art.37 pari diritti della donna lavoratrice, protezione specifica maternità, lavoro minorile
- Art.51 promozione delle pari opportunità in campo politico
- Dall'art. 55 all'art. 69 la Camera dei Deputati e il Senato della Repubblica
- Dall'art. 83 all'art. 91 il Presidente della Repubblica
- Dall'art. 92 all'art. 100 il Governo
- Dall'art. 101 all'art. 110 la Magistratura
- Art. 114 le Regioni, le Province, i Comuni
- Art. 116 le Regioni a statuto speciale
- Art. 117 i compiti dello Stato e delle Regioni
- Art. 121 organi della Regione
- Art. 131 le Regioni d'Italia

CONVENZIONE INTERNAZIONALE SUI DIRITTI DELL'INFANZIA

- Art. 1 definizione di fanciullo
- Art. 3 diritto di prevalenza degli interessi del fanciullo
- Art. 4 impegno degli Stati ad adottare provvedimenti legislativi, amministrativi ed altro necessari per attuare i diritti della Convenzione
- Art. 6 diritto alla sopravvivenza e allo sviluppo
- Art. 7 diritto ad un nome e ad una cittadinanza
- Art. 8 diritto a preservare la propria identità , compresa la nazionalità
- Art. 16 rispetto della vita privata
- Art. 18 responsabilità di entrambi i genitori sull'educazione e sullo sviluppo
- Art. 30 diritto ad avere una propria identità culturale, religiosa, linguistica
- Art. 31 diritto al riposo, al tempo libero e al gioco

ALTRI DOCUMENTI DI RIFERIMENTO

- Convenzione internazionale sull'eliminazione di ogni forma di discriminazione razziale, 1965
- Convenzione sull'eliminazione di tutte le forme di discriminazione nei confronti delle donne, 1979
- Convenzione sui diritti delle persone con disabilità, 2006
- Carta dei diritti fondamentali dell'unione europea (sintesi dei valori condivisi dagli stati membri dell'ue), nizza 2000
- Lotta contro la violenza nei confronti dei bambini, degli adolescenti e delle donne: programma daphne I, II, III (2007-2013)
- Dichiarazione di Durban, adottata durante la conferenza mondiale contro il razzismo, la discriminazione razziale, la xenofobia e altre forme di intolleranza, 2001.
- Rapporto della commissione europea sull'italia contro il razzismo e l'intolleranza - dicembre 2005
- audizione del ministro dell'istruzione G. Fioroni - VII Commissione cultura, scienza e istruzione - Camera dei Deputati. Roma 29/06/2006-
 - paragrafo l'integrazione scolastica dei diversamente abili
 - paragrafo la scuola e i figli dell'immigrazione

C - Alterità e Relazione

Percorsi di lavoro in classe:

1° anno: GLI ALTRI

1° biennio: LE DIFFERENZE / DIVERSITA'

2° biennio: LA GESTIONE DELLE RELAZIONI – STARE INSIEME: DALLA REGOLA ALLA LEGGE - IN DIALOGO TRA CULTURE

Competenze	Abilità	Conoscenze
<ul style="list-style-type: none"> -Manifestare il proprio pensiero e le proprie esigenze attraverso argomentazioni che rendano comprensibile il proprio punto di vista - Curare il proprio linguaggio evitando espressioni improprie o offensive -Adattare il proprio comportamento per tutelare i propri ed altrui diritti -Mettere in pratica i valori riconosciuti nella convivenza umana, nei comportamenti familiari e sociali -Attuare la cooperazione e la solidarietà, riconoscendole come strategie per migliorare le relazioni - Instaurare un dialogo interculturale autentico - Assumere atteggiamenti di tolleranza - Accogliere le diversità come risorse - Superare i retaggi legati al concetto di "razza" acquisendo la consapevolezza di una comune appartenenza biologica 	<ul style="list-style-type: none"> - Riflette sul rapporto "io-l'altro" - Riconosce l'altro come persona diversa ma uguale nei diritti e nei doveri - Riflette sull'inclusione ed esclusione dal gruppo - Distingue i diritti e i doveri, impegnandosi ad esercitare gli uni e gli altri e individuandone la co-relazione - Riconosce gli svantaggi del rimanere "isolati", chiusi in se stessi - Esprime timori/difficoltà/paure nella relazione con la "diversità" - Riconosce la famiglia, la scuola e in genere le formazioni sociali come luoghi di incontro, di scambio e di aiuto fra persone che perseguono obiettivi complementari e/o condivisi - Riconosce i compiti dei principali organi locali in ottica di sussidiarietà - Discute proposte di intervento per prevenire comportamenti discriminatori - Individua le relazioni tra gli appartenenti ad un gruppo 	<p>INTEGRAZIONE: varietà di processi mediante i quali gli individui sono inseriti in differenti contesti e/o segmenti della società. L'essenza dell'integrazione è l'accettazione, la tolleranza e il rispetto per altre persone che hanno valori e credi differenti e si comportano in modi diversi. <i>Prof. Léonce Bekemas, 2010</i></p> <p>INCLUSIONE: Termine opposto ad "esclusione"., "...non significa accaparramento assimilatorio, né chiusura contro il diverso. Inclusionione dell'altro significa piuttosto che i confini della comunità sono aperti a tutti: anche - e soprattutto - a coloro che sono reciprocamente estranei e che estranei vogliono rimanere", <i>JHabermas L'inclusione dell'altro. Studi di teoria politica, Milano, Feltrinelli, 1998</i></p> <p>DIVERSITÀ: dissomiglianza, discostamento da una norma, da ciò che è più comune, diffuso, condiviso. Richiede riconoscimento e rispetto</p> <p>DIVERSITA' CULTURALE: molteplicità delle forme mediante le quali si esprimono le culture dei gruppi e delle società. <i>Da: Convenzione Unesco sulla protezione e la promozione della diversità delle espressioni culturali, 2005</i></p> <p>STEREOTIPO: categoria mentale attraverso la quale gli individui, data la complessità e la varietà del reale, ordinano mentalmente il mondo sociale riducendo e semplificando le informazioni ricevute. E' una struttura cognitiva che contiene conoscenze, credenze, aspettative del percepiente rispetto ad un determinato gruppo umano <i>da: P. VILLANO, Pregiudizi e stereotipi, ed. Carocci, 2008</i></p> <p>PREGIUDIZIO: opinione preconfezionata, un giudizio immotivato, non supportato né da informazioni e dati oggettivi, né da un esame diretto e attento dei fatti. Allport definisce il pregiudizio come un atteggiamento di ostilità verso una persona appartenente ad un gruppo, semplicemente in quanto appartenente a quel gruppo, presumibilmente in possesso di qualità biasimevoli generalmente attribuite al gruppo medesimo. <i>da: P. VILLANO, Pregiudizi e stereotipi, ed. Carocci, 2008</i></p> <p>DISCRIMINAZIONE: ogni comportamento che, direttamente o indirettamente, comporti una distinzione, esclusione, restrizione o preferenza basata sulla razza, il colore, l'ascendenza o l'origine nazionale o etnica, le convinzioni e le pratiche religiose, e che abbia lo scopo o l'effetto di distruggere o di compromettere il riconoscimento, il godimento o l'esercizio, in condizioni di parità, dei diritti umani e delle libertà fondamentali in campo politico, economico, sociale e culturale e in ogni altro settore della vita pubblica <i>Lg 40/98</i></p>

C - Alterità e Relazione

Indicazioni di competenze/conoscenze/abilità dai diversi livelli istituzionali

LIVELLO INTERNAZIONALE UNIVERSALE (Nazioni Unite)

Raccomandazione Unesco sull'educazione ai diritti umani e alle libertà fondamentali 1974

Principi direttivi della politica dell'Educazione/Istruzione

- promuovere la comprensione, la tolleranza, l'amicizia fra tutte le nazioni, i gruppi razziali e religiosi
- sviluppare il senso delle responsabilità sociali e della solidarietà con i gruppi meno favoriti e stimolare al rispetto del principio di eguaglianza nel comportamento quotidiano.
- contribuire a sviluppare qualità, attitudini e competenze che permettano all'individuo di pervenire a una conoscenza critica dei problemi nazionali e internazionali;
- comprendere ed esprimere fatti, opinioni e idee; di lavorare in gruppo; di accettare la libera discussione e di parteciparvi; di osservare le regole elementari di procedura applicabili ad ogni dibattito;
- fondare i propri giudizi di valore e le proprie decisioni sull'analisi razionale del fatto e dei fattori pertinenti
- studio delle varie culture, delle loro prospettive e dei diversi modelli di vita in modo da favorire il reciproco apprezzamento delle loro rispettive particolarità nonché lo studio delle loro reciproche influenze.
- attribuire la dovuta importanza all'insegnamento delle lingue, delle civiltà e del patrimonio culturale di altri paesi al fine di promuovere la comprensione internazionale e interculturale.

Obiettivi

- dimensione internazionale e una prospettiva mondiale dell'educazione a tutti i livelli e in ogni sua forma.
- comprensione e il rispetto di tutti i popoli, delle loro civiltà, dei loro valori e dei loro modelli di vita, comprese le culture delle etnie nazionali e quelle delle altre nazioni;
- consapevolezza della crescente interdipendenza mondiale dei popoli e delle nazioni;
- capacità di comunicare con gli altri;
- consapevolezza non solo dei diritti, ma anche dei doveri che gli individui, i gruppi sociali e le nazioni hanno gli uni verso gli altri;
- comprensione della necessità della solidarietà e della cooperazione internazionali;

Questioni educative

- eguaglianza dei diritti di tutti i popoli, e il diritto dei popoli all'autodeterminazione;
- mantenimento della pace; i vari tipi di guerra, le loro cause e i loro affetti; il disarmo;
- l'azione mirante ad assicurare l'esercizio e il rispetto dei diritti umani compresi quelli dei rifugiati; il razzismo e la sua eliminazione; la lotta contro la discriminazione nelle sue varie forme

Competenze fondamentali per l'educazione ai diritti umani (HREA, 12/2009)

Consapevolezza della conoscenza

- delle dimensioni dei diritti umani (giuridica, politica, etica)
- degli strumenti internazionali sui diritti umani
- dei principi dei diritti umani
- fattori contestuali che influenzano la situazione dei diritti umani
- relazione fra diritti umani, pace e sicurezza, sviluppo e globalizzazione
- legame tra situazioni relative ai diritti umani ai diversi livelli (locale, nazionale, regionale, globale)

Abilità e comportamenti da dimostrare

- descrivere i processi sociali usando il linguaggio dei diritti umani
- applicazione del paradigma dei diritti umani alla personale esperienza
- distinzione tra coloro che devono garantire e coloro che sono titolari dei diritti
- ricognizione delle violazioni dei diritti umani, incluse le loro cause di fondo e le conseguenze
- analisi delle capacità relazionale e dei ruoli degli attori

LIVELLO INTERNAZIONALE REGIONALE (Europa)

Carta del Consiglio d'Europa sull'educazione per la cittadinanza democratica e l'educazione ai diritti umani - Raccomandazione del Comitato dei Ministri 5/2010

Finalità Educazione alla cittadinanza democratica

- apprezzare la diversità e di giocare un ruolo attivo nella vita democratica, in vista della promozione e della protezione della democrazia e dello stato di diritto
- Obiettivi fondamentali educazione per la cittadinanza democratica e l'educazione ai diritti umani
- promuovere la coesione sociale e del dialogo interculturale nonché l'apprezzamento della diversità e dell'eguaglianza, compresa l'eguaglianza di genere;
- sviluppare conoscenze, abilità personali/ sociali e la comprensione che riducono i conflitti,
- incoraggiare il dialogo e promuovere la nonviolenza nella risoluzione dei problemi e delle controversie.
- esser capaci e pronti ad agire nella società nella difesa e la promozione dei diritti umani, della democrazia e dello stato di diritto.

C - Alterità e Relazione

Percorsi di lavoro in classe:

1° anno: GLI ALTRI

1° biennio: LE DIFFERENZE / DIVERSITA'

2° biennio: LA GESTIONE DELLE RELAZIONI – STARE INSIEME: DALLA REGOLA ALLA LEGGE - IN DIALOGO TRA CULTURE

Competenze	Abilità	Conoscenze
<ul style="list-style-type: none"> - Utilizzare il dialogo e il confronto per risolvere le controversie superando eventuali posizioni pregiudiziali - Prendere atto delle funzioni deputate agli organi locali 	<ul style="list-style-type: none"> - Ricerca insieme agli altri elementi comuni e condivisibili (come valori religiosi/umani/culturali) per creare coesione nel gruppo - Scopre ed esplora le "diversità" e i molteplici punti di vista - Riconosce un comportamento accogliente o discriminatorio - Riflette su comportamenti di tolleranza e non tolleranza - Riflette sui comportamenti e scelte basati sull'assunzione acritica di stimoli provenienti dall'esterno - Riflette su atteggiamenti omologanti - Riconosce nella vita quotidiana e nella cronaca fatti riconducibili a situazioni di discriminazione, razzismo e violazione dei Diritti umani 	<p>DISCRIMINAZIONE:</p> <p>DIRETTA quando, a causa della sua razza od origine etnica, una persona è trattata meno favorevolmente di quanto sia, sia stata o sarebbe trattata un'altra in una situazione analoga. <i>Direttiva 2000/43/CE del Consiglio del 29/6/2000</i></p> <p>INDIRETTA quando è discriminazione non evidente che colpisce il singolo o un gruppo di persone</p> <p>VIOLENZA E GUERRA: le più pericolose e distruttive attività della nostra specie. La violenza non è parte della nostra eredità evolutiva né risiede nei nostri geni. <i>Dichiarazione di Siviglia sulla Violenza, Conferenza Generale UNESCO, 1989</i></p> <p>L'idea di violenza comprende il danno fisico, sessuale e psicologico, includendo una gamma di comportamenti o di atti violenti. <i>Dichiarazione sull'eliminazione della violenza contro le donne, Risoluzione adottata dall'Assemblea Generale delle NU, 1993</i></p> <p>DISABILITÀ/DIVERSABILITÀ: riconoscimento e valorizzazione della pluralità dei modi di agire piuttosto che sottolineatura del deficit, ciò che manca rispetto a un'abilità presunta " normale " , o, meglio, rispetto ad un presunto standard medio. Per non permettere al deficit di oscurare il valore della persona nella sua essenziale umanità.</p> <p>PRINCIPIO DI SUSSIDIARIETÀ: a partire da un sistema di governance che, per essere capace e sostenibile, deve essere distribuito su più livelli,... comporta che le decisioni vengano prese quanto più possibile vicino ai cittadini, cioè ai loro bisogni vitali reali. <i>Papisa, 2006</i></p> <p>LE DIVERSE RELIGIONI: parole, simboli, ricorrenze, comportamenti.</p>

C - Alterità e Relazione

Indicazioni di competenze/conoscenze/abilità dai diversi livelli istituzionali

Abilità per promuovere la coesione sociale apprezzare la diversità e gestire le differenze e il conflitto

- apprezzare la diversità e l'eguaglianza,
- apprezzare le differenze, particolarmente tra i gruppi religiosi ed etnici
- comporre disaccordi e conflitti in modo nonviolento con rispetto dei reciproci diritti
- combattere tutte le forme di discriminazione e violenza, specialmente il bullismo e le molestie.

Linee Guida per l'Educazione Globale - concetti e metodologie sull'educazione globale - Centro Nord-Sud del Consiglio d'Europa, 2008

Scopi dell'Educazione Globale

- capire alcuni dei processi complessi che conducono alla violenza e al conflitto a livello individuale, collettivo, nazionale e globale, e ad essere consci di alcuni dei modi in cui questi conflitti possono essere prevenuti o risolti.
- promuovere la comprensione di differenti culture per un mondo più giusto ed equo per tutti,
- sviluppare atteggiamenti che conducano alla risoluzione costruttiva e non violenta dei conflitti.
- sviluppare comunità di apprendimento e lavorare cooperativamente su questioni globali.
- accettare l'alterità e l'interdipendenza e creare condizioni perchè gli altri esprimano se stessi e costruiscano comportamenti di solidarietà.

Contenuti nell'Educazione Globale

- COMMUNITARIETÀ E DIFFERENZE: differenti stili di vita, culture, religioni e generazioni. Le persone in tutte le parti del mondo hanno emozioni, gioie e dolori. Capire similarità e differenze rende più facile rispettare la diversità

Abilità per promuovere la coesione sociale apprezzare la diversità e gestire le differenze e il conflitto

- RICONOSCERE STEREOTIPI NEGATIVI E PREGIUDIZI e opporvisi attivamente.
- COMPETENZE INTERCULTURALI NELLA COMUNICAZIONE, in una varietà culturale di linguaggi e codici così da ottenere mutua comprensione.
- LAVORO DI GRUPPO E COOPERAZIONE, in compiti condivisi e lavorando insieme con altri individui e gruppi per scopi comuni.
- DIALOGO, l'ascolto attivo, il rispetto per le opinioni degli altri e l'assertività costruttiva.
- TRATTARE COI CONFLITTI e la trasformazione dei conflitti in modo costruttivo e sistematico.
- RICERCA della conoscenza su questioni globali usando fonti differenti.
- RESPONSABILITÀ SOCIALE per un mondo socialmente più giusto, sicuro e pacifico a livello locale, nazionale e internazionale.
- ATTEGGIAMENTO INCLUSIVO nella nostra comunità, in altre comunità e nel mondo
- MEMBERSHIP COMUNITARIA, per sentirsi parte di una comunità (locale-globale) dove i diritti e le responsabilità individuali e collettivi sono conosciuti e rispettati da tutti creando un sentimento di mutuo supporto e un bisogno di partecipare alle decisioni comuni, quindi promuovendo i principi del pluralismo, non discriminazione e giustizia sociale.

C - Alterità e Relazione

Indicazioni di competenze/conoscenze/abilità dai diversi livelli istituzionali

LIVELLO NAZIONALE

Documento d'indirizzo per la sperimentazione dell'insegnamento di "Cittadinanza e Costituzione" – MIUR 2009

Obiettivi di apprendimento

- la distinzione tra Repubblica e Stato e alcune sue conseguenze
 - il superamento del concetto di razza e la comune appartenenza biologica ed etica all'umanità.
- Situazioni di compito per la certificazione delle competenze personali alla fine della scuola primaria
- riconoscere i ruoli e le funzioni diverse nella vita familiare come luogo di esperienza sociale e di reciproco riconoscimento e aiuto, nel dialogo fra generazioni;
 - riconoscere ruoli e funzioni diverse nella scuola, identificando le corrette relazioni degli alunni con gli insegnanti, con gli operatori scolastici e tra loro e riconoscendo il valore dei rapporti scuola-famiglia;
 - esercitare responsabilmente la propria libertà personale e sviluppare dinanzi a fatti e situazioni il pensiero critico e il giudizio morale;
 - attuare la cooperazione e la solidarietà, riconoscendole come strategie fondamentali per migliorare le relazioni interpersonali e sociali;
 - manifestare il proprio punto di vista e le esigenze personali in forme argomentate, interagendo con «buone maniere» con i coetanei e con gli adulti, anche tenendo conto dell'identità maschile e femminile;
 - accettare e accogliere le diversità, comprendendone le ragioni e soprattutto impiegandole come risorsa per la risoluzione di problemi, l'esecuzione di compiti e la messa a punto di progetti; curare il proprio linguaggio, evitando espressioni improprie e offensive.

C - Alterità e Relazione

Strumenti specifici a supporto dei percorsi didattici

DICHIARAZIONE UNIVERSALE DEI DIRITTI UMANI

- Art. 4 nessuno ridotto in schiavitù...
- Art. 7 nessuna discriminazione sociale...
- Art. 18 libertà di pensiero, coscienza...

COSTITUZIONE DELLA REPUBBLICA ITALIANA:

- Art. 2 doveri di solidarietà
- Art. 3 Principio di uguaglianza formale, di uguaglianza sostanziale.
- Art. 6 tutela minoranze linguistiche
- Art. 8 libertà di confessione
- Art. 10 condizione giuridica dello straniero
- Art. 11 ripudio della guerra
- Art. 13 no alla violenza fisica e morale
- Art. 31 funzione sociale della maternità
- Art. 37 parità di trattamento tra donne e uomini nel lavoro
- Art. 117 compiti dello Stato e delle Regioni
- Art. 118 principio di sussidiarietà

CONVENZIONE INTERNAZIONALE SUI DIRITTI DELL'INFANZIA

- Art. 2 diritto di essere tutelati contro ogni forma di discriminazione dovuta a razza, colore, sesso, lingua, religione, opinione politica.
- Art. 9 diritto alla permanenza delle relazioni familiari
- Art. 19 diritto di tutela contro ogni forma di violenza,oltraggio,brutalità fisiche e mentali, abbandono, negligenza, maltrattamento, sfruttamento
- Art. 20 diritti inerenti la tutela della protezione dell'ambiente etnico, religioso,culturale, linguistico
- Art. 22 garanzia dello status di rifugiato
- Art. 23 diritti riferiti all' handicap: dignità, vita soddisfacente al fanciullo fisicamente e mentalmente disabile
- Art. 24 diritti riferiti alla salute fisica e mentale
- Art. 25- 26-27 diritti riferiti alla sicurezza sociale
- Art. 28- 29 diritti riferiti all'educazione
- Art. 32 diritto per la protezione contro ogni forma di sfruttamento e di lavoro per i minori
- Art. 34 diritto alla protezione dallo sfruttamento sessuale
- Art. 36 protezione contro ogni forma di sfruttamento
- Art. 37 protezione contro ogni forma di tortura e di privazione a vita della libertà

ALTRI DOCUMENTI

- Convenzione internazionale sull'eliminazione di ogni forma di discriminazione razziale – 1979
- Dichiarazione universale unesco sulla diversità culturale, Parigi 2001
- Convenzione unesco sulla protezione e la promozione della diversità delle espressioni culturali, 2005
- Carta dei diritti fondamentali dell'unione Europea (sintesi dei valori condivisi dagli stati membri dell'ue), Nizza 2000
- Lotta contro la violenza nei confronti dei bambini, degli adolescenti e delle donne: programma Daphne I, II, III (2007-2013)
- Uguaglianza e non discriminazione in un'Europa allargata (libro verde, 2004)
- Non discriminazione e pari opportunità: Un impegno rinnovato - Comunicazione della Commissione: COM(2008) 420
- Decisione n. 771/2006/CE del Parlamento europeo e del Consiglio, del 17 maggio 2006 , che istituisce l'anno europeo delle pari opportunità per tutti (2007) — Verso una società giusta
- Manuale di Bradford, 1996 - manuale pubblicato dal Centro Educativo Interconfessionale, che offre per ogni fascia di età scolastica sei prospettive religiose diverse per riflettere su temi che vanno dal viaggio alle festività religiose, dalla nostra idea del mondo a conflitti e cooperazione.
- 2001/903/CE: Decisione del Consiglio dell'Unione Europea, del 3 dicembre 2001, relativa all'anno europeo dei disabili 2003

D - Azione e Partecipazione

Percorsi di lavoro in classe:

1° anno: LE REGOLE DELLO STARE INSIEME

1° biennio: LE REGOLE NEI DIVERSI CONTESTI

2° biennio: LE REGOLE NEI CONTESTI ISTITUZIONALI - LA PARTECIPAZIONE ATTIVA NEI CONTESTI DI VITA

Competenze	Abilità	Conoscenze
<ul style="list-style-type: none"> -Agire in modo autonomo e responsabile, consapevole che ogni azione comporta necessariamente una conseguenza -Testimoniare la funzione e il valore delle regole e delle leggi nei diversi ambienti di vita quotidiana -Contribuire a elaborare regole più adeguate ed efficaci per regolare la vita comunitaria nei diversi ambienti di appartenenza - Favorire la cooperazione e gli scambi - Assumere atteggiamenti di: rispetto e dialogo; - Avvalersi e contribuire ad identificare proposte per migliorare i servizi territoriali -Contribuire alla tutela dell'ambiente (compatibilità e sostenibilità). - Comprendere l'importanza delle regole per il buon vivere comune 	<ul style="list-style-type: none"> -Sperimenta modalità concrete di partecipazione via via più attiva -Riconosce il valore di garanzia della norma e la necessità di un "controllo" e condivide le modalità per attuarlo -Scopre l'utilità della norma su vari livelli -Elabora un regolamento condiviso -Sperimenta comportamenti di rispetto, dialogo e apprendimento reciproco -Esercita, in quanto bambino, il suo diritto di partecipazione esprimendo liberamente opinioni e proposte -Scopre e sperimenta i servizi offerti dal territorio -Propone idee per il miglioramento di quelli di cui è utente -Prende coscienza degli effetti di decisioni e scelte, operate quotidianamente, sull'ambiente e nella comunità -Condivide principi e regole relative alla tutela dell'ambiente -Assume stili di vita coerenti con la tutela e la difesa dell'ambiente -Riconosce comportamenti corretti e comportamenti scorretti 	<p>Diritti umani come principi base dello stato di diritto che li riconosce e li tutela.</p> <p>RESPONSABILITÀ: capacità di rispondere agli altri e di rispondere di se stesso. Nel macrolivello concerne il governo, nel micro livello concerne gli individui... Come pratica democratica consiste nella capacità di riconoscere gli altri, nella volontà e abilità necessarie a considerarli come persone dotate di diritti. Essa consiste inoltre nel promuovere in ogni individuo la consapevolezza che le nostre azioni possono contribuire a creare le condizioni che permettano a ciascuno di realizzare il proprio potenziale umano. (<i>Glossario di termini per l'educazione alla cittadinanza democratica, Strasburgo,2003</i>)</p> <p>SOLIDARIETÀ: capacità degli individui di fuoriuscire dal proprio spazio personale, di riconoscere i diritti degli altri e di essere disposti ad agire per difenderli e promuoverli...è sia un atteggiamento mentale che un insieme di comportamenti. (<i>Glossario, Strasburgo,2003</i>)</p> <p>DEMOCRAZIA COME RAPPRESENTANZA E PARTECIPAZIONE: forma del vivere insieme in una comunità. In una democrazia è molto importante poter scegliere tra soluzioni diverse quando sorgono questioni o problemi, ed avere la libertà di farlo (<i>Glossario, Strasburgo,2003</i>)</p> <p>CITTADINANZA: insieme delle azioni compiute dall'individuo che incidono sulla vita della comunità (a livello locale, nazionale, regionale e internazionale) che in quanto tali necessitano di uno spazio pubblico in cui gli individui possano agire insieme. (<i>Glossario, Strasburgo,2003</i>)</p> <p>CITTADINANZA DEMOCRATICA: cittadinanza basata sui principi e i valori dei Diritti dell'uomo, del rispetto della dignità umana, del pluralismo, della diversità culturale e del primato del diritto. (<i>Glossario, Strasburgo,2003</i>)</p> <p>DICHIARAZIONI/PATTI/CONVENZIONI: fissano criteri e patti che orientano sul CONTROLLO e sulla SANZIONE. Il CONTROLLO viene esercitato: - dall'alto -tra pari</p> <p>ORGANISMI LOCALI (Regione, Provincia, Comune e Consigli circoscrizionali) e servizi del territorio a servizio del cittadino</p> <p>ONG: associazioni di volontariato presenti nel territorio</p> <p>SVILUPPO SOSTENIBILE: Sviluppo che garantisce i bisogni delle generazioni attuali senza compromettere la possibilità che le generazioni future riescano a soddisfare i propri. (<i>WCED, Our Common Future,1987</i>)</p> <p>UNIONE EUROPEA: istituita dal trattato sull'Unione europea (Maastricht, 1992), è un'organizzazione giuridica e un progetto politico ... ha il compito « di organizzare in modo coerente e solidale le relazioni tra gli Stati membri e tra i loro popoli » (articolo 1 del trattato sull'Unione europea). L'Unione è fondata su valori: il rispetto della dignità umana, della democrazia, dell'uguaglianza, dello stato di diritto e dei diritti dell'uomo. E' dotata di simboli: bandiera (dodici stelle su fondo blu), inno (Inno alla gioia di Ludwig van Beethoven), motto «Unita nella diversità», moneta (l'euro), giornata che celebra l'Europa (il 9 maggio). http://europa.eu/scadplus/glossary/eu_union_it.htm</p>

D - Azione e Partecipazione

Indicazioni di competenze/conoscenze/abilità dai diversi livelli istituzionali

LIVELLO INTERNAZIONALE UNIVERSALE (Nazioni Unite)

Raccomandazione Unesco sull'educazione...ai diritti umani e alle libertà fondamentali 1974

Principi direttivi della politica dell'Educazione/Istruzione

- contribuire a sviluppare qualità, attitudini e competenze che permettano all'individuo di pervenire a una conoscenza critica dei problemi nazionali e internazionali;
- comprendere ed esprimere fatti, opinioni e idee; di lavorare in gruppo; di accettare la libera discussione e di parteciparvi; di osservare le regole elementari di procedura applicabili ad ogni dibattito;
- fondare i propri giudizi di valore e le proprie decisioni sull'analisi razionale del fatto e dei fattori pertinenti
- conoscere il funzionamento e le attività delle istituzioni pubbliche, sia locali che nazionali e internazionali, di iniziarsi alle procedure idonee a risolvere questioni fondamentali e a partecipare alla vita culturale della comunità e alla vita pubblica.
- promuovere la comprensione internazionale e interculturale.

Obiettivi

- capacità di comunicare con gli altri;
- consapevolezza non solo dei diritti, ma anche dei doveri che gli individui, i gruppi sociali e le nazioni hanno gli uni verso gli altri;
- comprensione della necessità della solidarietà e della cooperazione internazionali;
- volontà degli individui di contribuire a risolvere i problemi delle loro comunità, dei loro paesi e del mondo.
- indurre ogni persona a comprendere e assumere le responsabilità che le incombono per il mantenimento della pace

Questioni educative

- l'azione mirante ad assicurare l'esercizio e il rispetto dei diritti umani compresi quelli dei rifugiati; il razzismo e la sua eliminazione; la lotta contro la discriminazione nelle sue varie forme;
- l'utilizzazione, la gestione e la conservazione delle risorse naturali; l'inquinamento dell'ambiente;
- la salvaguardia del patrimonio culturale dell'umanità;
- il ruolo e le modalità dell'azione esercitata nel sistema delle Nazioni Unite allo scopo di risolvere tali problemi e le possibilità di rafforzare e favorire questa azione.
- esercizio delle funzioni e delle responsabilità sempre più diversificate implicate dalle relazioni internazionali.

Competenze fondamentali per l'educazione ai diritti umani (HREA, 12/2009)

Consapevolezza della conoscenza:

- delle dimensioni dei diritti umani (giuridica, politica, etica)
- degli strumenti internazionali sui diritti umani
- dei principi dei diritti umani (partecipazione/non discriminazione; responsabilità)
- fattori contestuali che influenzano la situazione dei diritti umani
- relazione fra diritti umani, pace & sicurezza, sviluppo e globalizzazione
- legame tra situazioni relative ai diritti umani ai diversi livelli (locale, nazionale, regionale, globale)

Abilità e comportamenti da dimostrare:

- descrivere i processi sociali usando il linguaggio dei diritti umani
- applicazione del paradigma dei diritti umani alla personale esperienza
- analisi delle capacità relazionale e dei ruoli degli attori
- responsabilità personale e abilità di leadership
- strategie individuali e collettive per esprimere punti di vista; esternare attività di sensibilizzazione

LIVELLO INTERNAZIONALE REGIONALE (Europa)

Carta del Consiglio d'Europa sull'educazione per la cittadinanza democratica e l'educazione ai diritti umani - Raccomandazione del Comitato dei Ministri 5/2010

Finalità Educazione alla cittadinanza democratica

- esercitare e difendere i propri diritti e responsabilità democratiche nella società, di apprezzare la diversità e di giocare un ruolo attivo nella vita democratica, in vista della promozione e della protezione della democrazia e dello stato di diritto
- contribuire alla costruzione e alla difesa di una cultura universale dei diritti umani nella società, in vista della promozione e della protezione dei diritti umani e delle libertà fondamentali;

Obiettivi fondamentali educazione per la cittadinanza democratica e l'educazione ai diritti umani

- essere capaci e pronti ad agire nella società nella difesa e la promozione dei diritti umani, della democrazia e dello stato di diritto.

Abilità per promuovere la coesione sociale apprezzare la diversità e gestire le differenze e il conflitto

- apprendere a vivere insieme in una società democratica e multiculturale
- acquisire le conoscenze e le abilità per promuovere la coesione sociale,

D - Azione e Partecipazione

Indicazioni di competenze/conoscenze/abilità dai diversi livelli istituzionali

Linee Guida per l'Educazione Globale - concetti e metodologie sull'educazione globale - Centro Nord-Sud del Consiglio d'Europa, 2008

Scopi dell'Educazione Globale

- sviluppare comunità di apprendimento e lavorare cooperativamente su questioni globali.
- sviluppare alternative quando si prendano decisioni personali o nella vita pubblica e riflettere sulle conseguenze delle proprie scelte come "responsabilità globale dei cittadini del mondo".
- promuovere la partecipazione nell'azione

Contenuti nell'Educazione Globale

- IL PROCESSO DI GLOBALIZZAZIONE E LO SVILUPPO DELLA SOCIETÀ MONDIALE: focus su giustizia sociale e sviluppo sostenibile per dare opportunità di vita a ciascuno. (condizioni di vita a livello locale e in altre parti del mondo, società multiculturali, contesti socio-politico-economico-culturali, violenza strutturale e diretta, interdipendenze fra regioni, paesi e continenti e limitate risorse naturali, la società dell'informazione e i media)

Abilità per promuovere la coesione sociale apprezzare la diversità e gestire le differenze e il conflitto

- LAVORO DI GRUPPO E COOPERAZIONE, in compiti condivisi e lavorando insieme con altri individui e gruppi per scopi comuni.
- RICERCA della conoscenza su questioni globali usando fonti differenti.
- PRESA DI DECISIONI: partecipare ai processi decisionali e prendere iniziative attraverso procedure democratiche.
- TRATTARE COI MEDIA: sviluppare la coscienza dei media e avvicinarsi all'educazione con una mente critica.
- RESPONSABILITÀ SOCIALE per un mondo socialmente più giusto, sicuro e pacifico a livello locale, nazionale e internazionale.
- RESPONSABILITÀ AMBIENTALE, dell'ambiente naturale a livello locale e globale.
- MEMBERSHIP COMUNITARIA, per sentirsi parte di una comunità (locale-globale) dove i diritti e le responsabilità individuali e collettivi sono conosciuti e rispettati da tutti creando un sentimento di mutuo supporto e un bisogno di partecipare alle decisioni comuni, quindi promuovendo i principi del pluralismo, non discriminazione e giustizia sociale.
- SOLIDARIETÀ, sentendosi cittadini mondiali consci delle realtà globali e impegnati a lavorare per un mondo più sostenibile, basato sui diritti umani per tutti, sul dialogo e la cooperazione

LIVELLO NAZIONALE

Documento d'indirizzo – MIUR 2009

Obiettivi di apprendimento

- concetto di «pieno sviluppo della persona umana» e compiti della Repubblica a questo riguardo
- la distinzione tra «comunità» e «società»
- la tutela del paesaggio e del patrimonio storico del proprio ambiente di vita e della nazione

Situazioni di compito per la certificazione delle competenze personali alla fine della scuola primaria

- riconoscere azioni proprie e altrui che siano tendenzialmente autonome oppure che siano per lo più dettate da condizionamenti e da dispositivi espliciti o nascosti.....
- testimoniare la funzione e il valore delle regole e delle leggi nei diversi ambienti di vita quotidiana (vita familiare, gioco, sport ecc.);
- contribuire all'elaborazione e alla sperimentazione di regole più adeguate per sé e per gli altri nella vita della famiglia, della classe, della scuola e dei gruppi a cui si partecipa;
- avvalersi dei servizi offerti dal territorio, riconoscere quando sono affidabili per sé e per gli altri e, soprattutto, contribuire ad identificare proposte per renderli sempre meglio tali, quando non lo fossero;
- riconoscere in fatti e situazioni il mancato o il pieno rispetto dei principi e delle regole

D - Azione e Partecipazione

Strumenti specifici, a supporto dei percorsi didattici

DICHIARAZIONE UNIVERSALE DEI DIRITTI UMANI

- Art. 8: tutela del diritto...
- Art. 20: stare insieme...
- Art. 21: partecipazione attiva...
- Art. 22: sicurezza sociale nel rispetto delle regole...
- Art. 29: doveri verso la comunità per il pieno sviluppo della personalità...

COSTITUZIONE DELLA REPUBBLICA ITALIANA

- Art. 1: sovranità del popolo
- Art. 48: diritto di eleggere i propri rappresentanti
- Art. 50: possibilità di rivolgere petizioni
- Art. 71: leggi di iniziativa popolare
- Art.118: favorita l'autonoma iniziativa dei cittadini per lo svolgimento di attività di interesse generale

CONVENZIONE INTERNAZIONALE SUI DIRITTI DELL'INFANZIA

- Art. 4: Impegno degli Stati ad adottare provvedimenti legislativi, amministrativi ed altro necessari per attuare i diritti della Convenzione
- Art. 12: diritto d'opinione e di poterla esprimere liberamente. Diritto ad essere ascoltato
- Art. 13: libertà d'espressione
- Art. 14: libertà di pensiero
- Art. 15: libertà di associazione e di riunione pacifica
- Art. 17: accesso alle informazioni

ALTRI DOCUMENTI DI RIFERIMENTO

Dichiarazione sulle responsabilità delle generazioni presenti verso le generazioni future -
Parigi 12/11/1997

Documento di lavoro dei servizi della commissione - LA STRATEGIA DI LISBONA- Produrre
il cambiamento- Bruxelles, 15/01/2002

- punto N°3 ISTRUZIONE, FORMAZIONE, RICERCA E INNOVAZIONE (cittadinanza attiva...)
- punto N° 6 AMBIENTE (quattro ambiti prioritari: cambiamento climatico, trasporti, sanità pubblica e risorse naturali).

Audizione del Ministro dell'istruzione G. FIORONI - VII Commissione cultura, scienza e istruzione -
Camera dei Deputati. Roma 29/06/2006

Proposte operative

Io valgo

Di Corghi Francesca

DESTINATARI	Classi prime e seconde della Scuola Primaria
ASSE DI CITTADINANZA	Asse A – Diritti umani e dignità della persona
COMPETENZE	<ul style="list-style-type: none"> • Cogliere il valore del sé in quanto essere umano • Intuire il concetto di “persona” e di “dignità umana”
ABILITÀ	<ul style="list-style-type: none"> • Individua le sue caratteristiche personali: pregi e difetti • Coglie la sua unicità e quindi il suo valore • Scopre e riconosce l’“unicità” dell’altro • Individua i diritti umani a garanzia di tutto questo
CONOSCENZE	<p>Diritti umani:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Essere umano come portatore di valore • Appartengono alla persona umana, ai gruppi, ai popoli • Sono innati, lo stato non li attribuisce ma li riconosce • Sono bisogni essenziali della persona (componenti materiali e spirituali) • Sono da soddisfare e rispettare • Sono da tutelare e promuovere
CONTENUTI (E ATTIVITÀ)	<ul style="list-style-type: none"> • Letture stimolo tratte dalla guida <i>Educazione alla Convivenza Civile per le classi prime</i>, a cura di N. Capaldo e L. Donà – LE GUIDE DELL’educatore, collana diretta da D. Cristanini – Fabbri Editore – • Poesia tratta dal libro <i>Il mio cuore è un purè di fragole</i>, di A. Pellai, della collana <i>Parlami con il cuore</i> della Erickson
(ATTIVITÀ E) METODI	<ul style="list-style-type: none"> • Letture da parte dell’insegnante • Brainstorming • Drammatizzazioni • Simulazioni e giochi di ruolo • Lavori di gruppo • Ricerche individuali • Cooperative learning
RIFERIMENTI ISTITUZIONALI E NORMATIVI SPECIFICI	<ul style="list-style-type: none"> • Carta delle Nazioni Unite, incipit • Dichiarazione Universale dei diritti umani, preambolo e art.1 • Carta dei Diritti Fondamentali dell’Unione Europea, articolo 1 • Costituzione della Repubblica Italiana, articolo 2 e 3 • Legge Regionale 30 marzo 1988, n.18 e Legge Regionale 16 dicembre 1999, n.55
VALUTAZIONE	<ul style="list-style-type: none"> • Sistematica e formativa

TITOLO PROGETTO

“Io valgo”

DESTINATARI

Classi prime e seconde della Scuola Primaria
Istituto Comprensivo “Cavalchino-Moro” di Villafranca di Verona

ASSE DI CITTADINANZA

Asse A – Diritti umani e dignità della persona
Per un approfondimento di tali concetti si rimanda all'allegato 1.

COMPETENZE ATTESE

- Cogliere il valore del sé in quanto essere umano
- Intuire il concetto di “persona” e di “dignità umana”

ABILITÀ

- Individua le sue caratteristiche personali: pregi e difetti
- Coglie la sua unicità e quindi il suo valore
- Scopre e riconosce l’“unicità” dell’altro
- Individua i diritti umani a garanzia di tutto questo

CONOSCENZE

Per un approfondimento delle conoscenze di fondo che l’insegnante dovrebbe avere per proporre tale progetto si rimanda all'allegato 2.

CONTENUTI E ATTIVITÀ PRIMA UNITÀ DI APPRENDIMENTO

Testi di riferimento:

- guida *Educazione alla Convivenza Civile* per le classi prime, a cura di N. Capaldo e L. Donà, Fabbri Editore.

Obiettivi specifici:

- cogliere nella diversità un valore;
- cogliere pregi e difetti come tratti distintivi;
- stimolare alla conoscenza di sé.

Dalla guida sono state scelte le letture proposte nella prima unità di apprendimento del primo progetto, che ha per finalità l'educazione alla cittadinanza. La costruzione di questo concetto lo si fa partire appunto dalla conoscenza del sé, per poi aprirsi al confronto con gli altri e con le istituzioni. La finalità, dunque, è quella di far nascere negli alunni la curiosità a conoscersi, a capire con chi si condividono le esperienze e a quali regole sociali si appartiene. La prima unità di apprendimento chiarisce appunto chi si è, vuole avviare l'alunno alla conoscenza di sé e alla presa di coscienza dei propri caratteri distintivi, come presupposto ideale per incontrare e accogliere gli altri.

Tempi:

- due momenti di circa 1 ora e mezza ciascuno.

Metodi prima parte:

- lettura di una storia con la presentazione di un personaggio guida: l'ape Tea;
- domande stimolo a cui far seguire una discussione di gruppo;
- drammatizzazioni;

Materiali occorrente:

- cuscini o tappetoni, con cui predisporre un angolo particolare della classe o della biblioteca dedicato all'ascolto della lettura da lasciare anche per la seconda unità d'apprendimento.

Descrizione dell'attività :

si invitano i bambini a sistemarsi nell'angolo appositamente creato all'interno della classe perché possano predisporre ad ascoltare la storia che l'insegnante proporrà, creando attesa e curiosità. Si può dir loro che si tratta di conoscere un personaggio misterioso che sicuramente li affascinerà, ma senza anticipare nulla della trama. E' anche possibile prevedere di uscire dalla classe per andare in un altro luogo della scuola, come per esempio la biblioteca, se questo rappresenta per i bambini motivo di ulteriore sorpresa e "diversità" rispetto all'attività di routine, che fino a quel momento hanno svolto in classe. L'insegnante, dunque, può iniziare l'attività leggendo o narrando la storia dell'ape Tea che funge da filo conduttore e viene a costituire la situazione motivante e lo sfondo sul quale compiere riflessioni, esperienze e attività significative. Per prima cosa Tea si presenta in un modo singolare, che può subito suscitare osservazioni da parte degli alunni. Essa, infatti, non è uguale a tutte le altre api, ma il suo corpo è *"ricoperto di allegre righe rosse e gialle e sulla sua testa sbucano due antenne nere come stringhe di liquirizia"*. Perfino il suo modo d'essere è singolare: *"quando vola, gli abitanti del prato subito la riconoscono, ma devono stare attenti a spostarsi, ora di qua, ora di là, perché Tea è così veloce che non fa in tempo a rallentare e ogni volta atterra in picchiata addosso a qualcuno...Nonostante ciò, tutti gli abitanti del prato vogliono bene a Tea perché lei è davvero buffa e giocherellona, sorride sempre e non è mai triste. Tea è anche una golosona...¹".* Infine la storia si conclude con l'ape che, soddisfatta, osserva i suoi amici fare festa e pensa che è bello averne così tanti attorno a sé.

Dopo la lettura di questo primo episodio, è importante dare ampio spazio agli interventi liberi degli alunni perché possano partecipare attivamente ed esprimere le loro impressioni, formulare delle ipotesi, identificarsi con i vari personaggi proposti. A questo scopo si può proporre di drammatizzare la storia, assegnando ai vari bambini ora il ruolo di Tea ora quello dei suoi amici. In particolare si cercherà di farli riflettere su alcuni temi finalizzati agli obiettivi sopra esposti, mediante domande stimolo.

- Una prima riflessione riguarda innanzitutto l'aspetto fisico dell'ape. Essa non è uguale a tutte le altre api, è diversa, particolare: è a righe rosse e gialle, ma quest'aspetto così differente di Tea non costituisce né per l'ape stessa, né per i suoi amici del prato un ostacolo. Anzi diventa un carattere distintivo che le consente di essere immediatamente riconosciuta.

- Una successiva riflessione riguarda il carattere di Tea, che non si presenta priva di difetti. A fronte di un talento quale quello del volo veloce, mostra l'incapacità di fermarsi in tempo, al punto di andare a finire spesso addosso a qualcuno. È bello

¹ Vedi: Unità di apprendimento 1, *L'ape Tea. Un viaggio alla scoperta di sé e degli altri. L'ape Tea e i suoi amici.*, Guida Educazione alla Convivenza Civile, cit., pag. 15.

osservare insieme ai bambini come l'ape sia dotata di una qualità particolare, positiva, ma anche, come ciascuno di noi, di limiti, imprecisioni. Il passaggio, però, dall'insetto al bambino lo si può fare successivamente; intanto si può procedere all'analisi delle altre caratteristiche di Tea: è allegra, buffa, giocherellona e golosona e questo la rende simpatica e amata dai suoi amici, che l'accettano così come è con i suoi pregi e i suoi difetti. Di quest'affetto Tea è consapevole, ne è grata e lo contraccambia, apprezzando la loro amicizia.

Tutte queste riflessioni devono essere svolte insieme ai bambini, lasciando loro molto spazio sia in termini di interventi, che di collegamento con la loro quotidianità, con i contesti di vita più vicini.

Metodi seconda parte:

- lavoro di gruppo;
- cooperative learning.

Materiali occorrente:

- predisposizione dei banchi a piccole isole;
- fogli bianchi, matite e colori, forbici;
- libri e riviste che rappresentino l'insetto ape;
- cartellone bianco.

Descrizione dell'attività :

in un successivo momento, si procede cercando di concretizzare le idee emerse. A piccoli gruppi con i banchi disposti in modo particolare, a piccole isole, si chiede ai bambini di disegnare l'ape Tea, cercando di ricordare quanto hanno ascoltato sul suo aspetto fisico, il suo carattere e i suoi movimenti. Si può anche prendere spunto per un'attività di approfondimento scientifico sull'insetto ape, richiedendo ai bambini di ricercare tra i testi e le riviste proposte e messe a loro disposizione sulla cattedra materiale riguardante le api. Si può chiedere loro di individuare all'interno del loro gruppo le caratteristiche fisiche più evidenti di quest'insetto, lasciandoli liberi di consultare il materiale offerto, di confrontarsi tra loro facendo osservazioni, di ritagliare foto, fare disegni...Dopo circa mezz'ora si chiede ai gruppi di riferire quanto hanno evidenziato per un confronto nel grande gruppo, per quindi arrivare a condividere delle riflessioni comuni. A conclusione di questo lavoro si può creare un grande cartellone, che andrà ad arricchire l'angolo dedicato all'ape, dove da una parte disegnare l'insetto con l'indicazione delle parti che costituiscono il suo corpo e dall'altro incollare i disegni che rappresentano l'ape Tea.

SECONDA UNITÀ DI APPRENDIMENTO

Testi di riferimento:

- testo *Il mio cuore è un purè di fragole*, di A. Pellai, della collana Parlami con il cuore, Erickson.

Obiettivi specifici:

- riflettere sui loro tratti fisici e caratteriali;
- riflettere sulle relazioni esistenti all'interno dei vari gruppi sociali, riscontrando tratti positivi e criticità.

Tempi:

- prima parte costituita da almeno 5 momenti di circa 1 ora ciascuno per la lettura del

testo;

- secondo momento di circa 1 ora e mezzo.

Metodi prima parte:

- brainstorming iniziale;

- lettura del libro così suddivisa: prime 5 pagine circa (presentazione del personaggio e dei suoi tratti fisici e caratteriali); successive 4 circa (rapporto del personaggio con la sorellina); successive 5 (il regalo per il compleanno e la casa degli specchi); altre 5 (la stanza di Paolo e di papà); successive 5 (la stanza della sorellina e di mamma); ultime 4 (la stanza di Luca e conclusione);

- drammatizzazioni e/o giochi di ruolo al termine di ciascuna lettura

Descrizione dell'attività:

si propone ai bambini di ritornare all'angolo "lettura" per incontrare un nuovo personaggio, anche questo presentato con un alone di mistero, facendo vivere ai bambini questo momento come magico, quasi come una sorpresa o un premio che ricevono. Per creare della suspense, però, li si può tenere nella curiosità di indovinare di chi si tratterà questa volta, proponendo prima una provocazione iniziale: *"tutti noi abbiamo delle caratteristiche particolari che ci differenziano e ci rendono unici. Quali sono le tue?"* Suggesta ai bambini questa domanda, li si lascia sempre molto liberi di esprimersi e di raccontarsi, sollecitandoli a riflettere sulle loro caratteristiche che li rendono unici e diversi da chiunque altro, senza evitare di ammettere anche qualche difetto. Le riflessioni da fare insieme sono molteplici: si può pensare a ciò che rende unico una persona, raccontando per esempio di conoscenze di fratelli gemelli o di casi di omonimia, dove però ciascuno riesce a distinguersi dall'altro nonostante l'identico aspetto fisico o lo stesso nome; ci si può anche raccontare delle fatiche a convivere con un qualche limite fisico o caratteriale proprio o altrui, per giungere a non negare la difficoltà o la possibilità di migliorarsi, ma a riconoscere che anche questo è parte della propria unicità.

È a questo punto che si può introdurre la splendida storia di Luca. Si narra, infatti, di un bambino timido e insicuro, che da quando è nata la sorellina si sente abbandonato da mamma e papà. Come se non bastasse, a scuola viene preso di mira da un bullo, che lo prende in giro e lo chiama "Ciccipalla". Così sempre più spesso gli capita di sentirsi triste e solo e gli sembra che a volte il suo cuore si trasformi in un purè di fragole. Per il suo compleanno, però, papà gli fa un regalo speciale, che lo aiuterà a capire meglio i comportamenti di chi gli sta intorno, a guardarsi in modo diverso e a piacersi di più.

Al termine di ciascuna lettura si deve sempre lasciare l'opportunità ai bambini di fare osservazioni e commenti sul modo d'essere di Luca e degli altri personaggi, consentendo anche identificazioni con essi per riflessioni e agganci con la realtà di classe, con il loro modo di comportarsi e il loro carattere. Luca, infatti, presenta molte analogie con loro. È un bambino come tanti altri, con gusti e interessi simili ai loro, *"...adora la cioccolata, il gelato alla fragola,...le patatine, la pizza,..."²*. Egli presenta, però, anche delle difficoltà, ha un carattere timido e insicuro, che non lo aiuta nell'affrontare il rapporto sia con alcuni compagni di classe, che lo prendono in giro per via di un po' di pancetta, sia nei confronti di mamma e papà, con l'arrivo della sorellina. I riferimenti possibili, quindi, alle realtà quotidiane dei singoli alunni sono molteplici e i bambini hanno modo, stimolati dalla storia di Luca e da specifiche domande dell'insegnante, di raccontarsi, sia riflettendo sulle loro difficoltà caratteriali

²Vedi: Pellai, A., *Il mio cuore è un purè di fragole*, cit., p. 2.

o fisiche, sia sui rapporti che si intessono a scuola o in famiglia.

Importante è anche creare un clima di curiosità su come procederà la storia, chiedendo ai bambini di ipotizzare il proseguo o le possibili soluzioni/reazioni a problematiche che la storia propone, ma senza anticiparne le soluzioni, in modo che vi sia l'attesa per l'incontro successivo in cui si proseguirà con il libro.

Metodo seconda parte:

- lavoro in piccoli gruppi.

Materiali occorrenti:

- predisposizione dei banchi a piccole isole;
- fogli bianchi, matite e colori.

Descrizione dell'attività:

successivamente, dopo questo momento di lettura e "grandi chiacchierate", come per l'ape Tea, così a piccoli gruppi si può procedere chiedendo ai bambini di disegnare Luca, il suo aspetto fisico, non privo di difetti, il suo carattere, ciò che gli piace mangiare o fare. Questi disegni andranno a decorare l'angolo dedicato alle letture, accanto a quelli dell'ape.

TERZA UNITÀ DI APPRENDIMENTO

Obiettivi specifici:

- prendere coscienza dei propri caratteri distintivi, come presupposto ideale per incontrare e accogliere gli altri;
- stimolare alla curiosità verso l'altro.

Tempi:

- circa 2 ore, prevedendo lo spazio per approfondimenti teorici interdisciplinari.

Metodi:

- lavoro individuale;
- proposta di una scheda operativa.

Materiali occorrenti:

- scheda operativa n.2 tratta dalla guida Fabbri;
- fogli di carta, matite e colori;
- cartellone bianco.

Descrizione dell'attività:

si è giunti, così, al momento conclusivo del lavoro, che prevede un lavoro questa volta individuale. Dalla storia di Tea e di Luca, infatti, si è imparato a conoscere due personaggi contraddistinti da tratti specifici. Sono stati presentati due personaggi "comuni", non straordinari, nel senso stretto della parola di extra-ordinario, extra-terrestre. Si tratta di un insetto, l'ape, e un bambino, che, però, con i loro pregi e i loro difetti, i loro gusti e preferenze e il loro modo di fare si sono rilevati unici e irripetibili, quindi, in questi termini, originali. Tea non è un'ape indifferente, così come non lo è il bambino Luca. Allo stesso modo si può chiedere ai singoli alunni, di riflettere e di pensare a quali sono i loro aspetti distintivi, sia fisici, che caratteriali, in termini anche di piaceri e simpatie. A questo scopo può essere utile ritornare alla guida e proporre la scheda operativa n.2, dove il bambino inizialmente riflette sul

proprio aspetto fisico, che senza dubbio lo contraddistingue in primis, e sul fatto di avere un nome che lo identifica in maniera precisa.

Con quest'ultimo riferimento sono possibili agganci con la religione cattolica, dove nel Sacramento, per esempio, del Battesimo, si inizia la celebrazione proprio chiedendo ai genitori che nome danno al loro bambino, come segno per riconoscere la sua esclusiva identità. Se ci sono bambini di religione diversa, è possibile cogliere l'occasione per ricercare riti specifici che richiamano allo stesso concetto, con la sorpresa di trovare più di un riferimento. Con alunni più grandi è, poi, possibile fare approfondimenti sulla storia della persecuzione degli ebrei. Si può raccontare loro che, appena giunti nei campi di concentramento, un primo gesto compiuto su di essi, proprio per negare la loro condizione di *essere persone*, fosse quello di togliere loro il nome per attribuirgli una sigla, un numero. Si inizia ad accennare, così, alla *dignità di essere persone umane*, la quale se non viene riconosciuta a livello universale porta a compiere dei gesti atroci.

Il lavoro si può, infine, concludere chiedendo a ciascun alunno di disegnare se stesso e di accompagnare questo disegno con una frase in cui, accanto al proprio nome, il bambino dica anche ciò che sente rappresentarlo di più, dall'amare ad andare in bicicletta a stare con i propri amici o fratelli. Tutti questi disegni vanno poi raccolti in un ultimo cartellone, che andrà sempre appeso nel solito angolo, e saranno incollati attorno alla poesia "*Io valgo*", che si trova sempre nel libro di Pellai e che, leggermente adattata alla classe, recita così:

*"Oggi per noi è un giorno importante,
festeggiamo qualcosa di davvero esaltante,
abbiamo scoperto un evento felice
una cosa che mai nessuno dice.
La gioia più grande è che ognuno è speciale
e le nostre debolezze non son nulla di male,
ciascuno ha i suoi pregi e qualche difetto
ognuno è a suo modo, nessuno è perfetto.
Saperlo ci ha reso più forti e sicuri,
"Io valgo" per noi non è un concetto oscuro,
ma il più grande di tutti i pensieri importanti
perché ciascuno è se stesso...non uno tra tanti."*

Nel condurre questo lavoro è importante che l'insegnante riesca a far riflettere i bambini sul fatto che l'unicità di ciascuno di loro li rende realtà preziose, da custodire e coltivare come un tesoro, sprecato il quale niente e nessuno può sostituirlo. Il posto e il ruolo che ciascuno occupa in questo mondo è unico e insostituibile, quindi non va sciupato. Il riconoscimento, però, dell'unicità e, quindi, del valore di ciascuno è una condizione che appartiene a tutti, anche al compagno di banco. Fondamentale è, infatti, che il bambino sia portato non solo a scoprire la propria preziosità, ma a riconoscere che anche il suo compagno di banco e l'altro ancora, la stessa insegnante... tutti stanno ricercando la propria unicità, quindi tutti sono preziosi e quindi inviolabili. Le importanti conclusioni a cui si può giungere sono tre.

- Da un lato i bambini possono capire il concetto dell'appartenenza agli esseri umani come condizione universale che li caratterizza, ma anche l'elemento di specificità di ciascuno³. Tutti loro, infatti, sono *bambini* e come tali hanno determinate

³ Vedi: allegato 1, pag. 14.

caratteristiche e bisogni, ma dall'altro lato ciascuno ha le sue specificità che vanno riconosciute e tutelate.

- D'altra parte, se questo aspetto è una condizione che appartiene a tutti, allora anche l'altro va rispettato e tutelato e, soprattutto, si può cogliere la bellezza del confronto con esso per esplorare i suoi e, nello stesso tempo, far conoscere i propri tratti di singolarità.

- Infine, si possono portare i bambini a scoprire che il riconoscimento che loro hanno svolto all'interno della singola realtà classe è stato fatto anche a livello internazionale, nazionale europeo e locale, in importanti documenti, dove il concetto di dignità della persona umana è fondamento di tutta una serie di leggi che costituiscono un sistema giuridico di tutela e difesa dei diritti umani. Giunti a questo punto, l'attività di classe può procedere in diversi modi. Si può pensare di leggere solo le prime parti di questi documenti internazionali, nazionali e, magari anche locali, solo a scopo conoscitivo; si possono fare degli agganci e approfondimenti con progetti che hanno per tema la pace, come condizione fondamentale perché tale principio possa valere, con un richiamo alla norma "Pace diritti umani", della Regione Veneto⁴; si può, infine, procedere ad un altro progetto che faccia cogliere ai bambini il passaggio fondamentale per cui si passa dai bisogni fondamentali al concetto di diritto, ma questo è appunto tema di un altro percorso.

METODI

Il metodo scelto per questo lavoro è, come già accennato, l'insegnamento *per progetti*, finalizzato ad una *didattica di tipo laboratoriale*. Tale opzione consente, infatti, la realizzazione di un lavoro unitario che supera la settorialità delle discipline e si collega alle esperienze di ogni alunno. Quando i bambini arrivano a scuola hanno già maturato, attraverso le personali esperienze, un ampio repertorio di conoscenze, strategie mentali e abilità comunicative. La scuola non deve sottovalutare tale patrimonio, ipotizzando di sostituirlo con altri sistemi artefatti e precostituiti del sapere adulto: la sfida è quella di promuovere processi di formazione che consentano al bambino di far evolvere quel patrimonio spontaneo verso conoscenze e abilità ben più strutturate e specifiche. L'insegnamento per progetti offre questa possibilità perché accanto ai sopra enunciati vantaggi di superare la netta distinzione delle singole materie e di poter riprendere e collegarsi al bagaglio di esperienze già fatte dagli alunni, è ancora possibile garantire scelte di differenziazione all'interno dello stesso percorso, finalizzate alla formazione di tutti e di ciascuno in base alle personali potenzialità, capacità e interessi; inoltre tale metodo permette di sviluppare la creatività sia negli stessi insegnanti che nei bambini, garantendo un maggior coinvolgimento da parte di quest'ultimi. Per attuare tutto questo, la scelta dell'insegnamento per progetti trova una concreta realizzazione nel modello della didattica laboratoriale. Nello specifico della scuola, i laboratori si qualificano soprattutto come strategia per realizzare situazioni di apprendimento nelle quali tutte le conoscenze e le abilità sono finalizzate all'indagine significativa di un aspetto della realtà: essi si concretizzano come contesti in cui, attraverso un lavoro di tipo cooperativo, insegnanti e alunni esplorano il mondo della conoscenza seguendo criteri simili a quelli della scienza. Si tratta di una valida opportunità che consente ai bambini di esprimere appieno le proprie capacità e di esplorare i propri ambiti di eccellenza e i propri talenti. Essa consente, attraverso l'opzionalità e la personalizzazione dei percorsi, di manifestare liberamente le proprie capacità, abilità e interessi. Quindi, più che far riferimento ad ambienti particolarmente attrezzati, con specifiche dotazioni

⁴ Vedi: Legge Regionale 30 marzo 1988, n.18 e Legge Regionale 16 dicembre 1999, n.55.

strumentali e materiali, la didattica laboratoriale si configura come una strategia didattica, il cambio di una mentalità che supera modelli tradizionali di insegnamento. In particolare gli indicatori di qualità di questo tipo di didattica sono:

- la *flessibilità*, intesa come strategia per favorire la gradualità degli apprendimenti, ma anche la variabilità dei percorsi;
- l'*essenzialità* dei percorsi di apprendimento, privilegiando l'acquisizione di metodologie di studio e di indagine piuttosto che la formazione di cumuli di nozioni;
- la *lentezza*, intesa in senso positivo come tratto caratterizzante della personalizzazione dei processi di apprendimento in uno sforzo tendente ad uniformare i tempi dell'insegnamento a quelli dell'apprendimento, consentendo la riflessione su quanto si è appreso e la sedimentazione degli apprendimenti stessi;
- l'*intensività*, relativa ad una equilibrata distribuzione dei carichi di lavoro, ad una previsione di adeguate unità di apprendimento, di diversificazione dei gruppi, di un corretto utilizzo di materiali e spazi;
- infine, la *relazionalità*, che riguarda le dinamiche e i rapporti interpersonali che si realizzano tra i vari soggetti. È opportuno richiamare i concetti del *cooperative learning*⁵, dell'apprendimento cooperativo, che costituisce una modalità di strategia didattica in grado di creare un contesto educativo non competitivo, nel quale si realizzano processi che promuovono l'assunzione di responsabilità da parte di tutti i membri del gruppo in un clima di fattiva collaborazione, lavorando insieme per conseguire comuni obiettivi⁶.

VALUTAZIONE

Per simili progetti più che valutare cambiamenti a lungo termine nei valori e negli atteggiamenti degli alunni, ci si concentra a valutare le conoscenze e le abilità conseguite. Dopo questa premessa, dunque, la valutazione non può che essere sistematica e formativa⁷, sia nei primi passi per iniziare correttamente l'attività, che deve tener conto del back ground degli alunni, sia poi per modificare il programma e adattarlo alle esigenze che possono via via emergere, in base alle stesse stimolazioni che arriveranno da parte della classe. Costituiranno allora oggetto di valutazione gli interventi fatti dai bambini dopo le letture proposte e le domande loro suggerite, l'interesse suscitato, il grado di riflessione provocato, il numero di interventi e di partecipanti, che hanno reagito esprimendosi. Allo stesso modo, per capire come procedere ed eventualmente riaggiustare il lavoro o scegliere di deviare in necessari approfondimenti, saranno utili i lavori che i bambini produrranno nei singoli gruppi. Questi serviranno anche a capire il livello di attenzione e concentrazione da parte degli alunni a prove che sono semplicemente di ascolto. Infine le schede individuali costituiscono altro materiale d'analisi e, in particolare, il lavoro individuale proposto al termine del progetto costituirà materiale valido per valutare se il bambino ha per lo meno intuito quella che vuole essere la competenza attesa di tutto il progetto.

⁵ Vedi: LINEE GUIDA PER L'EDUCAZIONE GLOBALE, Un manuale per gli educatori per capire e realizzare l'educazione globale, Traduzione di Lucia Saccon, p.16.

⁶ Vedi: guida *Educazione alla Convivenza Civile* per le classi prime, a cura di N. Capaldo e L. Donà, LE GUIDE DELL'educatore, collana diretta da D. Cristanini – Fabbri Editore –

⁷ Vedi: LINEE GUIDA PER L'EDUCAZIONE GLOBALE, Un manuale per gli educatori per capire e realizzare l'educazione globale, Traduzione di Lucia Saccon, p.34.

ALLEGATO 1

ASSE DI CITTADINANZA

Asse A – Diritti umani e dignità della persona

Il concetto di persona è senza dubbio molto complesso e soprattutto può essere espresso da vari punti di vista tra di loro assai diversi. Per iniziare si può ricorrere all'etimologia del termine per scoprire che essa è molto lontana dal significato che noi oggi intendiamo. La parola persona non ha, infatti, un'origine filosofica. È un termine latino "*per-sonare*", ossia "*parlare attraverso*", con cui si indicava la maschera teatrale usata dagli attori nell'antichità classica. A seconda dei sentimenti che dovevano esprimere, questi indossavano una maschera, anzi più maschere, e attraverso di esse la voce *per-sonat*, risuonava e si amplificava in modo da andare sufficientemente lontano per essere udita dagli spettatori⁸. Il termine greco è invece "*prósōpon*", cioè *volto dell'individuo*, ma anche *maschera dell'attore* e anch'esso designa un atteggiamento: lo sguardo rivolto in avanti. Un'altra espressione greca che indica la persona è "*ipòstasis*", cioè il substrato, ciò che sta sotto. Quest'ultimo significato avrà uno sviluppo anche sul piano filosofico: ciò che sta sotto è sub-stanzia, sostanza. In ogni modo, ciò che prevale è il significato di proiezione verso l'esterno, un modo di presentarsi, di esprimersi. Il concetto di persona assume un significato distinto da quello di maschera e viene a determinarsi quale lo intende la filosofia a partire dalla tradizione cristiana. Il primo grande contributo allo sviluppo filosofico del concetto di persona viene, infatti, dalla elaborazione teologica patristica della Trinità. Il termine persona viene cioè impiegato per provare a spiegare in termini comprensibili alla ragione umana il dogma della Trinità. Si trattava soprattutto di difendersi dalle accuse di politeismo e di arginare le varie eresie cristologiche, tendenti a negare ora l'umanità ora la divinità di Cristo. In particolare, pare che sia stato Tertulliano (II secolo d.C.), nell'opera "*Adversus Praxeam*", il primo autore cristiano a utilizzare la nozione di persona. In essa Dio viene definito "*un'unica sostanza in tre Persone*". Come Dio è unico e distinto in Persone divine che sono "relazioni sussistenti", il Padre, il Figlio e lo Spirito Santo, allo stesso modo **ogni uomo partecipa alla natura umana ma è distinto nella sua dignità di persona**. A lui dunque si deve il concetto di "persona", fondamentale anche nella civiltà occidentale, che ci permette di vedere ogni uomo come partecipe della natura umana **ma nello stesso tempo persona unica e inalienabile**⁹. Il dibattito in seno ai primi Concili ha quindi spostato, senza tuttavia cancellarlo, il significato di persona come manifestazione esteriore - la maschera, il volto, lo sguardo, l'atteggiamento - per avvicinarsi al nucleo genetico della personalità, ossia alla genesi interiore di ciò che è compiutamente umano in noi. Una frase di S. Giovanni Damasceno è forse quella che più adeguatamente condensa le conclusioni del dibattito dei primi secoli: "*persona è chi, esprimendo se stesso per mezzo delle sue operazioni, porge di sé una manifestazione che lo distingue dagli altri della sua stessa natura*"¹⁰. La considerazione di S. Giovanni Damasceno riassume i vari elementi che erano andati emergendo dall'uso del termine persona: l'espressione di una realtà interiore sottesa, attivamente manifestata attraverso le facoltà proprie dell'uomo. Tale manifestazione, da un lato, accomuna il soggetto umano ai propri simili, dall'altro introduce nell'espressione di sé una nota di **irrepetibile singolarità**¹¹. Così anche Boezio, la cui definizione è divenuta classica, si

⁸ Da Wikipedia, l'enciclopedia libera.

⁹ Vedi: De Bernardis, G., Sorci, A., (2006) *SPQR - volume 3 - Dai Giulio-Claudi alla fine dell'Impero*, Palermo, Palumbo Editore.

¹⁰ Vedi: S. Giovanni Damasceno, *Dialectica*, c.43, p.94

¹¹ Vedi: Rigobello, A., *La persona: dimensioni filosofiche*, dal sito: www.incontroalluomo.org.

serve di categorie aristoteliche, ma in un contesto teologico del tutto estraneo ad Aristotele, quello appunto cristiano. Dicendo, infatti, che persona è *“la sostanza individuale di natura razionale”* e aggiungendo poi che *“ogni nome attinente alle persone significa una relazione”*¹², introduce i due caratteri dell’individualità sostanziale e della razionalità umana, dove il concetto di «sostanza individuale» non è altro che la definizione di «sostanza prima» esposta da Aristotele nelle Categorie, ossia ciò che non è né predicato di un soggetto (*hypokeimenon*), né inerente ad un sostrato, ma è esso stesso soggetto di predicazione e di inerenza, e il concetto di «natura razionale» non è altro che la definizione data da Aristotele dell’essenza dell’uomo come «animale dotato di logos», dove il *logos* non è solo la ragione, ma è anche il pensiero e soprattutto la parola¹³. Questa definizione è stata poi approfondita da San Tommaso d’Aquino, che scrive: *“Persona significa ciò che è il più perfetto nell’intera natura, cioè la sostanza in una natura razionale”*¹⁴. La definizione si precisa ulteriormente: *“Tutto ciò che di razionale ed intellettuale esiste in una natura è persona”*¹⁵. Lo statuto ontologico e metafisico della persona risulta quindi definito: realtà sussistente, dotata di ragione e di intelletto. Di conseguenza, la persona è capace di agire liberamente superando la dinamica necessitante dell’istintività. Ciò può essere detto anche con la formula del diritto romano del Codice giustiniano: è persona chi è *consciuis sui*, autocosciente, e *compos sui*, ossia padrone dei propri atti e quindi responsabile. Questa è la dottrina classica sulla persona che ci delinea la condizione umana nel suo “dover essere”, ciò che ha il diritto di essere per sua natura. D’altra parte, però non è corretto fermarsi qui per delineare il concetto di persona: non si può, infatti, negare la nota qualificante della insuperabile *singularità* personale. L’espressione della persona è un’esigenza ineludibile. La connessione tra il nucleo metafisico interiore della persona e le sue manifestazioni è stata variamente spiegata, attraverso, per esempio la *“materia signata”*, come *“principio di individuazione”* in San Tommaso o il *“sentimento fondamentale corporeo”* in Rosmini. Le indagini, poi, sulle varie manifestazioni della persona hanno caratterizzato l’ampia area delle *scienze umane*, portando alle diverse definizioni delineatesi nei specifici ambiti: dalle ricerche psicologiche e psicanalitiche – da cui il concetto di *personalità*, come appunto espressione di qualità specifiche – alle analisi linguistiche – dove si distingue il concetto di persona da quello di individuo per designare una realtà singolare – dalla sociologia agli attuali dibattiti di bioetica sull’attribuzione del carattere di persona agli embrioni umani ai vari stadi di sviluppo, per limitare la facoltà delle donne di ricorrere all’aborto, dato che al riconoscimento della condizione di persona si accompagnerebbe l’attribuzione di diritti individuali inviolabili. Inoltre esso ha un significato tecnico particolare nel linguaggio giuridico. Tutta la serie di possibili manifestazioni e conseguenti atteggiamenti dell’essere persona vanno quindi accuratamente studiati nell’ambito delle scienze umane, secondo i principi autonomi di tali discipline. I risultati di queste ricerche vanno tuttavia valutati in necessaria connessione con un valore fondamentale, che discende direttamente dal concetto di persona, ossia qualsiasi altra specifica definizione si voglia trovare nei relativi ambiti non si può prescindere dal riconoscimento universale che persona è colui/colei che è *portatore di dignità*. Questo elemento è conseguenza fondamentale dello stesso ragionamento che sottende il concetto di persona. Tutte le definizioni citate sopra, infatti, non possono evitare di riconoscere nel concetto di persona la **compresenza** nello stesso **sia della componente di universalità che di singularità irripetibile** e da ciò scaturisce un altro profondo e inevitabile ragionamento. Senza ripetersi ulteriormente,

12 Vedi: Boezio, *De duabus naturis et una persona Christi*, c.3.

13 Vedi: Berti, E., *La persona nella filosofia di A. Rosmini*,

<http://www.rosmini.it/Resource/CentroStudi/2009%2012%2001%20Berti%20Studia%20Patavina.pdf>.

14 Vedi: T. d’Aquino, *Summa Theologiae*, I, q. XXIX, a.3.

15 Vedi: Cont. Gent., IV, c. 35.

se l'essere persona è quanto di più perfetto si dia in tutto l'universo come conseguenza del possedere una natura razionale allora, essendo la razionalità un requisito di cui gode la natura umana, ogni individuo umano si riconosce persona e **in nome dell'elevatezza di questa sua natura si deve alla persona il riconoscimento di una particolare dignità**¹⁶.

Quello che si vuole sottolineare è che le definizioni che hanno portato a delineare il concetto filosofico di persona e qualsiasi altra successiva, più specifica, determinazione si voglia trovare non possono prescindere da tutte quelle che sono le note caratteristiche al concetto stesso: da un lato il concetto di *sostanza* e di *relazione*, che hanno inizialmente costituito il nucleo fondante con quello di *razionalità*, ma anche l'*unità individuale*, che conferisce all'uomo quella esistenza e nessun'altra, grazie alla quale ognuno è se stesso, distinto dagli altri¹⁷; l'*identità* per la quale la persona rimane immutata attraverso la pluralità di esperienze; la *libertà* come capacità di autodeterminazione nell'agire e la *dignità* appunto.

Si scopre che anche quest'ultimo concetto, che si vuole approfondire, diviene elemento specifico della natura umana sempre solo in epoca cristiana. Tutto ciò conferma quanto sia stata rivoluzionaria la concezione antropologica cristiana rispetto a quella dei greci. E' a partire da questo momento, infatti, che a tutti gli uomini spetta la stessa identica dignità e ciò è dovuto all'intimo legame che unisce l'uomo al suo Creatore. Lo afferma il libro della Genesi nel primo racconto delle origini, dove la creazione dell'uomo è presentata come frutto di una speciale decisione da parte di Dio, di una deliberazione che consiste nello stabilire un legame particolare e specifico con il Creatore: "Facciamo l'uomo a nostra immagine, a nostra somiglianza" (Gn 1, 26). Anche lo stesso Giovanni Paolo II, nell'Evangelium vitae n. 34, riafferma questa posizione: "la vita che Dio offre all'uomo è un dono con cui Dio partecipa qualcosa di sé alla sua creatura. Nell'uomo risplende un riflesso della stessa realtà di Dio, pertanto all'uomo è donata un'altissima dignità. Lo si pone così al vertice dell'attività creatrice di Dio, come suo coronamento, al termine di un processo che dall'indistinto caos porta alla creatura più perfetta. Si riafferma così il primato dell'uomo sulle cose: esse sono finalizzate a lui e affidate alla sua responsabilità, mentre per nessuna ragione egli può essere asservito ai suoi simili e quasi ridotto al rango di cosa"¹⁸.

Il concetto di dignità umana è stato poi interpretato anche laicamente. In particolare si può ricorrere a due riferimenti importanti: la concezione della persona in Kant e in Rosmini.

Nella *Fondazione della metafisica dei costumi*, nel paragrafo "Dottrina della virtù"¹¹ (A93), Kant dice che **"l'uomo come persona...possiede una dignità (un valore interiore assoluto), per mezzo della quale costringe al rispetto di se stesso tutte le altre creature ragionevoli del mondo ed è questa dignità che gli permette di misurarsi con ognuna di loro e di stimarsi loro uguale"**. Il rispetto della persona è l'unico elemento contenutistico della filosofia morale kantiana, espressa in una seconda formula dell'imperativo categorico: **"agisci in modo tale da trattare l'umanità, nella tua persona come in quella di qualsiasi altri, sempre e contemporaneamente come fine e non come mezzo"**¹⁹. La dignità della persona già riconosciuta da S. Tommaso viene energicamente affermata da Kant, che distingue gli enti naturali, chiamati "cose", dagli enti razionali, chiamati "persone", affermando che i primi hanno un valore relativo, cioè di "mezzi", mentre i secondi

¹⁶ Vedi: www.liceogalilei.it/Bio/cap8.htm

¹⁷ Vedi: Spiri, S., *Il principio di personalità nella filosofia rosminiana, II: La persona umana*, <http://mondodomani.org/dialegesthai/ssp02.htm>.

¹⁸ Vedi: Bompiani, A., *Dignità della persona umana nella recente bioetica internazionale*, Un saggio del presidente dell'ospedale pediatrico Bambino Gesù di Roma, <http://www.30giorni.it/it/articolo.asp?id=12546>

¹⁹ Vedi: Kant, *Fondazione della metafisica dei costumi*, ed. Acc. Berlino, IV, 429.

hanno valore assoluto, cioè di "fini", perché "la loro natura li designa, già essa, come fini in sé"²⁰. Le cose, prosegue Kant, hanno un «prezzo», ossia sono scambiabili con qualcos'altro di equivalente, mentre le persone si innalzano al di sopra di ogni prezzo, perché non hanno nulla di equivalente, non sono interscambiabili con nulla, quindi hanno una «dignità». Per questa ragione le persone sono degne di "rispetto", non possono essere considerate merce di scambio, ma soltanto come fine in sé e, in quanto tale, hanno un valore intrinseco che è la **dignità**²¹.

Una analoga dottrina la troviamo, arricchita da una profonda spiritualità cristiana, in Antonio Rosmini, che compie una sintesi tra la tradizione classica, rappresentata da Boezio e poi da Tommaso d'Aquino, e l'espressione più alta della filosofia moderna, cioè appunto l'etica kantiana relativa al concetto di persona. Rosmini, infatti, nell'opera *Antropologia in servizio della scienza morale*, scritta tra il 1831 e il 1838 e pubblicata nel 1838, presenta la sua concezione di persona conservando interamente la definizione boeziana. Egli, infatti esordisce dichiarando che la persona si può definire "un soggetto intelligente" e poi precisa: "*si chiama persona un individuo sostanziale intelligente, in quanto contiene un principio attivo supremo, ed incomunicabile*"²². In questa definizione non è difficile riconoscere la concezione "classica" della persona, tuttavia Rosmini va oltre, precisando che il principio intellettuale e volitivo è "ciò che vi è di supremo nella natura umana", in quanto è principio di attività libera, e che "il lume della ragione", in quanto principio di libertà, è "la sorgente del diritto, del bene e del male morale". Perciò la persona, conclude Rosmini, è superiore all'intera natura²³. In queste parole si manifesta l'influenza kantiana, che porta il Rosmini a far discendere il principio della dignità umana proprio dallo statuto ontologico del concetto stesso di persona e, quindi poi, nell'opera *Filosofia del Diritto*, pubblicata in due volumi tra il 1841 e il 1843, a riconoscere nella persona l'essenza stessa del diritto. In una celebre pagina, infatti, si può leggere: "se dunque la persona è attività suprema per natura sua, è manifesto che si deve trovare nell'altra persona il dovere morale corrispondente di non lederla, di non fare pure un pensiero, un tentativo volto ad offenderla o sottometterla, spogliandola della sua supremazia naturale, come si scorge applicando il principio morale da noi stabilito 'di riconoscere praticamente le cose per quello che sono'. Dunque la persona nella sua natura stessa ha tutti i costitutivi del diritto: essa è dunque il diritto sussistente, l'essenza del diritto"²⁴. Questa celebre definizione viene per lo più citata con l'intenzione di sottolineare quanto la persona sia importante per il diritto, cioè di mostrare che essa ne costituisce la base, la giustificazione, la ragion d'essere. La fondazione metafisica della persona diventa così principio di precise garanzie di ordine giuridico e, in senso lato, politico.

Da tutto questo lungo ragionamento si riesce, dunque, a cogliere le ragioni per le quali i grandi testi internazionali e le costituzioni emanate nel dopoguerra abbiano scelto il principio della dignità della persona umana quale base della protezione dei diritti fondamentali che vogliono garantire.

²⁰ Vedi: Kant, *Fondazione della metafisica dei costumi*, a cura di V. Mathieu, Rusconi, (Milano 1982).

²¹ Vedi: Abbagnano, N., *Dizionario filosofico*, Utet, (Torino 1961), voce «Dignità».

²² Vedi: Rosmini, A., *Antropologia in servizio della scienza morale*, a cura di C. Riva, Bocca, (Roma-Milano 1954).

²³ Vedi: Rosmini, A., *Antropologia*, cit., 8-48.

²⁴ Vedi: Rosmini, A., *Filosofia del diritto*, Cap. III, art. 48-52.

ALLEGATO 2

COMPETENZE ATTESE E CONOSCENZE DI FONDO DEL PROGETTO

Il progetto in esame avrebbe l'ambiziosa finalità di far cogliere ai bambini ciò che si pone alla base, o, se si preferisce, al cuore dei Diritti Umani. Quando, infatti, si inizia a studiare quest'affascinante tematica, si parte cominciando a sottolineare il grande salto compiuto dall'Assemblea Generale delle Nazioni Unite il 10 dicembre del 1948 con l'adozione della Dichiarazione Universale dei diritti umani e iniziato ancor prima con la Carta delle Nazioni Unite del 1945. *"Il riconoscimento giuridico internazionale dei diritti umani, infatti, è stato la più grande conquista cui l'umanità sia pervenuta nel XX secolo durante il quale sono avvenute le più sanguinose guerre della storia e gli atti più orribili verificatesi contro l'umanità e l'ambiente naturale"*²⁵. Con esso si scardina totalmente la centralità delle sovranità nazionali, per porre come punto di riferimento la *persona* e, in particolare, *"il principio di protezione universale dei diritti umani scaturisce dall'essenza stessa della dignità dell'uomo come essere umano, che per definizione è uguale, universale e non conosce discriminazione...L'esistenza dei diritti umani non dipende dunque dal volere dello Stato..."*²⁶, questo non può che **riconoscere** tali diritti e, tramite apposite leggi, disciplinarne l'esistenza e assicurarne la protezione, collocandosi quindi in una posizione strumentale.

"Con il Diritto internazionale dei diritti umani si è innescata una rivoluzione umanocentrica all'interno dell'ordinamento giuridico internazionale, ponendo a suo fondamento il principio del rispetto della "dignità inerente a tutti i membri della famiglia umana e dei loro diritti, eguali ed inalienabili..." (preambolo Dichiarazione Universale) e *rendendo a questo strumentale l'esercizio della sovranità degli stati*²⁷.

Anche lo stesso papa Benedetto XVI nel discorso all'ONU del 18 aprile 2008 sottolinea che *" la Dichiarazione Universale fu il risultato di una convergenza di tradizioni religiose e culturali, tutte motivate dal comune desiderio di porre la persona umana al cuore delle istituzioni, leggi e interventi della società e di considerare la persona umana essenziale per il mondo della cultura, della religione e della scienza"*. La "novità" dei diritti umani sta dunque nel loro tratto essenzialmente rivoluzionario, che ha comportato *"la lacerazione di quel velo che in passato ha coperto e protetto la sovranità statale ...Oggi la dottrina dei diritti umani costringe gli Stati a render conto del modo in cui trattano i loro cittadini, di come amministrano la giustizia, gestiscono le prigioni, e così via...La fase attuale, nata a seguito della fine della guerra fredda,...si apre con un generale e ampio consenso fra gli Stati sulla necessità di considerare il rispetto per i diritti umani come una conditio sine qua non per una piena legittimazione internazionale, vale a dire per una vera partecipazione alla vita delle relazioni internazionali"*²⁸. Titolare, infatti, dei diritti umani è la **persona**, non intesa in senso individualista, ma quella che nasce e si sviluppa nella comunità. La realizzazione dei diritti umani interpella l'impegno di ciascuno nel perseguire obiettivi di bene comune nella città e nello spazio dilatato di un mondo sempre più interdipendente.

Tornando dunque allo studio, o meglio all'educazione ai diritti umani, i punti di partenza per cercare di spiegare che cosa si intende per diritti umani sono i due già

²⁵ Vedi: Mascia, M., Papisca, A. (Giugno 2007), *l'Agenda politica dei diritti umani, un contributo alla riflessione* (Centro Diritti Umani dell'Università di Padova)

²⁶ vedi: Tanaka, (1996), *parere* tratto dai Documenti della Corte Internazionale di Giustizia

²⁷Vedi: Mascia, M., Papisca, A. (Giugno 2007), *l'Agenda politica dei diritti umani, un contributo alla riflessione* (Centro Diritti Umani dell'Università di Padova)

²⁸ Vedi: Cassese, A. (2004), *Diritto internazionale -II- Problemi della comunità internazionale*, (Il Mulino, Bologna)

citati documenti di riferimento: da un lato la Carta delle Nazioni Unite del 26 giugno 1945 e, dall'altro, la successiva Dichiarazione Universale dei diritti umani del 10 dicembre 1948.

In particolare la Carta delle Nazioni Unite inizia recitando così:

"Noi popoli delle Nazioni Unite, decisi

...a riaffermare la fede nei diritti fondamentali dell'uomo, nella dignità e nel valore della persona umana, nella eguaglianza dei diritti degli uomini e delle donne e delle nazioni grandi e piccole...".

Tali concetti vengono ripresi dalla Dichiarazione Universale del 1948, sia nel già citato Preambolo, sia, in particolare, all'art.1 dove proclama che *"tutti gli esseri umani nascono liberi ed eguali in dignità e diritti. Essi sono dotati di ragione e di coscienza e devono agire gli uni verso gli altri in spirito di fratellanza"*.

Da queste verità ontologiche si giunge dunque a dire che i diritti umani ineriscono alla persona: **i diritti umani siamo noi**, *"attengono al patrimonio genetico della persona, di ogni persona, non ne sono un accessorio che oggi c'è e domani può non esserci"*; e ancora, sempre attraverso le parole di Papisca, si può giungere a dire che *"per diritti umani si intendono quei bisogni essenziali della persona, che devono essere soddisfatti perché la persona possa realizzarsi dignitosamente nella integralità delle sue componenti materiali e spirituali... I diritti umani non sono dunque una creazione o un artificio legalistico, ma un dato ontico che preesiste alla legge scritta e che pertanto non può da questa essere creato o costruito, bensì soltanto "riconosciuto"²⁹*.

Le conseguenze che derivano da questi assiomi sono molteplici e, come già illustrato, rivoluzionarie. Oltre, infatti, ad anteporre il valore dell'individuo, in virtù della sua appartenenza alla comune famiglia umana, rispetto alla sovranità degli stati, ne derivano le caratteristiche fondamentali dei diritti umani - innati, universali, fondamentali, inviolabili, indisponibili, indivisibili e interdipendenti - ma anche ci obbliga ad andare alla sorgente, a partire cioè dal soggetto originario, la **persona**. I diritti umani, poi, implicando il rispetto della dignità di ciascuno, hanno come ulteriore fondamentale conseguenza quella di mirare ad una convivenza di pace. *"Dire "dignità umana" significa dire che vita e pace costituiscono un binomio indissociabile"³⁰*. Come si può, infatti, garantire il pieno rispetto, nonché espressione, della dignità umana se non è garantito un *"ordine sociale e internazionale nel quale i diritti e le libertà... possano essere pienamente realizzati"* (art. 28 Dichiarazione Universale)? La pace allora assume il ruolo di diritto fondamentale "madre" di tutti gli altri, che solo con essa possono essere pienamente goduti, protetti e promossi; ma d'altra parte la stessa cultura dei diritti umani, attraverso l'insegnamento, l'educazione e il rispetto di questi diritti e di queste libertà è garanzia di una convivenza pacifica. Nel Preambolo della Costituzione dell'UNESCO, che nel sistema delle Nazioni Unite, è "l'agenzia specializzata" a costruire e coltivare il terreno di un effettivo ordine mondiale di pace mediante lo sviluppo della cultura pace diritti umani, si dice, infatti, che *"poiché le guerre iniziano nelle menti degli uomini, è nelle menti degli uomini che devono essere costruite le difese della pace"*. La promozione e la protezione dei diritti umani si possono perseguire per molteplici vie, fra loro diversificate quanto a efficacia. Il giudiziario è una di esse, assolutamente necessaria e irrinunciabile, ma con la consapevolezza che la sentenza di un tribunale opera *ex post factum*. *"Per l'effettività dei diritti umani, l'educazione e l'insegnamento sono strumenti ancora più potenti, poiché essi vanno in profondità nelle menti e nei cuori. Esse facilitano l'interiorizzazione dei grandi valori universali e, diffondendo consapevolezza, prese di*

²⁹Papisca, A., *ABCDiritti umani*, al sito:

http://www.centrodirittiumani.unipd.it/a_materiali/scuola/abc/2.html

³⁰vedi: *Bollettino PACE DIRITTI UMANI*, supplemento al numero 1/2008 della Rivista "Pace diritti Umani", n. 35-36, p.3

*coscienza, convincimenti, insomma, operando ante factum, esse forniscono la via più sicura per la prevenzione delle violazioni dei diritti umani*³¹.

Come dunque si può notare, dall'*incipit* dei diritti umani le conseguenze e gli agganci, anche da un punto di vista didattico, sono notevoli. Ecco perché si è scelto di partire proprio da questo cuore iniziale come tematica principale di questo progetto: far cogliere ai bambini il **concetto di persona e di dignità**, come gradino iniziale per tutti i più ampi, ma successivi, ragionamenti che su questi si fondano. Se, infatti, fin dalla più tenera età un bambino viene educato al rispetto della persona in quanto tale, perché cioè appartenente al genere umano, con tutto ciò che questo significa, dalla specificità e ricchezza di ciascuno, all' eguaglianza nei diritti e libertà, si ritiene che ci si possa auspicare come "competenza attesa" che egli assumerà naturalmente un atteggiamento di stima e apprezzamento come base, sia per guardare a se stesso, sia per rapportarsi all'altro e quindi, successivamente, per ogni più matura riflessione che il rapporto e il confronto lo costringeranno a porsi.

³¹vedi: Papisca, A., *La pace come diritto umano: vox populi, ma non ancora dell'UNESCO*, (Pace diritti umani n. 2 / maggio-agosto 2005)

L'arte di diritto

Di Chiara Sartori

DESTINATARI	Alunni di classe quarta o quinta della scuola primaria
ASSE DI CITTADINANZA	<ul style="list-style-type: none">• Dignità della persona e diritti umani• Identità e Appartenenza
COMPETENZE	<ul style="list-style-type: none">• Riconoscere se stesso come persona titolare di diritti riconosciuti a livello internazionale;• Riconoscere se stesso come persona titolare di diritti specifici in quanto bambino.
ABILITA'	<ul style="list-style-type: none">• Distingue i bisogni dai desideri;• Discrimina i bisogni concreti da quelli non concreti;• Individua bisogni come condivisibili;• Traduce i bisogni fondamentali in diritti;• Coglie le caratteristiche dei diritti fondamentali;• Individua i propri bisogni, interessi e desideri in quanto bambino.
CONOSCENZE	<ul style="list-style-type: none">• Conosce il significato di bisogno e desiderio;• Comprende la differenza tra bisogno concreto e non concreto;• Conosce alcuni bisogni condivisibili;• Comprende il significato dei diritti, cogliendone le principali caratteristiche;• Conosce alcuni diritti fondamentali;• Legge e comprende alcune parti della Convenzione ONU sui Diritti dell'Infanzia e dell'Adolescenza
CONTENUTI E ATTIVITA'	<p>Il progetto si snoda per l'intero anno scolastico per circa 2 ore alla settimana, da ottobre a maggio. Si pensa a circa 30 incontri. I primi due incontri avranno l'obiettivo di coinvolgere i bambini nell'allestimento del laboratorio. I successivi dieci incontri saranno incentrati sulla condivisione dei concetti quali bisogno, desiderio e diritto attraverso una discussione guidata. Si passerà alla lettura della Convenzione, con particolare riferimento ad alcuni articoli. La conoscenza degli articoli verrà perfezionata attraverso la visione di alcune opere d'arte che diventano un veicolo emotivo che ne agevola la padronanza.</p>
METODI	Una didattica laboratoriale, secondo un approccio di tipo cooperativo.
RIFERIMENTI ISTITUZIONALI E NORMATIVI SPECIFICI	Convenzione ONU sui Diritti dell'Infanzia e dell'Adolescenza del 1989.
VALUTAZIONE	<ul style="list-style-type: none">• Osservazioni sistematiche raccolte in una griglia;• Prove strutturate;• Tabella di autovalutazione.

TITOLO DEL PROGETTO:

“L'arte di diritto”.

Tale progetto intende sottolineare l'intenzione di avvicinare i bambini alla conoscenza di alcuni diritti della Convenzione dei diritti dell'Infanzia attraverso le opere d'arte.

Si tratta, quindi, di un percorso interdisciplinare che vuole coniugare l'arte con la conoscenza di un importante documento, approvato dall'ONU nel 1989 ed entrato in vigore nel 1990. L'Italia ha sottoscritto la Convenzione ONU sui diritti dell'Infanzia e dell'Adolescenza il 27 maggio 1991 con la legge n. 176.

DESTINATARI:

Alunni e alunne di una classe quarta o quinta della scuola primaria.

ASSE DI CITTADINANZA:

Il progetto tocca due assi ed esattamente il primo ossia “Dignità della persona e diritti umani” e il secondo “Identità e Appartenenza”

COMPETENZE:

- Riconoscere se stesso come persona titolare di diritti riconosciuti a livello internazionale;
- Riconoscere se stesso come persona titolare di diritti specifici in quanto bambino.

ABILITA':

- Distingue i bisogni dai desideri;
- Discrimina i bisogni concreti da quelli non concreti;
- Individua bisogni come condivisibili;
- Traduce i bisogni fondamentali in diritti;
- Coglie le caratteristiche dei diritti fondamentali;
- Individua i propri bisogni, interessi e desideri in quanto bambino.

CONOSCENZE:

- Conosce il significato di bisogno e desiderio;
- Comprende la differenza tra bisogno concreto e non concreto;
- Conosce alcuni bisogni condivisibili;
- Comprende il significato dei diritti, cogliendone le principali caratteristiche;
- Conosce alcuni diritti fondamentali;
- Legge e comprende alcune parti della Convenzione ONU sui Diritti dell'Infanzia e dell'Adolescenza

La progettazione fin qui indicata persegue le proprie finalità nella misura in cui si concretizza in un contesto idoneo a promuovere apprendimenti significativi e a garantire il successo formativo per tutti gli alunni, ispirato ad alcune indicazioni metodologiche di fondo:

- valorizzare le esperienze e le conoscenze degli alunni;
- favorire l'esplorazione e la scoperta al fine di promuovere la passione per la ricerca di nuove conoscenze;
- promuovere la consapevolezza del proprio modo di apprendere, al fine di “imparare ad imparare”.

CONTENUTI E ATTIVITA':

Il progetto si snoda per l'intero anno scolastico per circa 2 ore alla settimana, da ottobre a maggio.

Si pensa a circa 30 incontri.

1° e 2° INCONTRO:

L'obiettivo dei primi due incontri è quello di coinvolgere i bambini nell'allestimento del laboratorio.

1. Conversazione clinica:

Si può iniziare con una conversazione clinica relativa al significato di "diritto" che proviene proprio dal titolo del progetto.

La conversazione clinica è una tecnica di indagine diffusa nella didattica per concetti capace di mettere in relazione il soggetto in apprendimento e l'oggetto selezionato per essere insegnato. Tale tecnica verifica le convinzioni e le credenze spontanee degli alunni attraverso una catena di domande e procedure operative (specificazioni, rispecchiamento, sintesi, contraddittorio, rinforzo, digressione, suggerimento), destinate a raccogliere informazioni, a motivare e ad informare.

Dopo la conversazione clinica, l'insegnante pone in una mappa concettuale le conoscenze ingenuie possedute dai bambini relativamente al tema proposto. Tali pre-conoscenze costituiscono la matrice cognitiva che rappresenta il punto di partenza per la trasformazione dei concetti spontanei in concetti scientifici.

2. Esposizione del programma di lavoro:

L'insegnante esplicita gli obiettivi e le attività del laboratorio.

3. Esplicitazione delle aspettative:

Ad ogni membro del gruppo, si chiede di esporre in forma scritta le proprie aspettative in merito all'attività proposta. In tal modo si favoriscono due importanti strategie di facilitazione: si rendono esplicite le previsioni del soggetto e del gruppo in merito al compito che si va ad affrontare (consapevolezza metacognitiva); si rendono emotivamente e cognitivamente partecipi i membri del gruppo sugli obiettivi dell'attività.

4. Stipula del contratto formativo:

Bambini ed insegnante stipulano un contratto formativo, sul quale vengono esplicitati non solo gli obiettivi ma anche i compiti dei singoli, ponendo in evidenza le eventuali regole che possono permettere un lavoro proficuo ed utile per tutti i componenti del gruppo. In tale fase, è importante che ogni membro del gruppo scriva sul contratto gli obiettivi personali che si pone alla fine del laboratorio. Il contratto è visibile a tutti.

Il ruolo dell'insegnante è particolarmente importante.

La conduzione del laboratorio da parte del docente si ispira ai principi della comunità di allievi: l'insegnante assume il ruolo di tutor, fornisce chiarimenti e coordina l'attività.

In particolare il docente-tutor:

- pianifica gli obiettivi, le attività, i tempi, gli spazi e la metodologia in maniera chiara e precisa;

- attiva momenti metacognitivi per evidenziare gli obiettivi operativi a breve termine che autoregolano il percorso;
- dichiara e condivide con gli alunni gli obiettivi e i criteri di valutazione;
- valorizza positivamente i traguardi raggiunti dagli allievi;
- tiene un diario di bordo per evidenziare le strategie rivelatesi efficaci e quelle inefficaci;
- raccoglie i materiali per la creazione di un portfolio di gruppo;
- documenta il progetto anche ai fini di una condivisione con i colleghi.

3° e 4° INCONTRO:

L'obiettivo di questi due incontri è quello di far riflettere i bambini sul significato di "desiderio" e "bisogno".

Attraverso domande-stimolo, l'insegnante pone in evidenza le differenze tra il semplice desiderio e il bisogno fondamentale, raccogliendo le considerazioni degli alunni in una mappa.

Infine, per iscritto, vengono formulate collettivamente delle conclusioni su quanto emerso. Sia la mappa che le considerazioni finali possono essere raccolte all'interno del portfolio di gruppo.

5° e 6° INCONTRO:

La finalità di questi due incontri è quella di far riflettere i bambini sui bisogni concreti e non concreti.

A tal riguardo, si propone la visione, attraverso una lavagna luminosa, della piramide di Maslow.

Lo psicologo Abraham Maslow ha disegnato una piramide per spiegare quali sono i bisogni degli esseri umani. Alla base ci sono i bisogni fondamentali fisiologici (mangiare, dormire), quelli propriamente concreti, che una volta soddisfatti, portano al secondo livello, quello dei bisogni di sicurezza. Ad un terzo livello vi sono i bisogni di affetto, poi quelli di stima e per concludere, al quinto livello, i bisogni di integrazione che permettono al singolo di sentirsi realizzato come persona.

La visione della piramide può permettere, all'interno del gruppo, una riflessione collettiva sui bisogni concreti e non concreti. Le riflessioni possono essere raccolte o sotto forma di mappa o sotto forma di elaborato scritto, sempre nel portfolio di gruppo.

Per una maggiore completezza, si consiglia di mostrare entrambe le immagini che si vedono qui di seguito.

Sarebbe opportuno, a tal riguardo, mettere a confronto le due immagini per facilitare la comprensione di questo strumento che anche se datato (1954), è ancora molto attuale. In effetti, Maslow ritiene che ogni individuo è unico ed irripetibile ma i bisogni sono comuni a tutti poiché si condividono. Se i bisogni vengono soddisfatti, naturalmente ogni persona vive meglio.

I bisogni fisiologici sono funzionali al mantenimento fisico dell'individuo e sono i tipici bisogni di sopravvivenza. I bisogni di sicurezza giocano un ruolo fondamentale nel periodo evolutivo, nel momento in cui i bisogni fisiologici sono stati soddisfatti.

I bisogni di affetto e di stima appartengono alla sfera sociale e rappresentano l'aspirazione di ogni individuo a sentirsi un elemento benvoluto, stimato ed apprezzato all'interno della comunità a cui appartiene.

Il bisogno di autorealizzazione è un'aspirazione individuale a ciò che si vuole essere, a ciò che si vuole diventare.



7° e 8° INCONTRO:

L'obiettivo di questi due incontri è quello di far comprendere il concetto di "diritto".

A tal riguardo, si propone la visione della mappa delle pre-conoscenze relative al concetto di diritto che era stata formulata all'inizio del percorso.

Attraverso la metodologia del circle time, si pone al gruppo la questione relativa al rapporto tra bisogno fondamentale e diritto.

In questo caso, è fondamentale il ruolo dell'insegnante quale facilitatore della discussione che evita funzioni autoritarie e di giudizio, dando incoraggiamento e sostegno ai più timidi e attenuando le esagerazioni dei più aggressivi. Le considerazioni formulate verranno raccolte dall'insegnante che poi passerà, se necessario, alla fase del mapping. Il docente fornisce al gruppo delle informazioni sul concetto di diritto con l'accortezza che le nuove informazioni si collochino nell'area prossimale di apprendimento, interagendo così con quelle già possedute dagli allievi e favorendo l'elaborazione di una mappa personale.

Anche in questo caso, tutte le informazioni verranno raccolte sotto forma di mappa o di sintesi scritta.

9° e 10° INCONTRO:

L'insegnante presenta la Convenzione ONU sui Diritti dell'Infanzia e dell'Adolescenza: in particolare offre ai componenti del gruppo la lettura di tale documento.

A coppie, si invita a leggere la prima parte. Poi, nel grande gruppo, si discute su eventuali difficoltà riscontrate nella lettura del documento.

11° INCONTRO:

L'insegnante invita il gruppo a soffermarsi sull'articolo 7 della Convenzione che parla del diritto ad avere un nome. In particolare si chiede ai bambini le loro impressioni su tale articolo.

Per facilitare il percorso, si può proporre un gioco. L'insegnante porta un paio di occhiali che riportano la scritta "Sono chi mi vede". Ogni bambino, quando riceve gli occhiali, dice di essere un altro che presenta in realtà se stesso parlando in terza persona, cercando quindi di immaginare come gli altri lo vedono.

Un esempio. Parla Roberto: "Sono Adele e vi presento Roberto che è una persona simpatica, estroversa ma un po' permalosa".

Altro gioco potrebbe essere quello della presentazione reciproca. I bambini sono posti in cerchio. A turno, ciascuno pronuncia a voce alta il proprio nome e poi presenta il proprio vicino, enunciando il suo nome. Al secondo giro, i bambini pronunciano il proprio nome, quello del vicino e una caratteristica del vicino.

12°, 13° e 14° INCONTRO:

In questi incontri, per perfezionare la conoscenza dell'articolo 7 della Convenzione, si propone la lettura critica di un'opera d'arte.

In particolare, per questo articolo, si invita alla visione di un'opera non molto conosciuta "Che cosa c'è in un nome?" di Caitlin Dundon, un'artista americana che prendendo spunto dall'opera di W. Shakespeare "Romeo e Giulietta", mostra una rosa su uno sfondo azzurro con impresse le parole di Giulietta "Che cosa c'è in un nome? Quella che chiamiamo rosa. Con qualsiasi altro nome avrebbe il suo profumo".

Dopo l'analisi, si potrebbe passare alla riproduzione dell'opera stessa.

Ulteriore approfondimento potrebbe essere dato dalla elaborazione del proprio autoritratto. Ogni bambino, con uno specchio in mano, riproduce se stesso fino al busto. Si consiglia, in questo senso, anche la visione dell'opera di Vincent Van Gogh "Autoritratto del 1889". E' interessante fare una fotocopia dell'opera riprodotta che i bambini poi andranno a colorare in base alla loro fantasia.

15°, 16° e 17° INCONTRO:

L'insegnante legge l'articolo 6 della Convenzione che parla del diritto alla vita.

Dopo una discussione guidata sul significato di tale articolo, viene proposta la visione dell'opera di G. Klimt "L'albero della vita".

L'analisi del quadro dà la possibilità all'insegnante di invitare gli allievi a costruire il proprio albero della vita, in cui il singolo potrà dare sfogo alla personale creatività attraverso l'uso di materiali riciclati quali plastica, carta o stoffa.

18°, 19° e 20° INCONTRO:

L'obiettivo di questi tre incontri è quello di far conoscere l'articolo 28 che riguarda il diritto all'istruzione.

Dopo la lettura dell'articolo, si passa ad un momento di circle time in cui i bambini sono invitati ad esplicitare le loro convinzioni sull'importanza dell'istruzione. In particolare, l'insegnante può proporre al gruppo una frase di K. Gibran: "L'istruzione non getta il seme in te: fa germogliare i tuoi semi".

La citazione può contribuire all'ampliamento della discussione su tale diritto.

Dal punto di vista artistico, si propone l'opera di Raffaello "La Scuola di Atene". Essendo un'opera particolarmente complessa, se ne consiglia un'analisi abbastanza dettagliata.

21°, 22° e 23° INCONTRO:

Come ultimo articolo, si propone il numero 31 che riguarda il diritto al gioco.

A tal riguardo, si può pensare di invitare un nonno che racconta come giocava da piccolo. Tali giochi possono essere costruiti e provati dai componenti del gruppo.

Si potrebbe fare un confronto tra i giochi di oggi e di ieri, ponendo particolare attenzione al fatto se il diritto al gioco è sempre stato riconosciuto.

Come opera d'arte, si propone la visione di "Giochi di bambini" di Bruegel.

Dopo l'analisi dell'opera, si potrebbe realizzare un quadro sui giochi dei bambini di oggi con disegni e collage, proprio come il dipinto di Bruegel.

24° e 25° INCONTRO:

Gli ultimi incontri saranno utilizzati dall'insegnante per la valutazione del percorso di cui si rimanda alla parte specifica.

In tale fase è importante l'autovalutazione da parte degli allievi. E' bene che confrontino le aspettative iniziali con i risultati prodotti.

Alcuni accorgimenti nella presentazione delle opere d'arte:

1. Ogni opera d'arte, anche se apparentemente semplice, è sempre molto complessa nei suoi elementi costitutivi;
2. Per comprendere la complessità occorre distinguere i vari elementi che compongono l'immagine, per cui è sempre utile fare un lavoro di "smontaggio" e di "montaggio" delle opere, utilizzando fotocopie e lucidi trasparenti;
3. E' importante concentrarsi sui particolari;
4. L'essenziale è comunque far assaporare la visione dell'opera d'arte in quanto tale, lasciando quel tempo "personale" che consente all'allievo di avvicinarsi all'arte;
5. Senza dare eccessive informazioni, è consigliabile presentare non solo l'opera ma anche l'artista.

Come si può vedere, gli incontri programmati sono 25.

E' bene sottolineare che, sicuramente, il numero degli incontri sarà superiore a quanto previsto, proprio per le attività previste, in particolare quelle di tipo manuale.

METODI:

Si intende promuovere una didattica laboratoriale, secondo un approccio di tipo cooperativo.

La didattica laboratoriale prevede diverse fasi:

- saperi naturali;
 - mapping;
 - applicazione;
 - transfer;
 - ricostruzione;
 - generalizzazione.
1. Saperi naturali: l'insegnante indaga, ponendo domande agli alunni, per identificare i concetti di cui sono in possesso in relazione al contenuto proposto, al fine di definire la mappa concettuale posseduta dal gruppo.
 2. Mapping: l'insegnante fornisce al gruppo delle nuove informazioni con l'accortezza che le nuove informazioni si collochino nell'area prossimale di apprendimento, interagendo con quelle già possedute dagli allievi e favorendo l'elaborazione di una mappa personale.
 3. Applicazione: l'alunno viene invitato ad applicare le conoscenze apprese in altri contesti che presentano situazioni di affinità.
 4. Transfer: l'alunno estende l'applicazione delle conoscenze ad altre situazioni analoghe.
 5. Ricostruzione: le conoscenze vengono rielaborate e ricostruite.
 6. Generalizzazione: le conoscenze acquisite sfociano nella capacità di rielaborare e gestire autonomamente situazioni nuove.

RIFERIMENTI ISTITUZIONALI E NORMATIVI SPECIFICI:

Si fa riferimento alla Convenzione ONU sui Diritti dell'Infanzia e dell'Adolescenza del 1989.

VALUTAZIONE:

Per la valutazione di tale percorso, si pensa di far riferimento ad osservazioni sistematiche che possono essere raccolte in una griglia, secondo alcuni parametri di giudizio:

1. perfettamente adeguato;
2. molto adeguato;
3. adeguato;
4. poco adeguato;
5. non adeguato.

Gli obiettivi che si andranno a valutare riguardano in particolare la partecipazione e l'impegno come del resto la comprensione dei concetti di desiderio, bisogno e diritto. Inoltre verrà valutata anche la conoscenza dei diritti presentati attraverso la lettura della Convenzione. In tal caso, l'insegnante può produrre una prova strutturata a risposta multipla sulle principali conoscenze date dallo studio della Convenzione.

Si ritiene fondamentale anche raccogliere, in una tabella, le autovalutazioni dei bambini sul percorso intrapreso.

Per facilitare il percorso, si mostra un esempio di griglia:

GRIGLIA DI VALUTAZIONE

	NON ADEGUATO	POCO ADEGUATO	ADEGUATO	MOLTO ADEGUATO	PERFETTAMENTE ADEGUATO
IMPEGNO					
PARTECIPAZIONE					
CONCETTO DI DESIDERIO					
CONCETTO DI BISOGNO					
CONCETTO DI DIRITTO					

Conoscere l'Italia amministrativo-politica percorrendo le strade del quartiere

di Marina Spinelli

DESTINATARI	Alunni di classe quarta / quinta della scuola primaria
ASSE DI CITTADINANZA	<ul style="list-style-type: none"> • Dignità della persona e diritti umani • Identità e Appartenenza
COMPETENZE	<ul style="list-style-type: none"> • Conoscere la struttura amministrativo-politica del comune, della Regione e dello Stato • Conoscere alcune leggi delle Istituzioni Locali • Conoscere la produzione normativa dell'apparato tecnico del Comune • Conoscere la storia del proprio territorio • Conoscere i fondamentali diritti del cittadino e del bambino • Riconoscere se stesso come persona titolare di diritti specifici in quanto bambino.
ABILITA'	<ul style="list-style-type: none"> • Distingue le diverse strutture territoriali, regionali, nazionali • Conosce le leggi comunali relative alla struttura territoriale • Identifica la propria storia in quella del territorio • Individua i diritti del cittadino e del bambino • Riconosce, nel territorio, luoghi che rispondano ai suoi diritti di bambino
CONOSCENZE	<ul style="list-style-type: none"> • Conosce il significato di "essere cittadino" del territorio locale e nazionale • Discrimina i segni e i significati della simbologia territoriale e nazionale • Individua come vengono rispettati i diritti umani nella struttura locale • Individua la sua appartenenza a cittadinanze multiple • Evidenzia le soluzioni territoriali che rispettano il suo diritto in quanto bambino
CONTENUTI E ATTIVITA'	Il progetto multidisciplinare occuperà il secondo quadrimestre della classe quarta ed il successivo anno scolastico, per la pregnanza dei suoi contenuti. La proposta vede coinvolti tutti i docenti del modulo e le discipline che essi insegnano, affinché Cittadinanza e Costituzione e I Diritti del Bambino facciano da sfondo integratore alle varie attività proposte.
METODI	Lavoro cooperativo, brainstorming, uscite sul campo, visite didattiche strutturate, incontri con rappresentanti delle Istituzioni Locali e Regionali.
RIFERIMENTI ISTITUZIONALI E NORMATIVI SPECIFICI	Costituzione Italiana (per bambini) Convenzione ONU sui Diritti dell'Infanzia e dell'Adolescenza del 1989.
VALUTAZIONE	<ul style="list-style-type: none"> • Osservazioni sistematiche raccolte in una griglia; • Prove strutturate; • Tabella di autovalutazione.

Questo percorso nasce come progettazione nell'ambito disciplinare antropologico e, nello specifico, della geografia. Tuttavia esso rimane fortemente agganciato ad altri aspetti educativo-formativi che sono indispensabili per una formazione "a tutto tondo" dell'alunno.

Nell'ambito di "Cittadinanza e Costituzione" esso trova collocazione, inserendosi al suo interno, all'asse di Identità ed Appartenenza e offrendo, nel contempo, numerosi spunti di attività didattiche anche nelle altre discipline.

Il Progetto, quindi, vede impegnato il team delle insegnanti di modulo, poiché il tema della Cittadinanza non è circoscritto ad una singola area di apprendimento, ma assume il ruolo di sfondo integratore tra le diverse discipline, con lo scopo di dare all'alunno un apprendimento che superi il frazionamento che l'elencazione delle medesime comporta.

Il pensare ad attività educative e didattiche unitarie, ha come scopo guidare gli alunni nella trasformazione delle discipline in competenze personali. Ciò avviene fuori dalla dimensione del cartaceo, partendo dalla quotidianità degli alunni.

Ecco le aree disciplinari coinvolte nel Progetto:

ITALIANO : l'alunno osserva per acquisire la capacità di rilevare ed annotare mentalmente i dati di un ambiente con lo scopo di saperli riprodurre in forma verbale orale e scritta. Acquisizione di terminologia specifica

Confronta la sua osservazione con quella dei compagni per realizzare la consapevolezza della diversità dei punti di vista sia fisici sia emotivo-affettivi.

EDUCAZIONE ALL'IMMAGINE : rappresenta i dati rilevati superando gradualmente le sue conoscenze ingenuie, introducendo osservazioni di tipo grafico-scientifico.

EDUCAZIONE SCIENTIFICA: attraverso la rilevazione dei dati, inserisce il territorio in un contesto di appartenenza di tipo geografico e rileva le somiglianze e le differenze con altre aree geografiche.

AREA LOGICO-MATEMATICA: utilizza i sistemi di misurazione, riduzione e di rappresentazione in sostituzione di sistemi arbitrari non condivisi.

STORIA : conosce le origini del territorio in cui vive utilizzando varie fonti, anche toponomastiche; rileva i suoi cambiamenti e il suo sviluppo, estrapolando fattori positivi o negativi.

CITTADINANZA E COSTITUZIONE :Conosce le istituzioni territoriali e le loro funzioni.

Ho pensato al Progetto anche in relazione alla possibile ubicazione di altre scuole: infatti è molto facile trovare, in diverse aree adiacenti alle città e nelle stesse, onomastica stradale a carattere geografico.

Il primo approccio con gli alunni avverrà grazie ad una conversazione clinica con lo scopo di appurare le conoscenze degli alunni circa il luogo in cui essi vivono. La domanda iniziale si riferirà alla richiesta circa la conoscenza del significato del nome del quartiere periferico alla città limitrofa dove essi vivono e frequentano la scuola. Logicamente, data l'età degli alunni, le affermazioni che ci forniranno, probabilmente saranno soltanto disparate e colorite supposizioni che tuttavia, offriranno l'opportunità di dare qualche informazione dettagliata circa l'origine del nome e suscitare la loro curiosità circa ai vari periodi storici in cui venivano utilizzate le varie denominazioni del luogo.

Sarà qui opportuno effettuare una ricerca circa le origini del nome e della storia del territorio.(vedi tabella esemplificativa)

CRONOLOGIA STORICO RELIGIOSA DEL NOME SARMEOLA

Con lo scopo di conoscere le caratteristiche fisico-antropiche dell'area di residenza, si farà leva sull'esperienza diretta effettuata nel quartiere, attraverso un'attività di ricerca basata sull'osservazione sistematica del territorio quotidianamente vissuto dagli alunni. Per ottimizzare il lavoro, la classe verrà suddivisa in gruppi ognuno dei quali avrà il compito di osservare e di registrare i diversi dati relativi ad alcuni elementi del paesaggio geografico, urbano, economico, con tutti gli strumenti a disposizione quali: foto, riprese video, schemi, disegni, mappe...

La ricerca, per lo sviluppo della quale sarà auspicabile l'aiuto degli insegnanti di modulo o dei genitori, sarà supportata dalla richiesta di rispondere ad alcuni semplici quesiti attraverso schede-questionario, dopo aver organizzato per ogni osservazione compiuta, anche più di una uscita didattica per osservare, fotografare riprendere gli elementi utili alla ricerca.

Le indagini proposte non avranno carattere statistico, ma saranno mezzo per una riflessione, una presa di coscienza dell'interrelazione tra le esigenze del quartiere e le risposte date ai bisogni sociali.

Il primo quesito riguarderà l'osservazione della morfologia del territorio.

(Scheda esemplificativa)

A) Metti una crocetta sulle caratteristiche del paesaggio in cui è sorto il tuo quartiere.

	SI	NO
E' in pianura		
E' in collina		
E' in montagna		
E' attraversata da un fiume		
Si affaccia su un lago		

Le notizie che si ricaveranno dai semplici questionari proposti in un successivo momento, verranno utilizzate per comprendere la presenza o meno, nel quartiere, di determinati servizi facendo confrontare gli alunni come un quartiere periferico di una città sorta in pianura, presenti una rete stradale più sviluppata di quelle sorte in collina o montagna, fatto che consente di collegarsi con il centro in modo più agevole; di conseguenza risulta esserlo anche l'organizzazione dei mezzi di trasporto pubblici, che non soffrono, così, delle difficoltà che si presentano, per esempio, in città sorte sulle rive di un lago o su una laguna.

La morfologia del territorio incide anche sulle abitudini della popolazione, poiché gli alunni che vivono in pianura, possono recarsi a scuola anche in bicicletta al contrario dei coetanei che vivono a Venezia o all'Aquila.

Il secondo quesito riguarda i servizi ed ha lo scopo di avviare più percorsi di indagine.

B) Servizi presenti nel quartiere

DATE DEI PRIMI DOCUMENTI STORICI	FORME DI LEZIONE DEL TOPONIMO
Ante 1026	Villa que dicitur Sarmedaula
1123	Villa que dicitur Sarmedala
1130	Capela S.Fidencii de Sarmedaula
1182	Aircardus de Sarmedeola
1221	Ecclesia de Sarmedola
1297	Presbiter Nascimbene de Sarmeola
Primi del '300	SARMEOLA

Scuola-

Cultura

Questa sezione dedicata all'osservazione dei servizi presenti nel quartiere, darà lo spunto per una lettura condivisa e semplificata della Convenzione dell'O.N.U. riguardante i Diritti dei bambini. Si farà riferimento soprattutto ai diritti relativi alla cultura, formazione, salute, famiglia

e tempo libero.

(Si può proporre la lettura semplificata del Documento collegandosi al sito della Polizia di Stato: www.poliziadistato.it). La lettura verrà frazionata in ordine alla relazione dell'argomento del giorno e sarà sicuramente spunto per riflessioni condivise.

	SI	NO	NUMERO
Asilo nido			
Scuola materna			
Scuola elementare			
Scuola media			
Scuola superiore			
Università			
Cinema			
Teatro			
Biblioteca			

Rilevare che l'assenza di determinate tipologie di scuole condurrà ad osservare, grazie anche alle esperienze di tipo familiare, la necessità che ha portato al potenziamento delle linee extraurbane.

**C) Servizi presenti nel quartiere
Esercizi Commerciali**

	SI	NO	NUMERO
Mercato			
Supermercato			
Banca			
Ufficio postale			
Alimentari			
Macelleria			
Profumeria			
.....			

In questo modo gli alunni hanno l'opportunità di evidenziare la tipologia e la quantità degli esercizi commerciali oltre che di indagare se le famiglie effettuano regolarmente spese fuori dal proprio territorio e per quali motivi. Tutto ciò per verificare se il servizio offerto è adeguato alle esigenze della popolazione.

**D) Servizi presenti nel quartiere
Trasporti-Viabilità**

	SI	NO	NUMERO
Autobus			
Metropolitana			
Tram			
Parcheggi			
Marciapiedi			
Piste ciclabili			
...			

Il questionario si presta a numerose indagini:

- . Verso quale direzione viaggiano i mezzi di trasporto?
- . Quali collegamenti consentono?

- . Quale mezzo utilizza la famiglia per recarsi sul posto di lavoro?
- . Quale grado di vivibilità ha il quartiere per il pedone?
-

Dalla discussione collettiva che verrà effettuata dopo la raccolta di questi dati, emergeranno conoscenze basate sul vissuto personale di ogni alunno e le problematiche che risultano dai discorsi fatti nelle rispettive famiglie. Ogni alunno è consapevole della posizione del quartiere rispetto alla città e conosce l'itinerario che deve compiere per raggiungerla e quali mezzi utilizzare.

Sicuramente non sarà ancora chiara l'idea che è possibile raggiungere città diverse dalla propria, utilizzando un mezzo pubblico su strada, anziché l'automobile. Ciò è frutto della dimensione esperienziale degli alunni che appartengono al territorio, esperienza che potrà essere limitata solo all'uso dei mezzi propri negli spostamenti extraurbani durante il tempo libero trascorso con la famiglia: infatti, a molti insegnanti sarà capitato di constatare come emerga dall'organizzazione di un'uscita didattica, il fatto che molti alunni, non abbiano mai, per esempio, viaggiato in treno.

E) Servizi presenti nel quartiere
Sanità

	SI	NO	NUMERO
Farmacia			
Ospedale			
Pronto Soccorso			
Medici di base			
Pediatri			

Si potrà discutere circa la lontananza/vicinanza dal proprio medico, rilevando che i medici pediatri e i dentisti sono, solitamente, gli unici specialisti presenti nel quartiere, con la conseguente necessità di doversi spostare verso la città che offre maggiori servizi.

Per la verifica delle capacità di orientarsi nel proprio quartiere, si farà ricorso alla verbalizzazione ragionata degli schemi realizzati sulla presenza/assenza di determinati servizi nel quartiere facendo seguire ai bambini il seguente schema e le seguenti schede.

Completa e poi rappresenta con un disegno.

Il mio quartiere si chiama.....e fa parte della città di.....

E' un quartiere(centrale/periferico).

I suoi edifici sono.....(antichi/moderni)

Vi sono le seguenti aree verdi.....

E' collegato alla città dai seguenti mezzi pubblici.....

Disegna.

SERVIZI PRESENTI NEL QUARTIERE

SCUOLE	TRASPORTI	NEGOZI
SANITA'	SICUREZZA	ALTRO

Riferendoti al quartiere dove vivi, completa la tabella e rispondi

Spazi	Sono puliti ?	Ci sono tracce di degrado?
Strade		
Marciapiedi		
Giardini pubblici		
Facciata delle case		

Il risultati dei questionari si presteranno anche a numerose manipolazioni per indagini statistiche ma, soprattutto, ad avviare un'ulteriore discussione su quanto emerso.

Quali sono i motivi di degrado?.....

Secondo te, ci sono fonti di inquinamento?.....

Quali soluzioni proponi per risolvere il problema dell'inquinamento?

.....

All' esperienza verrà riservata anche una sezione relativa alla nascita ed all'evoluzione del quartiere, con lo scopo di fare riflettere gli alunni sulle origini e sullo sviluppo del loro territorio ed attivare la loro curiosità in proposito.

A questo punto, sarà auspicabile una visita presso gli uffici del Comune al quale il territorio afferisce. Preventivamente organizzata, l'uscita didattica avrà lo scopo di soddisfare, grazie ad interviste con i responsabili degli Uffici di competenza, numerose curiosità.

- E' possibile vedere la documentazione storica della nascita del quartiere?
- Cosa sono le mappe storiche?
- Chi ha deciso l'onomastica stradale?
- Come si assegnano i numeri civici?
- Cos'è e che compiti ha, il Consiglio comunale?
- Cosa sono le Delibere?

Le risposte che gli alunni riceveranno, susciteranno raffiche di domande "a catena" relative alla conoscenza strutturale del Comune stesso; le curiosità potranno essere relative a:

- Quanti sono i consiglieri
- Come si diventa Consigliere
- Chi è "a capo" del Consiglio
- Cos'è la Giunta
- Chi sono gli Assessori

} Facile reperire un organigramma della struttura del Comune di appartenenza che orienterà ideologicamente l'alunno alla conoscenza delle funzioni delle varie sezioni comunali.

-

In questa sede gli alunni avranno la possibilità di reperire un Elenco strade del Comune, utile per confrontare la rappresentazione ingenua dei percorsi casa-scuola che verranno prodotte in un successivo momento.

Alcune mappe reperite negli archivi comunali, daranno la possibilità agli alunni di rendersi conto di come l'antropizzazione del territorio sia stata costante nel tempo, e

offriranno alle insegnanti l'opportunità di puntualizzare gli obiettivi specifici delle competenze attese.

Momento successivo all'analisi qualitativa dei servizi offerti dal quartiere, agli alunni si proporrà di effettuare ulteriori uscite sul campo per esplorare la zona limitrofa alla scuola nella quale abitano e trascorrono il tempo residuo agli impegni scolastici, con lo scopo di guidarli a rilevare le relazioni spaziali e topologiche tra gli elementi di un ambiente e per individuare in esso i punti di riferimento da utilizzare nella rappresentazione simbolica dello spazio vissuto .

Ancor prima di uscire in esplorazione sarà chiesto agli alunni di raccontare ai compagni l'itinerario abitualmente percorso per coprire la distanza casa-scuola, sollecitandoli ad arricchire la narrazione con il maggior numero di particolari possibili, in modo tale che l'uditore possa comprendere ed immaginare l'itinerario.

In un secondo momento ognuno rappresenterà con un disegno l'itinerario esposto, tenendo ben presente i punti di partenza e di arrivo, i cambi di direzione, i punti di riferimento.

Gli alunni confronteranno i disegni per verificarne la fedeltà e la comprensione.

Verranno distribuite le fotocopie della pianta del quartiere, dove i bambini segneranno il punto di partenza (la loro abitazione) ed il punto di arrivo (la scuola); il percorso effettuato sarà colorato, mentre i punti di riferimento segnati con un simbolo. I punti di riferimento trovati in tutte le mappe, verranno accolti come punti di riferimento comuni.

Sarà opportuno verificare la comprensione delle rappresentazioni facendo domande del tipo:

- In cosa differiscono le due rappresentazioni?
- Qual è quella più comprensibile?
- La rappresentazione che tu hai dato, rispetta le indicazioni fornite dall'elenco delle strade reperite negli uffici comunali?

Ciò metterà in luce che la soggettività del disegno libero si contrappone all'oggettività data dalla mappa e dagli elenchi, oggettività che le rende più comprensibile. Verrà posto un altro quesito:

- *Come fare per rendere più oggettive le rappresentazioni?*

Lo scopo di questa interrogazione sarà quello di guidare l'alunno verso la consapevolezza della necessità di una mappa comune il più fedele possibile alla realtà. Ciò darà la possibilità di rivisitare e pensare a rappresentazioni utilizzando le riduzioni in scala.

Per consolidare questa conoscenza, verranno fatte diverse attività di misurazioni.

Ecco un esempio:

*Le dimensioni dell'aula della terza A sono: lunghezza 4 metri, larghezza 5 metri; quelle della terza B: lunghezza 4 metri, larghezza 5 metri.
Disegna e nomina le aule.*

Per ottenere una rappresentazione fedele all'ambiente reale nelle proporzioni e nelle reciproche relazioni tra gli elementi, si distribuirà fotocopia di un paesaggio in ripresa aerea da far ricalcare su carta da lucido. Il passo successivo vedrà gli alunni produrre una rappresentazione simbolica condivisa: una legenda che consenta a membri di gruppi diversi di interpretare correttamente le rappresentazioni.

L'attendibilità della rappresentazione sarà testata dal gruppo della classe con funzione di "controllo". A questo verrà dato anche l'incarico di interpretare una mappa di un ambiente inventato e rappresentato dall'altro gruppo di classe. Questo

confronto/scambio servirà per rendere sempre più oggettive le rappresentazioni dei due gruppi classe.

Prima di passare ad un'ulteriore uscita nel quartiere per la fase di misurazione, si potranno consolidare le abilità riguardanti la capacità di ridurre in scala, leggendo e interpretando collettivamente, le scale riportate nelle carte geografiche presenti in aula.

L'osservazione del quartiere in questa ulteriore fase ha una diversa colorazione: si tratta di ripercorrere le strade la cui denominazione è riferita ai nomi delle regioni italiane e rivisitare concettualmente la struttura politica dell'Italia. Infatti quando la misurazione coinvolgerà strade con il nome di Emilia, Puglia, Toscana.....i bambini, per gruppi, saranno invitati a preparare una scheda di rilevazione fisico-politica delle regioni nominate e poi relazionarle agli altri ai quali avranno passato anche il contenuto cartaceo.

Lettura della Costituzione relativamente all'Art.114 (le Regioni, Le Province, i Comuni) che darà la possibilità di introdurre il discorso relativo alla cittadinanza multipla che ogni cittadino riveste. E' un momento nel quale si inviterà alla riflessione:

- Appartengo al quartiere
- Il quartiere appartiene al Comune
- Il Comune alla Provincia
- La provincia alla Regione
- La Regione allo Stato

Si farà notare come quest'ultimo garantisca i diritti di ogni singolo cittadino attraverso specifici articoli della Costituzione (pace, cura, istruzione, tempo libero, famiglia....) e come la tutela di questi diritti sia collocata anche all'interno della frammentarietà organizzativa che lo Stato, come tale, permette e garantisce.

Il discorso diventa ancora più ampio quando si collocherà L'Italia nell'Europa la quale si presenta come unità plurima di appartenenze geografiche, culturali e identitarie diverse.

Si suggeriscono quindi alcuni approcci:

- Nascita dell'unione europea
- Sviluppo del senso di appartenenza all'Europa, nata come unione delle diversità
- Conoscenza delle nozioni fondamentali sull'Unione Europea
- Il trattato di Lisbona quale garante della Carta dei Diritti fondamentali
- Il Consiglio d'Europa quale promotore dei diritti umani, della tolleranza e del pluralismo culturale
- Esempio di attualità: lettura dell'articolo di Thomas Hammemberg Commissario del Consiglio, relativo all'espulsione dei Rom dall'Europa (15/09/2010).

Si riprende, quindi, il discorso geografico locale.



Durante la prima uscita i bambini percorreranno le strade che delimitano il quartiere stesso. La classe verrà divisa in due gruppi: al primo il compito di misurare le strade utilizzando un decametro costruito in classe, al secondo il compito di annotare le misure rilevate, disegnare una mappa approssimativa e fungere da gruppo di controllo. I ruoli si scambieranno a metà del percorso.

La seconda parte del lavoro si svolgerà in classe.

Per dare a tutti l'opportunità di produrre un lavoro, la classe, questa volta, verrà divisa in tre gruppi,

ognuno dei quali avrà il compito di riprodurre su carta centimetrata quanto appena misurato ed effettuando le opportune riduzioni in scala e costruzione della legenda. Nella fase di confronto, i gruppi avranno modo di giustificare le scelte operate e la validità di quanto rilevato e di mediare le loro posizioni.

Questo lavoro è stato la base sulla quale si costruirà successivamente la mappa completa del quartiere, una sorta di contenitore all'interno del quale segnare le strade con il nome delle regioni italiane.

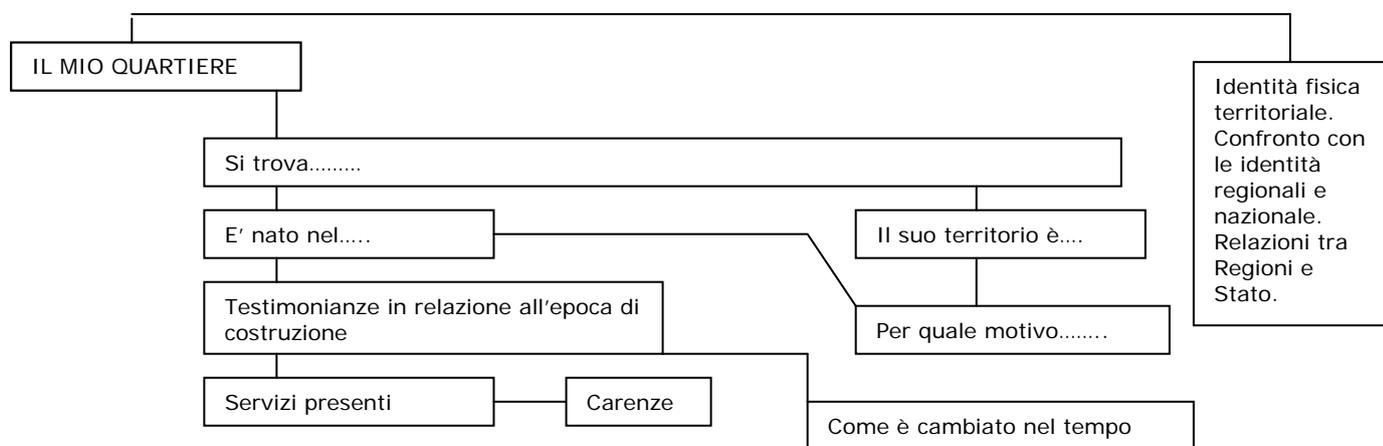
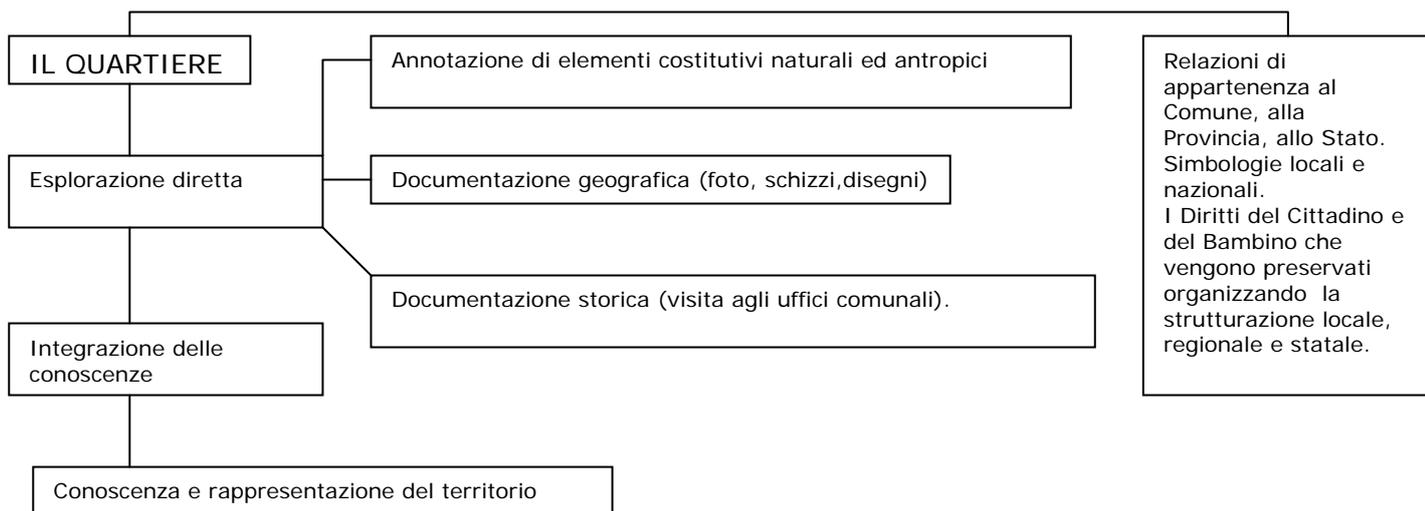
L'altro aspetto che verrà considerato, intrecciato all'attività di base, sarà quello della Denominazione delle strade.

Per soddisfare la curiosità degli alunni e giustificare le nostre risposte, sarà opportuno reperire una serie di Documenti: vedute aeree della zona considerata, copie degli elenchi delle strade, Deliberazioni del Consiglio Comunale relative all'Onomastica stradale.....

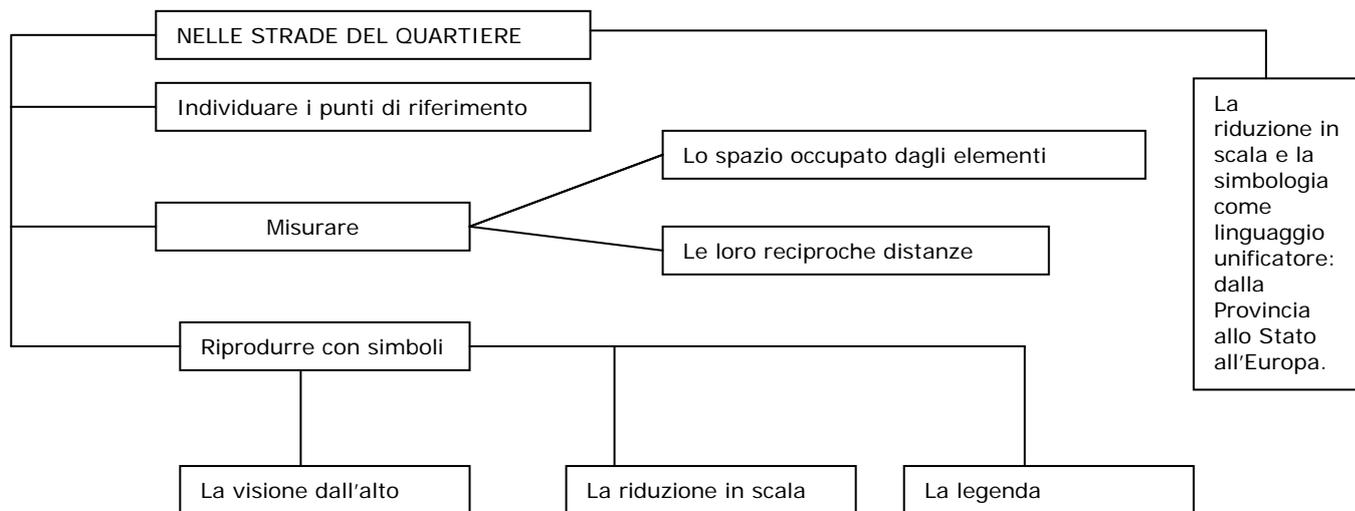
Questa documentazione offrirà un'altra possibilità di ricostruzione storico/geografica territoriale, attraverso i cambiamenti della strutturazione del territorio per "semplificarlo".

Il Progetto si presenta molto articolato e per questo motivo necessita di tempi di sviluppo molto lunghi; io ho ipotizzato l'intero anno scolastico della classe quinta o il primo quadrimestre di questa e l'ultimo della classe quarta. L'ho pensato in relazione alla realtà territoriale nella quale si trova la scuola dove insegno e per questo aperto a tutte le variabili che ogni singola realtà suggerirà.

RIASSUMENDO CON LE MAPPE



COSTRUZIONE DI UNA MAPPA GEOGRAFICA



Io come sono mi riconosco tra gli altri

Di Sonia Cervellin

DESTINATARI	Alunni della Scuola Primaria - Classi quarte e quinte
ASSE DI CITTADINANZA	Identita' ed Appartenenza
COMPETENZE	<ul style="list-style-type: none">• Riconoscere se stesso come persona
ABILITÀ	<ul style="list-style-type: none">• essere come persona• avere bisogni e desideri• identita' e dignita' personale• la diversita'uomo donna• pluridentita' e multiappartenenze
CONOSCENZE	<ul style="list-style-type: none">• aspetti culturali e biologici relativi alla persona e alle differenze di genere
CONTENUTI (E ATTIVITÀ)	<ul style="list-style-type: none">• sulla base dell'affettivita' riconoscere la propria identita' e quella altrui.• individuare e gestire le emozioni e i sentimenti.• interrogarsi sui vari perche'
METODI	<ul style="list-style-type: none">• attivo partecipativo
RIFERIMENTI ISTITUZIONALI E NORMATIVI SPECIFICI	<ul style="list-style-type: none">• Dichiarazione universale dei diritti umani• Costituzione della repubblica italiana• Dichiarazione dei diritti dell'infanzia• Convenzione internazionale sui diritti dell'infanzia
VALUTAZIONE	<ul style="list-style-type: none">• In itinere , tramite griglie di osservazione.• Al termine del progetto: valutazione degli obiettivi prefissati.

ATTRIBUZIONE DELL'IDENTITA', RICONOSCIMENTO DELLA DIGNITA' PERSONALE E DELLA PROPRIA APPARTENENZA ATTRAVERSO L'EDUCAZIONE ALL'AFFETTIVITA' E ALLE DIVERSITA' DI GENERE

La scuola italiana si muove ormai da decenni in una società multietnica e da essa trae spesso stimoli per rinnovarsi e orientarsi a nuovi principi educativi.

Agli albori del dibattito interculturale e multirazziale, nel settore educativo si sono avvicendate diverse pratiche per l'inserimento a scuola di alunni provenienti da Paesi "altri".

Le teorie sulla convivenza, più diffuse, tendono a confondere in una unitarietà indistinta e coatta tutti i fenomeni etnico-cultural-religiosi dei diversi popoli che vengono in contatto tra loro; o a prediligere una convivenza democratica che mantenga inalterate le caratteristiche di autoctonia e diversità, in un equilibrio di gusti fatto di reciproco riconoscimento.¹

" Tutti i bambini e i giovani hanno diritto e dovrebbero avere l'opportunità di essere educati in una scuola che promuove la salute e lo star bene. Questo può contribuire in modo significativo all'esperienza educativa di tutti i ragazzi che in queste scuole vivono e apprendono. Costituisce un investimento sia per l'educazione sia per la salute. Queste scuole sono destinate a produrre un impatto sostanziale sulla riduzione delle disuguaglianze sociali, contribuendo alla salute ed al benessere della popolazione nel suo complesso".²

Se al centro dell' azione educativa della scuola va posta la persona dello studente nella sua globalità, promuovere lo " star bene a scuola" è uno dei compiti affidati ai docenti, anche se non ne sono gli unici titolari.

Per realizzarlo è importante pianificare le strategie da adottare e le attività da proporre, analizzando i principi su cui fondare l'intervento educativo e didattico e individuando le metodologie più idonee per attuarlo.³

La consapevolezza del valore potenziale della scuola, per i processi di apprendimento, educativi e di incontro che in essa hanno luogo, viene richiamato nelle linee guida al *Piano nazionale per il benessere dello studente*, emanate dal Ministero alla Pubblica Istruzione nell'aprile del 2007 in dialogo diretto con le direttive dell'Organizzazione Mondiale della Sanità sulla promozione della salute.⁴

¹ Spunti tratti dalla Conferenza conclusiva della settimana della solidarietà e dei diritti dell'infanzia di Fiuggi a maggio 2007.

² Dalla Dichiarazione di Salonicco alla Prima Conferenza della Rete europea delle Scuole che promuovono la salute, maggio 1997.

³ Benessere a scuola – Fondamenti teorici e indicazioni metodologiche – di Buccoliero e Maggi, 2007.

⁴ Riferimenti legislativi :

IL T.U. 309/90 ART. 104 E 105 affida e riconosce alla scuola compiti di rilievo per quanto riguarda l'educazione alla salute.

LA L. 59/1997 sul trasferimento di funzioni e di compiti alle Regioni ed Enti Locali.

LA L. 205/1997, la "Legge Turco", per la promozione dei diritti e delle opportunità dell'infanzia e dell'adolescenza, propone le tematiche inerenti le educazionali.

LA DIRETTIVA 487/1997 DEL MPI sull'Orientamento scolastico ipotizza iniziative di educazione alla salute all'interno dei percorsi formativi orientativi.

LA DIRETTIVA 292/1999 DEL MPI sugli interventi di educazione alla salute da parte delle scuole di ogni ordine e grado e per lo svolgimento delle attività di formazione evidenzia la necessità di non intervenire sul disagio conclamato o sulla prevenzione di comportamenti devianti, bensì lavorare originalmente con gli alunni per la promozione del loro benessere a scuola e non solo. Fondamentale diventa accompagnare i ragazzi nell'essere protagonisti attivi dei processi di apprendimento, stimolando e valorizzando i processi di empowerment.

IL D.L.vo 59/2004 inserisce l'educazione alla salute nell'ambito dell'educazione alla Convivenza Civile e ne stabilisce gli obiettivi per le scuole primarie e secondarie, per la formazione completa della personalità degli allievi.

Il ventaglio dei temi su cui la scuola è chiamata ad intervenire per concorrere alla crescita di cittadini responsabili si è via via allargato. Vi rientrano l'educazione alla salute, ambientale, stradale, alimentare, alla convivenza civile, alla cittadinanza, all'affettività e alla sessualità. Tutte queste tematiche richiedono una progettazione di attività, all'interno di una scuola che cambia, atte a promuovere il benessere dello studente, da inserirsi nella programmazione scolastica.

Oltre a progettare, è importante costruire collaborazione e rapporti di rete tra le diverse componenti scolastiche, in modo da ottenere un profilo globale di coinvolgimento.



Molti sono i contenuti, le metodologie e le tecniche utilizzabili per sviluppare i vari percorsi educativi. Un tema in particolar modo molto importante è quello dell'affettività e sessualità, della scoperta di sé, della propria dimensione corporea, dell'attribuzione della propria identità e del riconoscere le diversità altrui.

L'obiettivo che si propone tale attività educativa, non è solo quello di rendere i ragazzi e le ragazze consapevoli delle relazioni nella sfera sessuale, ma soprattutto di far crescere in loro un'attenzione per lo sviluppo personale e sociale proprio e altrui, oltre che quello di promuovere l'autostima e il proprio star bene.

L'educazione affettiva privilegia, inoltre, la dimensione interpersonale e riconosce che lo sviluppo di capacità sociali e interpersonali è essenziale per avere un buon rapporto con se stessi e con gli altri.

LA DIRETTIVA 1858/2007 avvia un **Piano nazionale per il benessere dello studente** promosso dal MPI in collaborazione con gli altri dicasteri competenti e in sinergia con i diversi enti presenti sul territorio. L'impegno è quello di realizzare percorsi sperimentali, ricerche e programmi operativi per diffondere la cultura della salute e del benessere e migliorare la qualità della vita di ogni singolo individuo.

Nella vita dei ragazzi i problemi, le scelte, i bisogni e i desideri connessi alla sessualità rivestono un ruolo fondamentale. Situazioni e vissuti relativi all'immagine del corpo, all'identità sessuale, al rapporto con l'altro sesso, vengono continuamente confrontate tra loro. Il modo in cui si affrontano ed elaborano da giovani queste esperienze influenzerà in maniera decisiva lo sviluppo dell'identità personale, come pure la salute, le reazioni emotive e il proprio ruolo nelle formazioni sociali di appartenenza. Spesso, però, in tale confronto mancano conoscenze, sicurezze e serenità, tali da ostacolare il benessere della persona e il suo pieno sviluppo.⁵

La scuola nell'ambito della formazione alla vita affettiva può operare, sia in modo strutturato e formale, sia in modo informale e incluso nelle attività di relazione e di apprendimento che la caratterizzano.⁶

Nelle Indicazioni Nazionali per i Piani di Studio Personalizzati nella Scuola Primaria, nell'ambito generale dell'Educazione alla convivenza civile, si trova l'Educazione all'affettività, che si articola in varie conoscenze e abilità che dovrebbero diventare progressivamente competenze, quali:

1. Il sé. Le proprie capacità, i propri interessi, i cambiamenti personali nel tempo: possibilità e limiti dell'autobiografia come strumento di conoscenza di sé.
2. Le relazioni tra coetanei e adulti con i loro problemi.
3. Le principali differenze psicologiche, comportamentali e di ruolo tra maschi e femmine.
4. Esempi di diverse situazioni dei rapporti tra uomini e donne nella storia.
5. Forme di espressione personale, ma anche socialmente accettata e moralmente giustificata, di stati d'animo, di sentimenti, di emozioni diversi, per situazioni differenti.
6. Attivare atteggiamenti di ascolto/conoscenza di sé e di relazione positiva nei confronti degli altri
7. Attivare modalità relazionali positive con i compagni e con gli adulti, anche tenendo conto delle loro caratteristiche sessuali.
8. Avvalersi del diario o della corrispondenza con gli amici per riflettere su di sé e sulle proprie relazioni.
9. Comunicare la percezione di sé e del proprio ruolo nella classe, nella famiglia e nel gruppo dei pari in genere.
10. Esercitare modalità socialmente efficaci e moralmente legittime di espressione delle proprie emozioni e della propria affettività.
11. In situazioni di gioco, di lavoro, di relax, esprimere la propria emotività con adeguate attenzioni agli altri e alla domanda sul bene e sul male.

Da queste indicazioni si può passare alla stesura di un progetto sull'affettività.

⁵ Intervento dott.ssa Alessandra Pegoraro psicologa-Psicoterapeuta in stesura del Progetto di Educazione all'Affettività ed alla Sessualità per Direzione Didattica di Romano d'Ezzelino 2009/2010.

⁶ Educare all'affettività Dario Ianes Erickson 2008 Trento.

PERCORSO OPERATIVO SULL'AFFETTIVITA'

PREMESSA E FINALITA'

Il bisogno degli alunni è quello di conoscere e di divenire maggiormente consapevoli del proprio corpo sotto un profilo relazionale, affettivo e sessuale.

L'esigenza di voler scoprire queste nuove dimensioni nasce dal fatto che i ragazzi e le ragazze notano i primi cambiamenti nel corpo e nel carattere, ma non sempre ne conoscono la causa.

Le finalità sono:

- Riconoscere il pluralismo all'interno di piccoli gruppi, all'interno della comunità scolastica, della comunità cittadina e nazionale, trasformandolo in mezzo di riflessione su se stessi, di arricchimento culturale, di critica sociale, di comprensione del mondo.
- Definire gli aspetti culturali e biologici relativamente alle differenze di genere, cercando di definire in maniera chiara e corretta cosa significa sessualità nella sua accezione più globale
- Cogliere l'affettività come forza positiva che si inserisce nella globalità della persona,
- Portare gli alunni a vivere con soddisfazione il proprio essere maschio o essere femmina.

Comprendere e inserire l'affettività in modo coerente all'interno del proprio percorso di vita.

OBIETTIVO FORMATIVO

Servirsi di esperienze concrete di gioco e del racconto spontaneo di esperienze vissute per conoscere il punto di vista degli altri in merito all'argomento trattato, per riconoscere il proprio punto di vista, per scoprire diversità sociali, etniche, storiche dei singoli e dei popoli.

INDICATORI DI COMPETENZA

- Riconoscere se stesso come persona scoprendo il valore del proprio percorso formativo per esserne consapevole protagonista.
- Riconoscere il senso di appartenenza al gruppo.
- Riconoscere il valore del rapporto di amicizia.
- Intuire l'importanza dell'altro come diverso da sé.
- Convenire l'esistenza di opinioni, abitudini e comportamenti di vita diversi.
- Lavorare su un progetto concreto comune.
- Scoprire l'importanza e il valore dell'altro attraverso il riconoscimento dei suoi contributi alla realizzazione del prodotto atteso.

OBIETTIVI SPECIFICI DI APPRENDIMENTO

Conoscenze

- Il concetto di cittadinanza e vari tipi di cittadinanza
- Alcuni articoli della Dichiarazione dei Diritti del Fanciullo e della Convenzione Internazionale dei Diritti dell'Infanzia
- La funzione della regola e della legge nei diversi ambienti di vita quotidiana
- I concetti di diritto/dovere, libertà responsabile, identità, pace, sviluppo umano, cooperazione, sussidiarietà.
- Il sé, le proprie capacità, i propri interessi
- Le relazioni tra coetanei e adulti con i rispettivi problemi
- Aspetti culturali: differenze, ruoli, azioni, attività, cultura, società, ruoli nella loro flessibilità. Aspetti biologici: caratteristiche, cambiamenti e funzioni biologiche del corpo
- Forme di espressione personale, socialmente accettate e moralmente giustificate, di stati d'animo, di sentimenti, di emozioni diverse, per situazioni differenti.
- Cogliere le caratteristiche comportamentali e psicologiche che esprimono diversità tra ragazzi e ragazze
- Individuare nella propria realtà personale e in quella dei compagni gli elementi di complementarità e di arricchimento reciproco che appaiono più evidenti con la crescita

Abilità

- Indagare le ragioni sottese a punti di vista diversi dal proprio, per un confronto critico
- Manifestare il proprio punto di vista e le esigenze personali in forme corrette e argomentate
- Mettere in atto comportamenti di autonomia, autocontrollo, fiducia in sé
- Interagire, utilizzando buone maniere, con persone conosciute e non, con scopi diversi
- Accettare, rispettare, aiutare gli altri e i diversi da sé, comprendendo le ragioni dei loro comportamenti
- Suddividere incarichi e svolgere compiti per lavorare insieme con un obiettivo comune
- Realizzare attività di gruppo
- Impegnarsi personalmente in iniziative di solidarietà
- Attivare atteggiamenti di ascolto/conoscenza di sé e di relazione positiva nei confronti degli altri
- Creare relazioni positive con i compagni e con gli adulti, anche tenendo conto delle loro caratteristiche sessuali
- Comunicare la percezione di sé e del proprio ruolo nella classe, nella famiglia, nel gruppo dei pari
- Esercitare modalità socialmente efficaci e moralmente legittime di espressione delle proprie emozioni e della propria affettività
- Esprimere la propria emotività, in varie situazioni, con adeguate attenzioni agli altri e alla diversità bene/ male
- Prendere decisioni con il proprio modo di essere, rifiutando modelli imposti
- Accettare la propria identità sessuale che si sta costruendo

- Iniziare a prendere coscienza del proprio ruolo di donna e di uomo, paritario nella diversità

Avviare alla consapevolezza che la procreazione va affrontata fra individui responsabili e maturi fisicamente e psicologicamente

CONTENUTI

- Il corpo cambia e si modifica: perché e come
- Insieme al corpo si modificano psiche e vita di relazione
- I sentimenti dell'adolescente: amicizia, affetto, innamoramento, amore
- La sessualità non è solo genitalità ma, ha significato nella vita umana e nelle relazioni
- L'apparato sessuale maschile e femminile
- Il rispetto del proprio corpo e di quello dell'altro
- Il valore della vita
- Fecondazione, gravidanza e parto

ATTIVITA'

Conversazioni, racconti, letture.

Visione di film, raccolta e catalogazione di materiale vario.

Inventare, scrivere, costruire libri e/o giochi di ruolo o da tavolo ed operare con regole condivise. Proporre giochi e danze di varia provenienza

METODI / MATERIALI

Deve essere privilegiato il lavoro di gruppo, a piccoli gruppi o cooperativo. Il lavoro individuale può essere utilizzato nei momenti di riflessione sull'esperienza svolta, a cui può far seguito la rielaborazione di un testo scritto o di un prodotto grafico - pittorico. Importante è l'interazione teorico-pratica nel momento della realizzazione di elaborati. In fase progettuale, visto il carattere interdisciplinare dell'attività, è necessaria una forte collegialità da parte dei docenti .

SPAZI UTILIZZATI

La classe, i laboratori, l'aula polifunzionale, la palestra

VERIFICA / VALUTAZIONE

Gli indicatori di competenza dell'attività si prestano ad essere verificati soprattutto in itinere , tramite griglie di osservazione. Al termine del progetto si effettuerà una valutazione del raggiungimento degli obiettivi prefissati.

RIFERIMENTI ISTITUZIONALI E NORMATIVI

Convenzione sui diritti dei bambini. POF d'Istituto. Statuto Comunale. Legge Regionale n. 18 del 30/03/'88 "Pace Diritti Umani".

Costituzione Italiana:

- art. 1
- art. 2 doveri di solidarietà
- art. 6 tutela minoranze linguistiche
- art. 7 Stato e Chiesa
- art 8 libertà di confessione
- art. promozione culturale, tutela paesaggio e patrimonio artistico
- art. 10 condizione giuridica dello straniero
- art. 12 bandiera italiana
- art. 29 uguaglianza morale e giuridica dei coniugi
- art. 30 diritti e doveri dei genitori verso i figli
- art. 31 protezione maternità, infanzia, gioventù
- art. 37 pari diritti della donna lavoratrice, protezione specifica maternità e lavoro minorile
- art .51 promozione delle pari opportunità in campo politico
- art. 131 le regioni d' Italia

Carta dei Diritti Fondamentali dell'Unione Europea art. 1

Dichiarazione sull'eliminazione della violenza contro le donne

Convenzione Internazionale sui Diritti dell'Infanzia art. 31

IL T.U. 309/90 ART. 104 E 105 affida e riconosce alla scuola compiti di rilievo per quanto riguarda l'educazione alla salute.

LA L. 59/1997 sul trasferimento di funzioni e di compiti alle Regioni ed Enti Locali.

LA L. 205/1997, la "Legge Turco", per la promozione dei diritti e delle opportunità dell'infanzia e dell'adolescenza, propone le tematiche inerenti le educazionali.

LA DIRETTIVA 487/1997 DEL MPI sull'Orientamento scolastico ipotizza iniziative di educazione alla salute all'interno dei percorsi formativi orientativi.

LA DIRETTIVA 292/1999 DEL MPI sugli interventi di educazione alla salute da parte delle scuole di ogni ordine e grado e per lo svolgimento delle attività di formazione evidenzia la necessità di non intervenire sul disagio conclamato o sulla prevenzione di comportamenti devianti, bensì lavorare originalmente con gli alunni per la promozione del loro benessere a scuola e non solo. Fondamentale divente accompagnare i ragazzi nell'essere protagonisti attivi dei processi di apprendimento, stimolando e valorizzando i processi di empowerment.

IL D.L.vo 59/2004 inserisce l'educazione alla salute nell'ambito dell'educazione alla Convivenza Civile e ne stabilisce gli obiettivi per le scuole primarie e secondarie, per la formazione completa della personalità degli allievi.

LA DIRETTIVA 1858/2007 avvia un **Piano nazionale per il benessere dello studente** promosso dal MPI in collaborazione con gli altri dicasteri competenti e in sinergia con i diversi enti presenti sul territorio. l'impegno è quello di realizzare percorsi sperimentali, ricerche e programmi operativi per diffondere la cultura della salute e del benessere e migliorare la qualità della vita di ogni singolo individuo.

Dichiarazione universale dei diritti umani

Costituzione della repubblica italiana

Dichiarazione dei diritti dell'infanzia

Convenzione internazionale sui diritti dell'infanzia

COORDINATORI DEL PROGETTO

Insegnanti di classe, esperti esterni e/o formatori coinvolti

NOTE METODOLOGICHE

Il percorso operativo presentato si sviluppa attraverso:

- giochi e tecniche di conoscenza, valorizzazione, fiducia, cooperazione, che prevedono coinvolgimento personale e di gruppo, una riflessione specifica e possono avere un impatto emotivo particolare;
- Attività su pregiudizio, diversità, ambiente, mondialità, che prevedono delle ricerche particolari, delle provocazioni e delle riflessioni;
- Strumenti operativi specifici, che prevedono giochi di ruolo, giochi di simulazione, tecniche di cooperazione, di ascolto, di comunicazione.

La proposta operativa presenta diverse occasioni di percorsi reticolari tra le discipline, in quanto un lavoro sulle educazioni, essendo un lavoro sulle competenze trasversali/relazionali, è strutturalmente interdisciplinare.

BIBLIOGRAFIA

AA.VV. Star bene a scuola – Corso di Aggiornamento – Collegno 1994

AA.VV. Lezioni di educazione alla convivenza civile ELmedi 2008

Carlasare Convenzioni sulla Costituzione 2002 Padova

Indicazioni per il Curricolo 2007 Roma

Indicazioni Nazionali per i Piani di Studio Personalizzati nella Scuola Primaria 2008

Janes Dario Educare all'affettività Trento 2008

Pellai, Rinaldini Educare tra pari 2002

Pontecorvo Psicologia dell'educazione 1999

Roche Olivar l'intelligenza prosociale 2002

Zanghi La protezione internazionale dei diritti dell'uomo Torino 2006.

Cosa ci racconta il campo del ghetto a Venezia

Di Maria Elisa Veronese

DESTINATARI	Alunni del secondo biennio della scuola primaria
ASSE DI CITTADINANZA	Asse C – Alterità e relazione
COMPETENZE	<ul style="list-style-type: none"> • Adattare il proprio comportamento per tutelare i propri ed altrui diritti. • Instaurare un dialogo interculturale autentico. • Assumere e promuovere atteggiamenti di tolleranza. • Accogliere le diversità come risorse. • Superare i retaggi legati al concetto di “razza” acquisendo la consapevolezza di una comune appartenenza biologica. • Utilizzare il dialogo e il confronto per risolvere le controversie superando eventuali posizioni pregiudiziali.
ABILITÀ	<ul style="list-style-type: none"> • Riflette sul rapporto “io-l’altro”. • Riconosce l’altro come persona diversa ma uguale nei diritti e nei doveri. • Esprime timori/difficoltà/paure nella relazione con la “diversità”. • Discute proposte di intervento per prevenire comportamenti discriminatori. • Ricerca, insieme agli altri, elementi comuni e condivisibili (come valori religiosi/umani/ culturali) per creare coesione nel gruppo. • Scopre ed esplora le “diversità” e i molteplici punti di vista • Riconosce nella vita quotidiana e nella cronaca fatti riconducibili a situazioni di discriminazione, razzismo e violazione dei Diritti umani.
CONOSCENZE	<ul style="list-style-type: none"> • Sviluppare il senso delle responsabilità sociali e della solidarietà con i gruppi meno favoriti e stimolare al rispetto del principio di eguaglianza. • Capacità di lavorare in gruppo; di accettare la libera discussione e di parteciparvi; di osservare le regole elementari di procedura applicabili ad ogni dibattito; • Studio delle varie culture, delle loro prospettive e dei diversi modelli di vita per favorire il reciproco apprezzamento. • Descrivere i processi sociali usando il linguaggio dei diritti umani. • Applicazione del paradigma dei diritti umani alla personale esperienza. • Ricognizione delle violazioni dei diritti umani, loro cause di fondo e conseguenze.
CONTENUTI (E ATTIVITÀ)	<ul style="list-style-type: none"> • La comunità ebraica a Venezia e nel mio paese • Le comunità ebraiche: Askenazita; Sefardita; Levantina; Italiana. • Aspetti di vita quotidiana del popolo ebraico. • La struttura architettonica del ghetto: analogia tra Ghetto e sestriere. • La vita nel ghetto ebraico del XVI secolo rapporti della comunità ebraica con la città di Venezia. • La cultura religiosa e civile del popolo Ebraico: riti, feste, luoghi di culto. • L’emarginazione come diverso trattamento sociale, il sentimento dell’esclusione. • Il campo di concentramento e le leggi razziali. • I campi di sterminio. • La storia del popolo ebreo oggi. • Le comunità straniere in Italia.
(ATTIVITÀ E) METODI	<ul style="list-style-type: none"> • Visione di film e documentari, ascolto e scelta di brani ebraici. • Disegni, cartelloni, slides, diapo. • Drammatizzazioni, manipolazioni, uso e simbologia del colore. • Letture e produzioni di testi riferiti ai vissuti espressi. • Discussioni, lavori di gruppo, brainstorming, circle time, interviste. • Ricerca, lettura e consultazione di documenti istituzionali specifici.
RIFERIMENTI ISTITUZIONALI E NORMATIVI SPECIFICI	<ul style="list-style-type: none"> • Convenzione internazionale sull’eliminazione di ogni forma di discriminazione razziale, 1979. • Dichiarazione universale UNESCO sulla diversità culturale, Parigi 2001. • Convenzione UNESCO sulla protezione e la promozione della diversità delle espressioni culturali, 2005. • Carta dei diritti fondamentali dell’unione Europea (sintesi dei valori condivisi dagli stati membri dell’UE) Nizza 2000. • Uguaglianza e non discriminazione in un’Europa allargata (libro verde, 2004). • Manuale di Bradford, 1996.
VALUTAZIONE	<ul style="list-style-type: none"> • Discussioni in classe, visita al Ghetto, elaborazioni scritte, questionari.

“La più sicura garanzia dei Diritti Umani resta l’educazione al rispetto dei Diritti Umani”¹

La scelta di questa indagine nasce dal riemergere, nella nostra società occidentale di quelle tensioni razzistiche che, sono strutturali nel nostro mondo poiché in esso si trovano costantemente a misurarsi i paesi ad alta tecnologia con quelli di un terzo e quarto mondo defraudato che le analisi sociologiche prospettano come conseguenza dello sfruttamento operato dai popoli di cultura europea, sulle popolazioni nelle quali lo sviluppo tecnologico e scientifico era rimasto assente.

Diventa interessante, proprio perché meno appariscente, ma altrettanto insidioso, considerare in un percorso di ricerca teso ad evidenziare il fenomeno dell'emarginazione, il “problema degli Ebrei” che, da un certo punto di vista, costituisce storicamente il fenomeno di più dura emarginazione o per lo meno di quella emarginazione che è approdata alla scelta più drastica e disumana: la Shoah.² Attraverso questa indagine si vuole evidenziare che ognuno di noi è portatore di diritti fondamentali, che nessuno può negare.

Cittadinanza e Costituzione costituisce una delle novità più interessanti nel nuovo curriculum della scuola Primaria; è una “disciplina” tutta particolare perché si presta a collegamenti costanti, relativi sia al mondo civile, sia al mondo economico e politico, sia al mondo religioso e culturale; costituisce quasi un momento di raccordo disciplinare, poiché sviluppa aspetti integrativi non solo dell’area antropologica, ma anche di altre discipline.

Una tematica come quella dell'emarginazione degli Ebrei assume, oltre che una valenza culturale perché approda all’affermazione dei diritti umani per tutti gli individui, anche una valenza propriamente educativa poiché investe il piano morale, sociale, affettivo e religioso.

In tal modo si impongono problematiche che meritano un’attenzione prioritaria rispetto alla dimensione disciplinare di Cittadinanza e Costituzione, proprio in quanto sintonizzata con l’obiettivo di educare alla convivenza democratica, si rivela come “disciplina” che meglio di altre può consentire, quel raccordo interdisciplinare che è capace di rendere più credibili gli apprendimenti curricolari. Quando il raccordo avviene su argomenti di attualità, come l'emarginazione, vengono superati i limiti di un discorso puramente cognitivistico, per approdare a quella dimensione superiore, irrinunciabile che è la dimensione “educativa”.

Nel considerare le ragioni che mi hanno portato alla scelta del discorso sulla ghettizzazione degli Ebrei, mi sono proposta, non soltanto di spiegare un fenomeno che è ancora oggi vistoso e generalizzabile a tanti altri casi, ma di farne uno strumento di educazione ai valori: da quelli dell’uguaglianza a quelli della solidarietà per approdare a quelli dell’esteticità in cui al concetto di *Estetica* è stato dato un significato più “sostanziale” che “formale”, volendo alludere soprattutto ad una “educazione al bello dell’anima”, nel significato schilleriano³ del termine.

In tal senso si evidenziano particolari sintonie fra Cittadinanza e Costituzione e Arte e Immagine, per cui l’idea di un approfondimento di educazione ai valori si traduce anche su un piano percettivo e concreto, uscendo da una concezione tradizionale e moralistica che non riusciva a trovare agganci con qualcosa di particolarmente intuibile, da parte del bambino di scuola Primaria.

¹ Papisca A., Cattedra UNESCO in Diritti umani, Democrazia e Pace, Università di Padova.

² Shoah: in lingua ebraica “desolazione, catastrofe, disastro” questo termine venne adottato per la prima volta nel 1938 dalla comunità ebraica in Palestina, in riferimento alla *Notte dei cristalli* (9-10 Novembre 1938) da allora definisce nelle sua interezza il genocidio della popolazione ebraica d’Europa.

³ Schiller F., *Lettere sull’educazione estetica dell’uomo* trattato politico-culturale, 1795.

In questo modo non solo è possibile un aggancio trasversale tra le discipline, ma si approfondisce il concetto di estetica, intesa come "bello dell'anima" che sconfinava nell'educazione morale; così la moralità perde i suoi contorni rigidi, per essere perseguita anche attraverso il curriculum scolastico.

Una metodologia finalizzata alla comprensione dei valori estetici riuniti entro un evento culturale significativo promuove nel bambino congiuntamente una educazione ai valori estetici, per quanto riguarda gli aspetti formali, ed una educazione ai valori etici, che possono essere dedotti dai contenuti: mitici, religiosi, sociali.

Non basta vedere per capire, né è sufficiente una spiegazione esterna recepita passivamente per attivare conoscenza reale, occorre saper vedere con gli occhi, con la mente con l'emotività e l'affettività, in poche parole con tutta la persona, tutto questo è possibile attraverso una scelta metodologica di lavoro che vede l'educazione estetica come esperienza diretta, ricerca vissuta personalmente che interseca il piano del fare attraverso la metodologia del laboratorio e l'utilizzo di diversi linguaggi espressivi (espressione, drammatizzazione, musica, pittura,...).

Con la ricerca sugli Ebrei e sul Ghetto di Venezia, campo molto particolare, si mira al conseguimento di obiettivi di conoscenza e di educazione, che possono essere sintetizzati nei "bipolarismi" che caratterizzano la nostra società: emarginazione e tolleranza, discriminazione e solidarietà; inoltre, ci si propone anche qualcosa di più: perseguire quell'invito ministeriale all'educazione interculturale, che è conoscenza delle altre culture, valorizzazione di altri stili di vita e di altri comportamenti, proprio in relazione all'esercizio della tolleranza e della solidarietà con i "diversi".

La diversità può essere creata, essere il risultato di pregiudizi culturali⁴ e, soprattutto di leggi ed esperienze che col passare degli anni hanno finito col creare cultura, mentalità e atteggiamenti, proprio come è avvenuto nel caso degli Ebrei, che hanno visto, nel corso dei secoli, sottolineare la loro diversità non solo e non tanto a seguito di una loro maggiore dotazione intellettuale, quanto e soprattutto a seguito di un'organizzazione storico-sociale e culturale che isolandosi ne ha permesso, ad un tempo l'emarginazione e lo sviluppo del potenziale innato: gli Ebrei delle circostanze storiche e culturali, sarebbero stati sollecitati più di quanto contemporaneamente non sia avvenuto per altri popoli; così il segno di distinzione si è trasformato in causa di emarginazione, che è stata fatta loro pesare soprattutto nel nostro secolo.

La storia del ghetto è la storia della loro diversità, destinata a concludersi in tragedia.

Oggi, il concetto di diversità, cioè di originalità e distinzione della propria identità, all'interno della società democratica deve coniugarsi col concetto di uguaglianza perché è pericoloso esporlo alle estreme conseguenze come testimonia la storia di questo popolo. L'integrazione culturale, il dialogo fra i popoli e le razze, la capacità di rispetto di chi ragiona diversamente da noi e imposta la sua vita nel rispetto di mentalità divergenti, sono momenti dell'esistenza individuale nella società democratica che richiedono a ciascuno di noi impegno e capacità di autocontrollo, a cui la scuola può dare un grosso contributo di iniziazione.

⁴ Brown R., *Psicologia sociale del pregiudizio*, Il Mulino, Bologna 1997, cap. 3

Secondo Brown il pregiudizio "... si origina soprattutto da processi di gruppo - categorizzazione sociale, differenziazione, prese di posizione diverse - stabiliti e rafforzati da norme culturali e sociali". Esso è il risultato di esperienze che le persone fanno *del* e *nell'*ambiente sociale, sommate al bagaglio di informazioni ricevute nell'interazione e durante il processo di socializzazione all'interno di una data cultura. Ciascuno infatti crescendo in un ambiente che lo influenza, che gli trasmette credenze, valori e atteggiamenti, apprende anche i pregiudizi.

Riferimenti istituzionali e normativi

Livello Internazionale Universale Nazioni Unite

Da *“Raccomandazione UNESCO sull’educazione ... ai diritti umani e alle libertà fondamentali, 1974.*

Principi direttivi della politica dell’Educazione/Istruzione

- Promuovere la comprensione, la tolleranza, l’amicizia fra tutte le nazioni, i gruppi razziali e religiosi.
- Sviluppare il senso delle responsabilità sociali e della solidarietà con i gruppi meno favoriti e stimolare al rispetto del principio di eguaglianza nel comportamento quotidiano.
- Comprendere ed esprimere fatti, opinioni e idee; di lavorare in gruppo; di accettare la libera discussione e di parteciparvi; di osservare le regole elementari di procedura applicabili ad ogni dibattito.
- Studio delle varie culture, delle loro prospettive e dei diversi modelli di vita in modo da favorire il reciproco apprezzamento delle loro rispettive particolarità nonché lo studio delle loro reciproche influenze.

Livello Internazionale Regionale (Europa)

Da *“Carta del Consiglio d’Europa sull’educazione per la cittadinanza democratica e l’educazione ai diritti umani – Raccomandazione del Comitato dei Ministri 5/2010.*

- Apprezzare la diversità e giocare un ruolo attivo nella vita democratica, in vista della promozione e della protezione della democrazia e dello stato di diritto.
- Promuovere la coesione sociale e il dialogo interculturale nonché l’apprezzamento della diversità e dell’eguaglianza, compresa l’eguaglianza di genere.
- Sviluppare conoscenze, abilità personali/sociali e la comprensione che riducono i conflitti.
- Incoraggiare il dialogo e promuovere la nonviolenza nella risoluzione dei problemi e delle controversie.
- Essere capaci e pronti ad agire nella società nella difesa e nella promozione dei diritti umani, della democrazia e dello stato di diritto.

Linee Guida per l’Educazione Globale –*concetti e metodologie sull’educazione globale-* Centro Nord-Sud del Consiglio d’Europa, 2008

- Capire alcuni dei processi complessi che conducono alla violenza e al conflitto a livello individuale, collettivo, nazionale e globale, e essere consci di alcuni dei modi in cui questi conflitti possono essere prevenuti o risolti.
- Promuovere la comprensione di differenti culture per un mondo più giusto ed equo per tutti.
- Sviluppare atteggiamenti che conducano alla risoluzione costruttiva e non violenta dei conflitti.
- Sviluppare comunità di apprendimento e lavorare cooperativamente su questioni globali.
- Accettare l’alterità e l’interdipendenza e creare condizioni perchè gli altri esprimano se stessi e costruiscano comportamenti di solidarietà.

Livello Nazionale

Documento di indirizzo per la sperimentazione dell’insegnamento di *“Cittadinanza e Costituzione”* – MIUR 2009.

- Superamento del concetto di razza e la comune appartenenza biologica ed etica all’umanità.
- Esercitare responsabilmente la propria libertà personale e sviluppare dinanzi a fatti e situazioni il pensiero critico e il giudizio morale.

- Attuare la cooperazione e la solidarietà, riconoscendole come strategie fondamentali per migliorare le relazioni interpersonali e sociali.
- Manifestare il proprio punto di vista e le esigenze personali in forme argomentate, interagendo con «buone maniere» con i coetanei e con gli adulti, anche tenendo conto dell'identità maschile e femminile.
- Accettare e accogliere le diversità, comprendendone le ragioni e soprattutto impiegandole come risorsa per la risoluzione di problemi, l'esecuzione di compiti e la messa a punto di progetti; curare il proprio linguaggio, evitando espressioni improprie e offensive.

Documenti e strumenti specifici di riflessione e supporto al progetto.

Dichiarazione Universale dei Diritti Umani:

art. 1; art. 2; art. 7; art. 15; art. 18.

Costituzione della Repubblica Italiana:

- art. 2; art. 3; art. 6; art. 8; art. 10; art. 11; art. 13; art. 19.

Dichiarazione dei Diritti dell'Infanzia:

- art. 10.

Convenzione Internazionale sui Diritti dell'Infanzia:

- art. 2; art. 8; art. 20; art. 23; art. 30; art. 37.

Carta dei diritti fondamentali dell'Unione Europea, 2000.

CAPO III – Art. 21 – Non discriminazione

1. E' vietata qualsiasi forma di discriminazione fondata, in particolare, sul sesso, la razza, il colore della pelle o l'origine etnica o sociale, le caratteristiche genetiche, la lingua, la religione o le convinzioni personali, le opinioni politiche o di qualsiasi altra natura, l'appartenenza ad una minoranza nazionale, il patrimonio, la nascita, gli handicap, l'età o le tendenze sessuali.

Convenzione internazionale sull'eliminazione di ogni forma di discriminazione razziale, 1979.

Dichiarazione universale UNESCO sulla diversità culturale, Parigi 2001.

Convenzione UNESCO sulla protezione e la promozione della diversità delle espressioni culturali, 2005.

Carta dei diritti fondamentali dell'unione Europea (sintesi dei valori condivisi dagli stati membri dell'UE) Nizza 2000.

Lotta contro la violenza nei confronti dei bambini, degli adolescenti e delle donne: programma Daphne I, II, III (2007-2013).

Uguaglianza e non discriminazione in un'Europa allargata (libro verde, 2004).

Non discriminazione e pari opportunità: Un impegno rinnovato - Comunicazione della Commissione: COM(2008) 420.

Decisione n. 771/2006/CE del Parlamento europeo e del Consiglio, del 17 maggio 2006, che istituisce l'anno europeo delle pari opportunità per tutti (2007) — Verso una società giusta.

Manuale di Bradford, 1996 - manuale pubblicato dal Centro Educativo Interconfessionale, che offre per ogni fascia di età scolastica sei prospettive religiose diverse per riflettere su temi che vanno dal viaggio alle festività religiose, dalla nostra idea del mondo a conflitti e cooperazione.

Descrizione del progetto

La ricerca che intendo presentare è inserita nel curriculum di Cittadinanza e Costituzione e prevede un preciso impianto trasversale che coinvolge la maggior parte delle discipline e si configura come un'attività non parallela alle altre del curriculum scolastico, ma di approfondimento del medesimo.

La parte preliminare vedrà coinvolti gli alunni nell'analisi di alcuni prerequisiti tesi a controllare la strutturazione del concetto di emarginazione nella cultura e nell'esperienza di ognuno. L'oggetto della ricerca dovrà scaturire da una motivazione di cui la cronaca è complice. E' mia intenzione, applicare la tecnica bruneriana del "contrasto" con la quale, partendo dalla consapevolezza della propria esperienza, il bambino viene gradualmente allontanato dal presente per ricercare le radici "storiche" di un evento, strutturando in maniera concreta e convincente anche il concetto di tempo. Attraverso questa tecnica, è possibile operare costantemente un'analisi fra culture diverse; l'indagine sarà condotta come variante dello studio della realtà locale e di quella globale nello spirito dell'assimilazione di concetti non più astratti e lontani dall'esperienza.

Per conoscere il punto di partenza degli alunni e le loro aspettative sull'attività, si utilizzeranno "l'intervista didattica" di Bruner⁵ e il "metodo clinico" di Piaget,⁶ metodologie di indagine sulle credenze spontanee che lasciano piena libertà di esprimere serenamente interpretazioni del mondo, concetti già appresi, idee naturali e personali raffigurati, per partire verso un viaggio nuovo di attività e conoscenza.

Finalità e obiettivi educativi

"Apprezzare la diversità e giocare un ruolo attivo nella vita democratica, in vista della promozione e della protezione della democrazia e dello stato di diritto".

Il lavoro di ricerca sull'emarginazione parte dalla considerazione del mondo in cui viviamo, per fare il censimento di quelle che sono le forme della diversità e far scaturire delle riflessioni capaci di motivare gli approfondimenti culturali.

Attraverso conversazioni, ricerche di immagini, proiezioni di slide i bambini saranno invitati a esprimere le loro informazioni relative all'argomento, i loro giudizi e le loro valutazioni sui fenomeni che di volta in volta verranno posti alla loro attenzione. E' questa la fase dei prerequisiti, informale, ma che serve a stimolare delle curiosità, ad aprire gli orizzonti, ad operare le prime scelte guidate. L'argomento partirà dall'emarginazione dei neri rispetto ai bianchi, degli zingari, dei nomadi in genere (persone del circo, del Luna-Park ...) degli extracomunitari e di tutte le forme di diversità anche religiosa di cui una società multietnica come la nostra si compone.

E' chiaro che la riflessione intorno alle possibili e reali forme di emarginazione ha lo scopo di condurre alle generalizzazioni del concetto in modo che ciascuno possa, nel corso di esperienze future, individuare altre eventuali forme analoghe. Successivamente verrà introdotto l'obiettivo della ricerca parlando della emarginazione degli Ebrei, avendo ben chiaro l'itinerario sociale, culturale e storico da sviluppare. Per questo verrà stimolata la curiosità dei bambini presentando succintamente il progetto e l'obiettivo di un approfondimento sull'emarginazione attraverso la conoscenza del popolo ebraico, che nella storia dell'occidente ha costituito un fattore dinamico, suscitando problemi che hanno coinvolto uomini ed istituzioni e, di conseguenza, connotato la storia.

Secondo Bruner la conoscenza del traguardo aiuta l'individuo che lo deve raggiungere perché, lungo il percorso, egli è costantemente in condizione di correggere i propri movimenti se è a conoscenza dell'obiettivo che deve perseguire.

I prerequisiti che emergeranno durante la conversazione, condotta con l'utilizzo della tecnica del "circle-time", verranno fissati in una scheda di riferimento con l'indicazione di tutte le condizioni che nel mondo vedono l'emarginazione di alcuni individui da parte di altri, e che sono state oggetto di discussione collettiva.

⁵ Bruner J., *Verso una teoria dell'istruzione*, Armando, Roma 1967.

⁶ Piaget J., *Il giudizio morale nel fanciullo*, Petter G. (a cura di) Giunti, Firenze 1993.

Lo sfondo narrativo reale, che permetterà ai bambini di trovare il significato delle conoscenze e delle esperienze è Il Ghetto Ebraico di Venezia (opera d'arte, referente estetico, sfondo integratore).

Obiettivi Educativi che ci si propone di raggiungere:

- **educazione alla tolleranza;**
- **educazione al rispetto** tra le persone indipendentemente dalla razza, dal sesso, dall'età, dalla religione, dalla lingua;
- **educazione al dialogo** interculturale e alla convivenza.

In estrema sintesi: educazione a quel "bello dell'anima" che può essere una variante del bello estetico, a cui gran parte delle discipline scolastiche possono realmente condurre.

Gli obiettivi educativi, sono coniugati in obiettivi specifici e didattici, funzionali all'articolazione del progetto, secondo una mappa reticolare aperta e flessibile, in previsione di possibili adeguamenti. Inoltre sono previsti nuclei progettuali, situazioni didattiche aperte e problematiche, che interesseranno la pluralità delle discipline coinvolte.

L'intero percorso, di durata annuale, riferito ad alunni di classe quinta, segue uno schema ben preciso, secondo la metodologia proposta dalla dottoressa Caterina De Luigi⁷, particolarmente idoneo all'attività: la suddivisione in unità didattiche.

Schema dell'unità didattica

Premessa: indicazione delle tematiche da svolgere in relazione al contenuto e alla forma dell'opera d'arte prescelta. Bibliografia per docenti e alunni.

Obiettivi: finalità pedagogiche e didattiche da realizzare con i ragazzi nell'ambito dell'unità didattica, attraverso l'uso di molti linguaggi espressivi utilizzati per "reinterpretare" l'opera d'arte.

Attività in classe:

- **Proiezione di slide/diapositive:** lettura del contenuto e della forma dell'opera da realizzare in dialogo con i bambini.
- **Drammatizzazione:** interpretazione del contenuto dell'opera d'arte attraverso l'espressività del proprio corpo.
- **Musica:** musica strutturata; suoni, rumori come ritmo e come stimolazione emozionale al movimento.
- **Educazione al colore e alla forma:** studio e applicazione dell'uso dei colori, anche materici.
- **Pittura-disegno:** espressione libera: interpretazione, attraverso lucidi, di diverse componenti dell'opera; molteplici usi di materiali traccianti.
- **Attività plastica:** considerazione della terza dimensione (materiali vari).
- **Testo scritto:** verbalizzazioni del vissuto, cronache, riassunti, considerazioni.

Materiali: materiali di recupero, stoffe, carte, gommapiuma, (per i costumi), polistirolo, cartone, legno (per i plastici).

Cartelloni: da montare come commento visivo permanente dell'opera d'arte.

Unità didattiche, obiettivi specifici, contenuti, attività (da sviluppare nello spazio cronologico di un mese per due ore settimanali, in ambito antropologico o linguistico espressivo).

**I Unità didattica
Obiettivo specifico**

La città e le sue funzioni urbanistiche.

Conoscere le caratteristiche del proprio territorio e del territorio urbano.

⁷ De Luigi C., *Educazione all'immagine*, SEI, Torino 1987.

Contenuti	1. Analisi delle funzioni a livello urbanistico del proprio ambiente e nella città: <ul style="list-style-type: none"> . il centro . la periferia: come possibilità di espansione come allontanamento dal centro.
Attività	Piante di città importanti, vicine al nostro ambiente: <ul style="list-style-type: none"> . analisi delle piante per cogliere lo stretto rapporto tra le attività dell'uomo e l'organizzazione dei suoi spazi di vita; . le strutture architettoniche del nostro territorio: esempi di architetture che rispondono a funzioni diverse. Le strutture architettoniche del territorio urbano. . Costruzione di lucidi e sovrapposizione come carte tematiche delle funzioni evidenziate.
Materiali	cartelloni, foto, slides, lucidi.
II Unità didattica Obiettivo specifico	La struttura architettonica del ghetto. Conoscere il ghetto di Venezia nella sua unità urbanistico-architettonica attraverso la storia del popolo ebraico.
Contenuti	1. La comunità ebraica a Venezia, nel circondario, nel paese in cui vivo ... : le comunità: Askenazita; Sefardita; Levantina; Italiana. 2. A Venezia: analogia tra Ghetto e Sestriere <ul style="list-style-type: none"> . Sestriere = diverso agglomerato sociale (alto-popolare) . Ghetto = come isola creata dal volere della comunità predominante ma che rimane nel contesto urbano. 3. Differenza tra "Isola come isolamento naturale" (a livello geografico) e "Isola come isolamento culturale" (a livello storico, creato dalla comunità dominante).
Attività	Pianta di Venezia con i suoi sestrieri. Pianta del Ghetto nel suo complesso, con uso di colori diversi per individuare le tre fasi successive di formazione e ampliamento della struttura. Gli elementi che lo caratterizzano: <ul style="list-style-type: none"> . il rio, i campi, i pozzi, i ponti e gli ingressi; . le case; . i luoghi d'incontro della comunità: le schole e le sinagoghe; i luoghi d'incontro della comunità ebraica con quella cristiana: i banchi dei pegni, le strazzerie. Esemplificazione architettonica del Ghetto Nuovo, Ghetto Vecchio, Ghetto Nuovissimo.
Drammatizzazione	Costruzione della pianta del Ghetto con i banchi e i corpi dei bambini.
Disegno/lucido	Sulla pianta colorazione diversa dei tre momenti di espansione del Ghetto.
Manipolazione	Costruzione del plastico del Ghetto con le scatole da scarpe (o con il Lego).
Educazione al colore	I colori naturali dell'edificazione: i mattoni, le tegole, le pietre, il ferro; classificazioni diverse per colore, successione di sfumature.
I colori simbolici Educazione al suono	Contrasto di chiuso-aperto su cartoncino bianco e nero. Ascolto di brani tradizionali ebraici; i salmi: la salmodia e il recitativo.
Elaborazione scritta Materiali	Ricerca sulla storia del popolo ebraico. cartelloni, slides, foto, diapo.
III Unità didattica Obiettivo specifico	La vita nel ghetto ebraico del XVI secolo. Conoscere il ghetto di Venezia come comunità attraverso

	lo studio della vita quotidiana del popolo ebraico nel secolo XVI anche attraverso le feste.
Contenuti	<ol style="list-style-type: none"> 1. Rapporti politico – sociali che Venezia tenne con la comunità ebraica: in particolare il significato della chiusura nel ghetto nel 1516. 2. Limitazioni imposte alla comunità ebraica (obbligo banco dei pegni, possibilità di esercitare solo: strazzeria-prestito-medicina-musica-danza-recitazione; orario di apertura del ghetto; impossibilità di acquistare altre case) 3. Rapporti tra cristiani e comunità ebraica.
Attività	<p>La struttura architettonica del Ghetto:</p> <ul style="list-style-type: none"> - lucido della pianta - foto dei tre Ghetti - foto dei pozzi - foto del portico bianco rosso - foto della casa di Leone da Modena - foto della porta del Ghetto - foto della sinagoga italiana
Drammatizzazione	Una giornata nel Ghetto del bambino Leone da Modena giunto con la famiglia a Venezia.
Disegno	Pittura delle scene iniziali del grande collage illustrativo della giornata di Leone nel Ghetto.
Manipolazione	Preparazione dei cappelli rossi e del distintivo.
Educazione al colore	<p>La simbologia del colore rosso:</p> <ul style="list-style-type: none"> - a livello emozionale - a livello storico/antropologico --> il colore dell'autorità e della regalità. - la storia del colore rosso.
Educazione al suono	Preparazione della cassetta con tutti i rumori/suoni che accompagnano la drammatizzazione.
Elaborazione scritta	<p>"Inizio il mio diario, sono Leone e vengo da Modena ..."</p> <p>Si potrebbe ipotizzare il racconto di un pogrom che ha fatto fuggire Leone dalla città di Modena.</p>
Materiali	Cartelloni, foto, slides, diapo.
IV Unità didattica	La cultura religiosa e civile del popolo Ebraico.
Obiettivo specifico	Ampliare le conoscenze sulla cultura ebraica, religiosa e civile insieme.
Contenuti	<ol style="list-style-type: none"> 1. La Sinagoga: luogo di culto e di studio. 2. La religione: riti e feste; una religione senza immagini; un rito religioso senza sacrificio; la festa come presenza continua di Dio.
Attività	<p>La struttura architettonica di una sinagoga nei suoi elementi essenziali:</p> <ul style="list-style-type: none"> - l'Aron → tabernacolo che contiene la Legge (Torah). - la Bima → pulpito per la lettura della legge (Talmud): commenti della Torah e insegnamenti principali dei Rabbini). - spaccato di una casa con Sinagoga: localizzazione particolare della Sinagoga; - oggetti rituali: Paroknet (drappo...); Menorah (candelabro); Shofar (corno...); Tallith (scialle).
Drammatizzazione	<p>Ricostruzione con i banchi della struttura di una Sinagoga; drammatizzazione di alcuni momenti della liturgia ebraica:</p> <ul style="list-style-type: none"> - lettura della Bibbia - canto e danza come espressione di festa. - la festa di Sukkot (festa delle capanne) secondo lo schema tipico della festa ebraica.
Educazione al suono	<p>La lettura salmodiata e il movimento del corpo secondo il ritmo suggerito;</p> <p>Ascolto dei canti per la festa del Sukkoth.</p>
Manipolazione	Preparazione degli arredi e dei cibi per la Pesach (festa di

	Sukkota).
Disegno/pittura	Continuazione della pittura del collage illustrativo della giornata di Leone nel Ghetto.
Educazione al colore	I colori della liturgia: l'oro e l'argento come colori della luce: - l'alfabeto ebraico: le lettere miniate; - la miniatura. I colori del pettorale del Rabbino: pietra preziosa; colore; virtù; tribù.
Elaborazione scritta	Continuazione del diario di Leone da Modena.
Materiali	Cartelloni, foto, slides, diapo.
V Unità didattica	L'emarginazione come diverso trattamento sociale.
Obiettivo specifico	Condurre i ragazzi a vivere empaticamente la situazione di esclusione.
Contenuti	1. L'emarginazione come vissuto personale. 2. Le comunità straniere in Italia: - l'emigrazione per necessità - l'emigrazione per scelta: la persecuzione degli zingari nella storia come paradigma del pregiudizio verso il diverso.
Attività	Il popolo zingaro: immagini di vita quotidiana dai giornali. Gli extracomunitari: loro realtà di vita nel nostro paese. Interviste e documentazioni varie. L'emigrazione in Italia nel passato recente e lontano.
Drammatizzazione	Al fine di far emergere nei bambini la riflessione su come sia il pregiudizio a creare l'esclusione e quindi l'emarginazione si propone questa drammatizzazione: l'azione consiste nel creare una situazione artificiale di pregiudizio nei confronti di alcuni bambini, per un periodo brevissimo di tempo (es. facendo portare un nastro rosso). Tale situazione deve condurre i ragazzi a confrontarsi con l'adulto/insegnante sul tema dell'autorità come espressione positiva o negativa e sull'arbitrarietà di tale situazione.
Educazione al colore	Il colore come simbolo: - nell'emarginazione: giallo (prostitute, ebrei, matti, colore della pelle); - nell'esaltazione della propria appartenenza ad un gruppo sociale: i colori delle squadre di calcio; le bandiere; gli Hare-Krishna (gli arancioni).
Elaborazione scritta	"Quali sentimenti hai provato nel vivere con addosso un segno tangibile di differenza?"
Lettura	Poesie di persone chiuse nei manicomi: (v. "Scegliere la pace" ed. Gruppo Abele) Lettura di brani: da "Diversi ... come me" Itinerario Immigrazione/Emigrazione Comune di Venezia.
Materiali	Cartelloni, foto, slides, diapo.
VI Unità didattica	Il campo di concentramento.
Obiettivo specifico	Capire che l'emarginazione nasce dal pregiudizio e dalla paura del diverso: <ul style="list-style-type: none"> • Capire che l'emarginazione si impone sempre con "atti di forza"; • Capire la "resistenza" come possibile presa di coscienza da parte dei ragazzi come base per un'azione.
Contenuti	1. La vita del popolo ebraico in Italia e in Germania nel primo dopoguerra: le leggi razziali; 2. La retorica del regime: campagna per il grano, campagna demografica, l'autarchia; 3. La vita in Italia durante il periodo fascista: il partito delle camicie nere e i partiti delle opposizioni; 4. La guerra e i vari momenti di "resistenza" in Italia e all'estero: resistenza come opposizione: - all'ideologia della superiorità razziale e nazionale - all'ideologia della affermazione della forza; - all'ideologia della persecuzione: politica, sociale, razziale.

Attività: lettura	<p>Lettura di brani dal Diario di Anna Frank.</p> <p>Lettura di brani da D. Rubinowicz.</p> <p>Lettura di brani dalle leggi razziali emanate in Italia.</p> <p>Lettura poesia di B. Brecht "Sui tempi bui".</p>
Drammatizzazione	<p>Emarginazione e deportazione nel periodo nazista di bambini ebrei:</p> <p>1° momento: lettura di brani prescelti da Anna Frank da parte di alcune bambine (che impersonano a turno Anna Frank);</p> <p>2° momento: la classe sta giocando o lavorando in una situazione di estrema distensione. Arrivo improvviso di due soldati delle SS. Tutti si fermano vengono chiamati i bambini ebrei, messi in fila; sul loro petto è attaccata la stella gialla. Le SS se ne vanno, i bambini riprendono le normali attività. Ritorno improvviso delle SS; fanno uscire dai banchi i bambini ebrei: a loro fanno rovesciare a terra il contenuto delle cartelle, tenere le braccia in alto, pulire per terra. Gli altri tirano palle di carta. I bambini vengono portati al treno, cioè verso un'altra stanza e costretti ad una vicinanza molto stretta nei vagoni fatti con i banchi. Partenza del treno (cassetta registrata del rumore).</p>
Educazione al colore	<p>Il contrasto emozionale: libertà/oppressione, sul piano simbolico e sul piano emozionale.</p> <p>La storia del giallo: a livello emozionale, a livello storico e antropologico. Disegno individuale della drammatizzazione.</p>
Elaborazione scritta	<p>"Questa mattina a scuola ..."</p>
Materiali	<p>Cartelloni, foto, slides, diapo.</p>
VII Unità didattica	<p>I campi di sterminio.</p>
Obiettivo specifico	<p>Vivere nella drammatizzazione la situazione della coercizione/segregazione.</p>
Contenuti	<ol style="list-style-type: none"> 1. La differenza tra Ghetto e campo di concentramento: <ul style="list-style-type: none"> Ghetto: luogo dove esiste il diritto alla sopravvivenza anche se luogo di emarginazione; Campo di concentramento: luogo costruito artificialmente come macchina di morte; 2. I ghetti ebraici esistenti in Europa nel XX secolo prima della seconda guerra mondiale; 3. Lettura del Diario di Anna Frank (continua); 4. Documentazioni di tipo storico (letture, foto) sull'esistenza dei campi di sterminio in Europa.
Attività	<p>Terezin: luogo di raccolta dei bambini ebrei.</p>
Drammatizzazione	<p>Nella drammatizzazione l'adulto opera come attore della situazione: è l'ebreo adulto incaricato di seguire i bambini.</p> <p>L'aula viene oscurata, vengono sovrapposti i banchi per limitare spazi angusti; al centro c'è una lunga tavola con poche candele. L'insegnante è già dentro la stanza. Entrano i ragazzi; l'insegnante pone sulla testa una calza di nylon ai bambini (già vestiti con un sacco nero), poi fa accomodare i bambini attorno al tavolo. Non si fa niente. Diffusa sensazione di noia. L'insegnante li invita a parlare della loro casa, dei prati, degli amici, della vita serena a casa loro. Silenzio! In sottofondo si sentono in tedesco ordini, esclamazioni, rumori di passi (su cassetta registrata). Si deve parlare a voce bassa per non farsi sentire. L'insegnante prende una scatola di colori usati e di pezzi di carta usata. Legge poesie scelte tra le poesie di Terezin, con particolare attenzione a quelle che presentano immagini di speranza: i ragazzi raccontano e disegnano i loro ricordi migliori. Si sentono dei passi: i ragazzi raccolgono il loro disegno e si sistemano nelle loro cuccette. L'insegnante legge una poesia di speranza.</p>
Educazione al colore	<p>Le immagini di speranza dal campo di sterminio, fatti su carta di diverso formato.</p>
Elaborazione scritta	<p>Stesura di una poesia immaginando di essere un bambino di Terezin.</p> <ul style="list-style-type: none"> - scambio di lettere tra classi di altre scuole che hanno vissuto la stessa esperienza. - lettere ad un amico (bambino) ebreo, immaginarsi in campo di concentramento (scegliere anche il nome ebreo dell'amico). - un bambino in campo di concentramento scrive una lettera ad un altro bambino lontano (come messaggio di salvezza dal campo).

Materiali	Cartelloni, foto, slides, diapo.
VIII Unità didattica	La storia del popolo ebreo oggi.
Obiettivo specifico	Cogliere le relazioni tra passato e presente nella storia di un popolo.
Contenuti	<ol style="list-style-type: none"> 1. La comunità ebraica oggi in Italia: a Venezia, a Padova, a Roma: come vive oggi l'Ebreo italiano; 2. Gli Ebrei in Israele: la formazione dello stato israeliano; 3. I popoli senza terra: il dramma dei Palestinesi → posizione dell'ONU, incontri internazionali.
Attività	Foto sulle comunità ebraiche in Italia; carta geografica sulla formazione dello stato di Israele; dislocazione del popolo palestinese negli stati arabi.
Lettura	dal testo "Ebrei e Sinagoghe" col. Storti. Lecture e visione di immagini dal dossier "Israele e la sua storia: 40 anni" da Repubblica. Testimonianze di palestinesi o arabi costretti a lasciare la propria patria come rifugiati politici (interviste).
Elaborazione scritta	Relazione collettiva sulle interviste con considerazioni/ riflessioni personali.
Educazione al colore	Creare su cartoncino due situazioni che attraverso due colori creino armonia/contrasto; pace/dolore.
Materiali	Cartoncino, foto, slides, diapo, testi di riferimento.

La metodologia e la prassi

La metodologia dell'indagine coinvolge tutti i linguaggi: dall'espressione più immediata, come quella che prevede l'uso del corpo nelle varie drammatizzazioni, fino a quella più matura e gradualmente più astratta, dell'espressione scritta.

Il lavoro richiede forme di coordinamento sistematiche tra gli insegnanti, non soltanto nell'atto della programmazione.

La ricerca verrà condotta con metodi e tecniche attivi come: *lavoro di gruppo, intervista, brainstorming e circle-time*.

Per quanto riguarda il "*lavoro di gruppo*", sarà utilizzato nei momenti della progettazione delle attività così come nei momenti dell'esecuzione delle medesime, ad esempio per la costruzione di cartelloni, di plastici, per la definizione delle drammatizzazioni, ecc. Per mezzo di questa strategia gli alunni sperimenteranno le loro capacità di relazione o, in altri casi, ne metteranno in evidenza le difficoltà, permettendo all'insegnante di intervenire per ristabilire l'equilibrio. Questo modo di lavorare verrà utilizzato in classe, per quanto possibile, portando alla scoperta e alla consapevolezza dell'importanza di quelle abilità sociali che insegnano a conoscersi e ad apprezzarsi gli uni con gli altri.

Si farà ricorso anche alla tecnica dell'*"intervista didattica"*, il cui valore formativo è indubbio; gli alunni saranno impegnati a vari livelli: nella costruzione del testo dell'intervista, nell'esecuzione, nella capacità di prendere appunti al momento delle risposte, nella sintesi. I bambini raccoglieranno le informazioni offerte e saranno coinvolti nella trascrizione delle risposte, pervenendo ad alcune significative conclusioni che contribuiranno allo sviluppo di opinioni convergenti.

Anche la tecnica metodologica del "*brainstorming*" (furia del cervello) è particolarmente indicata per la stimolazione della creatività di gruppo. In determinate occasioni verrà proposta un'informazione (una notizia, un nome, un concetto...) chiedendo agli alunni di esprimere liberamente tutto quello che suggerisce: in molti casi la catena delle associazioni verbali e concettuali è rilevante perché contribuisce a

stimolare quel pensiero intuitivo e creativo che non deve mai essere sacrificato al pensiero logico-concettuale.

La tecnica del *"circle-time"*, troverà, nel corso della ricerca, una sua funzionale utilizzazione: i bambini, disposti in cerchio, saranno stimolati a porre l'attenzione su argomenti sia di carattere culturale che comportamentale e nel rispetto della loro disposizione a prendere a turno la parola. Questa sistemazione dà a tutti l'opportunità di intervenire e permette di rispettare i diversi punti di vista e le regole implicite nell'attività didattica.

L'articolazione del lavoro, richiede la consultazione di testi, di dizionari, di enciclopedie, cartacee e multimediali, di documenti e trattati internazionali.

Sarà possibile operare con sistematicità sulla lingua italiana, con l'analisi delle varie tipologie testuali, fra cui diari, documenti d'archivio e documenti storiografici che esaminano il ghetto di Venezia nelle sue varie angolazioni: l'urbanistica, ovvero le case a più piani; la religione, ovvero le sinagoghe; l'economia, ovvero il banco dei pegni; la legislazione sociale, ovvero la vita comunitaria nel ghetto. Le poesie dei bambini di Terezin saranno oggetto di riflessione e analisi linguistica e storica.

Le verifiche e le valutazioni

Al termine di ogni unità didattica l'attività sarà verificata attraverso prove di varia natura, ma comunque corrispondenti alla qualità e alla tipologia del lavoro.

Il momento conclusivo sarà la visita al Ghetto di Venezia: qui a "parlare" sono soprattutto le architetture e la struttura urbanistica, per cui gli alunni capiranno ancor meglio il senso di tutte le attività proposte in precedenza, nel momento stesso in cui prenderanno contatto diretto con la realtà studiata.

Per quanto riguarda la valutazione del progetto, considerate le *analisi iniziali o diagnostiche*, attraverso le quali si è riflettuto sull'entità e sulla qualità dei prerequisiti, riconsiderate le *valutazioni* in *"itinerario formativo"*, predisposte a seguito delle verifiche conclusive di ogni unità didattica, si procederà a una *valutazione sommativa* per mezzo della quale si potrà comprendere quanto i bambini avranno interiorizzato non solo dal punto di vista degli obiettivi didattici, ma anche di quelli educativi, che si manifestano normalmente attraverso l'adozione di comportamenti vissuti.

Conclusioni

Il rischio in cui si può incorrere nell'affrontare un percorso analogo o simile è quello di presentare "il povero Ebreo" esclusivamente come una vittima della cattiveria umana, e può essere superato solo collegando la storia di questo popolo con quella mondiale, facendo comprendere agli alunni che nella Storia agiscono tante forze che "giustificano" le scelte effettuate e che non è possibile comprendere un fenomeno come l'antisemitismo se si fa del "pan ebraismo", cioè se si parte dal presupposto che il ghetto ebraico prima, e il campo di concentramento poi, sono stati solo il frutto di una cattiveria e di un abuso che, chi deteneva il potere, ha esercitato sulle minoranze. Oggi, più che mai, è alla nostra attenzione quanti gruppi etnici soffrono persecuzioni, emarginazione nei luoghi più diversi del mondo e con svariate modalità, perciò la storia dell'emarginazione degli Ebrei va considerata come un esempio di persecuzione perpetuata per molto tempo, ma riscontrabile ancor oggi.

Maria Elisa Veronese

**Sviluppo Umano:
commercio equo e consumo critico
di Elena Cappellari**

DESTINATARI	Classe v
ASSE DI CITTADINANZA	Asse C - Alterità e relazione Asse D - Azione e partecipazione
COMPETENZE	<ul style="list-style-type: none"> • Instaurare un dialogo interculturale; • adattare il proprio comportamento per tutelare i propri e altrui diritti; • agire in modo autonomo e responsabile, consapevole del fatto che ogni azione comporta necessariamente una conseguenza
ABILITA'	<ul style="list-style-type: none"> • Scopre ed esplora le diversità e i molteplici punti di vista; • distinguere i diritti e i doveri, impegnandosi ad esercitare gli uni e gli altri e individuandone la co-relazione; • prende coscienza degli effetti di decisioni e scelte, operate quotidianamente, sull'ambiente e nella comunità; • riflette sui comportamenti e scelte basati sull'assunzione acritica di stimoli provenienti dall'esterno;
CONOSCENZE	<ul style="list-style-type: none"> • Discriminazione; • diversità; • sviluppo sostenibile; • consumo responsabile.
CONTENUTI	<ul style="list-style-type: none"> • I prodotti equosolidali; • etichette e marchi ecologici; • consumo critico.
ATTIVITA' e METODI	<ul style="list-style-type: none"> • Disegni; • cartelloni; • "passaporto" dei prodotti; • assaggio di alcuni prodotti equosolidali; • lavori di gruppo; • lettura delle etichette; • giochi di ruolo; • discussioni; • brainstorming.
RIFERIMENTI ISTITUZIONALI E NORMATIVI SPECIFICI	<ul style="list-style-type: none"> • Carta Africana Dei Diritti Umani e dei Popoli (1986) • Commissione Bruntland (1987) • Conferenza di Rio (1992) • Dichiarazione di Bilbao (1999) • Dichiarazione sui Diritti dei Popoli Indigeni (2007)
VALUTAZIONE	<ul style="list-style-type: none"> • Discussione in classe al termine dell'intervento; • simulazione di situazioni.

INTRODUZIONE

*“La Terra non ci appartiene
non la riceviamo in eredità dai nostri genitori,
ma l'abbiamo in prestito dai nostri figli”*

INDIANI D'AMERICA

Il Decennio dell'Educazione allo Sviluppo sostenibile (DESS) 2005/2014 è una grande campagna lanciata dalle Nazioni Unite per sensibilizzare giovani e adulti verso la necessità di un futuro più equo, rispettoso del prossimo e delle risorse.

La campagna vuole valorizzare il ruolo dell'educazione nella diffusione di valori e competenze orientati ad uno sviluppo umano.

Intorno agli anni 70 del secolo scorso nacquero le prime associazioni ambientaliste sull'onda di una comune preoccupazione: lo sviluppo e il crescente benessere non avrebbero dovuto compromettere la “salute” del nostro pianeta. Le iniziali preoccupazioni si sono presto trasformate in una riflessione globale sulle condizioni che lo sviluppo economico deve rispettare perché le generazioni future non si trovino penalizzate dalle scelte fatte.

Tale riflessione poggia sul concetto di *sviluppo sostenibile*, illustrato dal Rapporto Brundtland (1987): “per sviluppo sostenibile s'intende uno sviluppo in grado di soddisfare i bisogni della generazione attuale senza compromettere la capacità di quelle future di soddisfare i propri”.

In tale definizione non si parla dell'ambiente in senso stretto, si fa riferimento, piuttosto, al benessere delle persone, e quindi anche alla qualità ambientale; mette in luce un fondamentale principio etico: la responsabilità da parte delle generazioni d'oggi nei confronti delle generazioni future, toccando almeno due aspetti dell'ecosostenibilità: il mantenimento delle risorse, da un lato, e l'equilibrio ambientale del nostro pianeta, dall'altro.

Una risposta efficace per favorire uno sviluppo equo e sostenibile risiede nella capacità dei cittadini-consumatori di autotutelarsi e di condizionare con le proprie scelte di consumo il comportamento delle imprese.

Quotidianamente il cittadino è bersaglio di molteplici messaggi pubblicitari che propongono l'acquisto di prodotti nuovi e sfiziosi, che stuzzicano la curiosità e inducono spesso alla prova. Conseguenza? Nei carrelli della spesa vengono riposti molti prodotti che non sono necessari, non compaiono nella nota-spese, e si traducono in spreco. Se si pensa, poi, che chi produce questi prodotti sono spesso multinazionali che si arricchiscono sfruttando il lavoro di persone che vivono in condizioni di miseria nei Paesi del Sud del mondo, appare chiaro subito *il perché* è importante educare al consumo critico a scuola. Solo se il cittadino è adeguatamente informato e formato è realmente autonomo nella scelta.

Educare ad un consumo critico e responsabile significa, pertanto, promuovere un atteggiamento permanente che si attua ogni volta che facciamo degli acquisti e che *“consiste nella scelta dei prodotti non solo in base al prezzo e alla qualità, ma anche in base alla storia dei prodotti stessi e al comportamento delle imprese che ci li offrono.*

Il consumo responsabile punta a far cambiare le imprese attraverso le loro stesse regole economiche fondate sul gioco della domanda e dell'offerta. Infatti scegliendo cosa comprare e cosa scartare, non solo segnaliamo alle imprese i comportamenti che approviamo e quelli che condanniamo, ma sosteniamo le forme produttive corrette mentre ostacoliamo le altre [...], è come se andassimo a votare ogni volta che andiamo a fare la spesa”.¹

¹ Centro Nuovo Modello di Sviluppo, *Guida al consumo critico*, Emi, Bologna, 1996, pag. 19.

Nel POF dell'Istituto Comprensivo VIII, compaiono alcuni progetti di ampliamento dell'offerta formativa, tra i quali cito il Progetto di Educazione Ambientale, che è stato declinato, dalle insegnanti del plesso della Scuola Primaria A. Volta, presso il quale lavoro, assegnando ad ogni classe un argomento da affrontare. Nello specifico, i temi da affrontare suddivisi per classe, sono i seguenti:

- I- *la carta con la raccolta differenziata;*
- II- *i rifiuti e la loro differenziazione;*
- III- *l'aria, forme d'inquinamento;*
- IV- *l'acqua, uso consapevole e inquinamento;*
- V- *sviluppo sostenibile e impronta ecologica.*

Nelle pagine che seguono troverete delle proposte didattiche che sviluppano aspetti diversi del Commercio solidale.

Nel nostro Istituto queste tematiche si affrontano nelle quinte, perché l'assimilazione di concetti così profondi richiede un buon grado di astrazione e di conoscenze, limitato nelle classi precedenti, ciò non toglie che le attività proposte possano essere adattate alla classe in cui si intende operare.

L'attività di educazione al consumo si propone di insegnare agli alunni a prendere le distanze dalla cultura consumistica e a proteggersi dalla presenza invasiva e manipolativa della pubblicità.

Commercio Equo e educazione al consumo sono tematiche che trovano numerosi agganci nei programmi delle singole discipline, scegliere di affrontare questi temi può essere un'occasione per coinvolgere tutto il team docente della classe, per esempio approfondendo un argomento legato alla materia insegnata o programmando insieme momenti di discussione.

La metodologia che si intende prediligere è di tipo interattivo, mira alla sperimentazione di una partecipazione attiva dei ragazzi che vengono sollecitati in prima persona a trovare soluzioni possibili a problemi concreti. Sono previsti lavori di gruppo in cui molta importanza è data al confronto e alla negoziazione delle proprie idee, delle proprie emozioni e dei propri vissuti per giungere ad un sapere condiviso.

Al termine di ogni attività va predisposto un momento di verifica: in questa fase il bambino si appropria di ciò che ha vissuto e se ne ricorderà in momenti successivi.

TITOLO PROGETTO

SVILUPPO UMANO: COMMERCIO EQUO E CONSUMO CRITICO

DESCRIZIONE DEL PROGETTO

Si sente spesso parlare di sviluppo sostenibile, commercio equo e consumo responsabile, ma pochi sanno definirne i reali confini. Il progetto vuole avvicinare gli alunni al "mondo equo e solidale" e sensibilizzarli verso acquisti consapevoli, attraverso la conoscenza diretta di alcuni prodotti, della loro storia, la lettura delle etichette e il riconoscimento dei marchi ecologici.

Il percorso coinvolge i bambini delle classi quinte con indagini e attività di gioco interattivo, in cui si cerca di far riflettere sul fatto che i nostri comportamenti e le nostre scelte producono un impatto sull'ambiente e più in generale sul nostro ecosistema.

Il percorso si articola in tre attività che prevedono la conoscenza dei prodotti equosolidali e l'acquisizione di consapevolezza dell'impatto ambientale e sociale legato ai comportamenti di ciascuno.

PRIMA ATTIVITA': CHE BUONI I PRODOTTI EQUOSOLIDALI!

ASSE DI CITTADINANZA	Alterità e relazione
COMPETENZE	Instaurare un dialogo interculturale
ABILITA'	Scopre ed esplora le diversità e i molteplici punti di vista
CONOSCENZE	Discriminazione; diversità

OBIETTIVI:	Favorire la conoscenza di alcuni prodotti del commercio equo e solidale; comprendere il significato dei marchi ecologici.
METODOLOGIA:	L'attività mira a coinvolgere attivamente gli alunni stimolando la loro capacità critica e la condivisione delle idee, attraverso attività di tipo interattivo.
DURATA:	Due ore.

ATTIVITA'

Trasformiamo la classe in un mercato con banchi che propongono l'acquisto di prodotti tradizionali, come la nutella, la coca-cola, le merendine etc., e banchi che offrono solo prodotti equosolidali, come il cacao, il caffè, lo zucchero di canna etc.

I bambini possono passeggiare tra i banchi del mercato e assaggiare i prodotti che maggiormente li incuriosiscono.

Chiediamo ai bambini quali differenze riscontrano, se ritengono che ce ne siano, tra un prodotto "tradizionale" e un prodotto equosolidale. Si possono far notare gli imballaggi (tipo di materiale utilizzato, si pensi per esempio ad una lattina di CocaCola², e dimensioni) e le informazioni contenute nelle etichette prestando particolare attenzione ai marchi ecologici (Fairtrade, ecolabel, FSC, EMAS), inoltre si può riflettere anche sulla modalità scelta per pubblicizzare i prodotti.

I bambini vengono invitati a ricercare nella confezione del prodotto l'informazione relativa al luogo di origine e, mano a mano che i Paesi produttori vengono rintracciati dagli alunni, si può attaccare un post-it sul Planisfero (Carta di Peters), precedentemente appeso in classe, in corrispondenza dello Stato menzionato; non sarà difficile far notare dove si concentrano i foglietti, nei Paesi del Sud del Mondo.

L'insegnante può ora aprire una riflessione su alcuni aspetti del nostro consumo:

- osservando le etichette degli indumenti o degli oggetti che abitualmente usiamo, osserviamo la dicitura "*made in ...*" ;
- molti dei prodotti che mangiamo ed usiamo provengono dai Paesi del Sud del mondo: per quali motivi la produzione e le risorse provengono dal Sud e come mai il Sud è sempre più povero?

² Centro Nuovo Modello di Sviluppo, *Ai figli del pianeta. Scelte per un futuro vivibile*, EMI, Bologna 1998.

Ogni bambino è invitato ad esprimere le proprie idee sull'argomento, che l'insegnante riporterà sinteticamente su un cartellone; alla fine, probabilmente, emergeranno le seguenti motivazioni: nei Paesi del Sud ci sono molte materie prime, il costo delle materie prime è basso e la manodopera locale ha un costo inferiore rispetto allo stesso lavoro svolto nei paesi industrializzati ...

A questo punto si introduce il tema del commercio equo e solidale che sarà argomento specifico dei prossimi incontri.

VERIFICA: Agli alunni, divisi in gruppi (il numero dei membri lo decide l'insegnante in base al totale degli alunni), viene chiesto di rappresentare con un'immagine Nord e Sud del Mondo; le rappresentazioni vengono poi appese in classe.

SECONDA ATTIVITA': ALLA RICERCA DI NOTIZIE !

OBIETTIVI: Stimolare la curiosità degli alunni sul tema *commercio equo e solidale*;

Prendere in esame le questioni etiche inerenti lo sfruttamento delle risorse e i diritti umani.

METODOLOGIA: L'attività prevede l'uso di Internet per la ricerca di informazioni circa alcuni prodotti equosolidali; la realizzazione di alcuni cartelloni tematici; osservazione e lettura dei marchi equosolidali.

DURATA: Due interventi di due ore ciascuno.

ATTIVITA'

PRIMO INTERVENTO

E' molto importante coinvolgere i colleghi in questo percorso alla conoscenza dei prodotti equosolidali e della filosofia sottostante al loro mercato, si propone dunque di chiedere la collaborazione dell'insegnante di tecnologia ed informatica per la ricerca, attraverso internet, di informazioni, curiosità, usi di alcuni prodotti, precedentemente concordati tra insegnante e studenti.

Predisporre in classe tanti cartelloni quanti sono i prodotti scelti per l'approfondimento; dividere i bambini in gruppi, ognuno corrispondente ad un prodotto.

Situazione tipo.

L'insegnante propone di approfondire la conoscenza di tre prodotti equosolidali, come per esempio il cacao, il caffè e lo zucchero di canna. Divide la classe in tre gruppi, che completeranno i rispettivi cartelloni con le informazioni ricavate dalla ricerca (Paese produttore, tipologia della pianta da cui si ricava la materia prima, proprietà, curiosità, tipo di lavorazione, il ciclo produttivo).

Al termine, ogni gruppo sceglie un portavoce che espone agli altri compagni tutto ciò che ha imparato durante questa attività.

SECONDO INTERVENTO

Recuperando le informazioni ricavate dai precedenti lavori di gruppo, l'insegnante chiede agli alunni se ci sono punti in comune con le tre ricerche; quantomeno emergerà il fatto che i produttori sono, per la gran parte, Paesi poveri e questa constatazione può dare il via ad altre riflessioni incentrate, per esempio, sulle modalità di sfruttamento delle risorse (comportamenti e scelte delle multinazionali versus cooperative solidali). E' il momento di presentare in modo sintetico quali sono le basi su cui si fonda la filosofia del commercio equosolidale. *"Ecco alcune parole chiave... utili punti di riferimento per l'attività di educazione al consumo:*

1. *Interdipendenza;*
2. *Equità;*
3. *Responsabilità;*

4. Sobrietà.³

Per approfondire questo ed altri argomenti si possono contattare le Botteghe del Mondo e i Centri di documentazione specializzati.

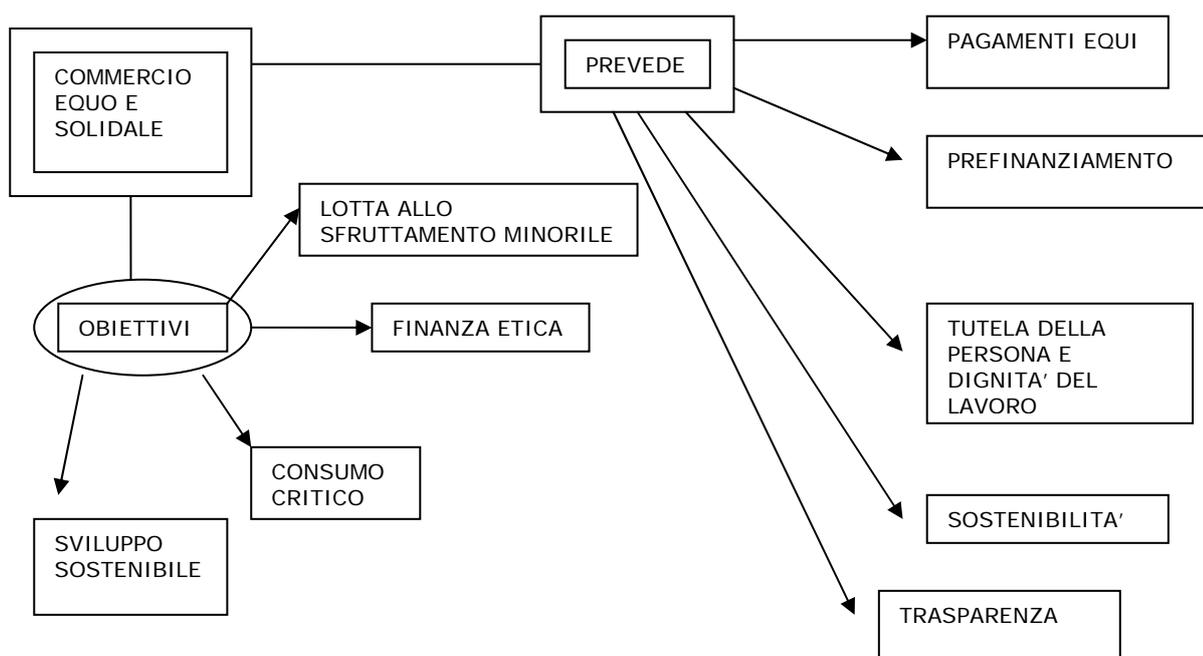
VERIFICA

Domande stimolo dell'insegnante.

- Che cosa racconterai ad un tuo amico di questa attività?
- Che cosa ti ha colpito o incuriosito di più?
- Che differenza c'è tra il *commercio equo e solidale* e quello gestito dalle multinazionali? (principi del commercio equo e solidale: *pagamenti equi, relazioni dirette e durature, tutela della persona e piena dignità del lavoro, sostenibilità ambientale, trasparenza*)⁴.

Al termine dell'attività, come momento di confronto e di ulteriore verifica, l'insegnante propone un lavoro di piccolo gruppo con lo scopo di produrre, sul quaderno, una mappa concettuale dal titolo *Il Commercio Equo e Solidale*. Dopo venti, trenta minuti si confrontano le schematizzazioni e si concorda insieme quale rappresentazione è più funzionale e la si riporta su un cartellone, che verrà appeso in classe.

Schematizzazione tipo⁵.



³ AAVV (2006) *Io viaggio equo e solidale. Dossier pedagogico*, Cooperazione Italiana, (Roma), pp. 17,18

⁴ ibidem, pp. 9,10

⁵ ibidem, p.27

TERZA ATTIVITA': E' IL MOMENTO DELLA SCELTA!

ASSE DI CITTADINANZA	Alterità e relazione; azione e partecipazione.
COMPETENZE	Adattare il proprio comportamento per tutelare i propri e altrui diritti; agire in modo autonomo e responsabile, consapevole del fatto che ogni azione comporta necessariamente una conseguenza.
ABILITA'	Distinguere i diritti e i doveri, impegnandosi ad esercitare gli uni e gli altri e individuandone la co-relazione; prende coscienza degli effetti di decisioni e scelte, operate quotidianamente, sull'ambiente e nella comunità; riflette sui comportamenti e scelte basati sull'assunzione acritica di stimoli provenienti dall'esterno.
CONOSCENZE	Sviluppo sostenibile; Dichiarazione di Rio; Carta Africana dei Diritti Umani e dei Popoli; diritti di 3 generazione.

OBIETTIVI: Promuovere semplici comportamenti di consumo critico e responsabile;
stimolare la presa di consapevolezza su come e quanto consumiamo;
comprendere il significato dei marchi ecologici.

METODOLOGIA: L'attività mira a coinvolgere attivamente gli alunni stimolando la loro capacità critica e la condivisione delle idee, attraverso attività di tipo interattivo.

DURATA: Due ore.

ATTIVITA'

Dopo aver conosciuto i prodotti equosolidali, l'insegnante chiede ai bambini di partecipare ad un gioco di ruolo, dove alcuni alunni, a turno, dovranno vestire i panni di un/a promoter di una ditta che produce alimenti equo sostenibili; il loro compito sarà convincere i possibili acquirenti, l'insieme della classe, a scegliere quel prodotto, utilizzando tutte le argomentazioni possibili, ricavabili dalle attività precedenti. Per questa attività si può tornare ad allestire la classe come se fosse un supermercato con un corner dedicato esclusivamente a prodotti equosolidali. In prossimità dell'"isola solidale" si posiziona uno studente che contatta il consumatore per convincerlo all'acquisto. Tanto più i ragazzi hanno interiorizzato il messaggio di fondo, tanto più sapranno utilizzare le informazioni in loro possesso come mezzo di persuasione.

Quest'ultima attività può essere intesa anche come momento di verifica di questo percorso osservando la dimestichezza che i bambini dimostrano nell'argomentare le motivazioni che sottendono ad una scelta consapevole e nell'interpretazione dei principali marchi ecologici.

E' importante far capire ai bambini che l'acquisto di prodotti equosolidali dimostra un'attenzione sociale; più sono i consumatori di questi prodotti più forte è il messaggio che giunge alle multinazionali: abbasso lo sfruttamento di risorse umane e naturali al solo scopo di arricchirsi a spese dei più deboli!

BIBLIOGRAFIA

- Zoi V., Sobieraj A., Secci R., Di Lauranzi S., Ricci T., Berbeglia P. (2006) *Io viaggio equo e solidale. Dossier pedagogico*, Cooperazione Italiana, (Roma)
- Bianchi, M. (2004) *Diritti in gioco* (mc Cassano d'Adda Mi)
- Morozzi, M. (2001) *L'economia giocata. Giochi di simulazione per percorsi educativi verso una società sostenibile*. EMI, (Bologna)
- Longo F., Francalanci F., (2002), *Portiamo il mondo a scuola. Dossier didattico*, Pangea, (Roma)

SITOGRAFIA

- www.volint.it/scuolevis/percorsi/sviumano/presentazione.htm
- www.fairtradeitalia.it

SULLA STRADA DELLA PARTECIPAZIONE

La cittadinanza attiva attraverso la co-progettazione di un percorso di mobilità sostenibile

di Laura Cappellotto

DESTINATARI	Alunni di scuola primaria
ASSE DI CITTADINANZA	Azione e partecipazione
COMPETENZE	<ul style="list-style-type: none"> • Operare scelte eco-compatibili • Partecipare attivamente alla realizzazione di progetti di mobilità sostenibile e sicura nel percorso casa - scuola per migliorare l'ambiente di vita. • Sviluppare il senso di responsabilità e di legalità (cogliere il valore delle regole attraverso i comportamenti sulla strada).
ABILITÀ	<ul style="list-style-type: none"> • Co-progettare un percorso condiviso di mobilità casa-scuola realizzando il "millepedibus" (con il coinvolgimento delle famiglie, dell'Ente locale, del CdQ,...) • Maturare la consapevolezza della necessità di scelte eco-compatibili e dell'assunzione di comportamenti corretti e coerenti nei confronti dell'ambiente, della collettività, della propria salute.
CONOSCENZE	<ul style="list-style-type: none"> • Significato di sostenibilità • Responsabilità • Regole • Partecipazione • Ruolo delle istituzioni • Educazione stradale
CONTENUTI (E ATTIVITÀ)	<ul style="list-style-type: none"> • Problematizzazione dell'esperienza • Osservazioni e rilevazioni "sul campo" • Confronto con l'Amministrazione Comunale • Elaborazione di possibili soluzioni • Le regole della strada • Laboratori pratici, esercitazioni, incontri con esperti • Attività per/con i genitori
(ATTIVITÀ E) METODI	<ul style="list-style-type: none"> • Ascolto attivo • Problematizzazione dell'esperienza • Metodo della ricerca • Strategie cooperative e lavori di gruppo • Attività laboratoriali e simulazioni
RIFERIMENTI ISTITUZIONALI E NORMATIVI SPECIFICI	<ul style="list-style-type: none"> • Agenda 21 cap. 25 • Carta di S. Denis • Carta Europea dei diritti del pedone • Carta Europea della sicurezza stradale • Statuto comunale
VALUTAZIONE	<ul style="list-style-type: none"> • In itinere, prende in considerazione l'intero processo • Rileva la modifica dei comportamenti • E' dinamica e flessibile, compiuta da tutti gli attori

INTRODUZIONE

Questo contributo è essenzialmente un percorso di progettazione partecipata che trova la sua ragione di essere nella condivisione e nella compartecipazione di più attori.

Esso prevede l'interazione continua tra la scuola, i genitori (un gruppo, tra quelli più collaborativi e motivati, fa da traino agli altri), l'Amministrazione Comunale (Assessorato ai Servizi Educativi, Assessorato alla Viabilità, Assessorato all'Ambiente, Ufficio Tecnico), il Consiglio di Quartiere e il contributo di associazioni e gruppi che condividono l'idea della sostenibilità (es: FIAB Federazione Italiana Amici della Bicicletta), dell'ASL e del Consorzio di Polizia Urbana.

Si basa sull'idea che la partecipazione dei bambini e delle bambine sia un fattore di miglioramento dei processi decisionali relativi alle azioni, ai servizi, alle politiche che riguardano l'infanzia e non possa quindi essere "decorativa" o simbolica, ma reale, concreta, informata e consapevole.

Connette l'Educazione ambientale con l'Educazione stradale; le sviluppa collocandole in una cornice di senso più ampia rappresentata dalla logica dei Diritti Umani.

Fa riferimento, in particolare, al DIRITTO ALLA PARTECIPAZIONE, sancito dalla Convenzione Internazionale dei Diritti dell'Infanzia, al DIRITTO ALL'AMBIENTE, ALLA SALUTE, ALLO SVILUPPO SOSTENIBILE.

Intercetta questioni fondamentali quali RESPONSABILITA' e REGOLE mettendo i bambini nella condizione di misurarsi con esse su più piani: razionale/cognitivo, emotivo/relazionale, comportamentale.

E' pensato per un intero plesso scolastico con proposte varie e articolate, via via più complete, che vanno ovviamente calibrate in base all'età e alle capacità degli alunni; anche le classi dei più piccoli sono coinvolte attivamente nelle rilevazioni, nella ricerca di soluzioni, nel percorso sensoriale, nell'educazione stradale.

E' un progetto interdisciplinare e trans-disciplinare, aperto a percorsi paralleli e integrativi.

Oltre alle proposte educativo-didattiche indirizzate agli alunni, prevede attività parallele di sensibilizzazione per/con i genitori.



COMPETENZE

- Essere consapevoli della necessità:
 - di operare scelte eco-compatibili e sostenibili;
 - di assumere comportamenti corretti e coerenti nei confronti dell'ambiente, della collettività, della propria salute.
- Essere consapevoli del fatto che scelte individuali producono effetti a livello globale.
- Avvalersi dei servizi territoriali e contribuire all'identificazione di proposte migliorative.
- Avanzare idee e collaborare con le istituzioni nell'elaborazione e nell'attivazione di progetti indirizzati all'infanzia.
- Agire in modo autonomo e responsabile, consapevole del fatto che ogni azione comporta necessariamente una conseguenza.
- Testimoniare la funzione e il valore delle regole e delle leggi comprendendone l'importanza per il buon vivere comune, *con particolare riferimento all'ambiente strada*.
- Essere capaci di rispetto e dialogo, di cooperazione e scambio.

ABILITA'

- Esercita, in quanto bambino, il diritto di partecipazione esprimendo liberamente opinioni e proposte.
- Sperimenta modalità concrete di partecipazione via via più attiva, contribuendo all'ideazione e alla realizzazione di progetti che lo riguardano, in particolare del **MILLEPIEDIBUS**
- Prende coscienza degli effetti di decisioni e scelte operate quotidianamente sull'ambiente e nella collettività (a livello individuale, locale, globale [*micro-macro approach*]), in modo particolare riflette sulle sue modalità di spostamento per raggiungere la scuola e tornare a casa.
- Assume stili di vita coerenti con la tutela e la difesa dell'ambiente, della propria salute, della qualità di vita; sceglie, per quanto possibile, di muoversi a piedi o in bicicletta.
- Identifica se stesso come destinatario, e, nel contempo, mittente del diritto a un ambiente sano e ne riconosce la titolarità alle altre persone e alle generazioni future.

CONOSCENZE

- Il significato di "**sviluppo sostenibile**" inteso come sviluppo che garantisce i bisogni alle generazioni presenti senza compromettere la possibilità per le generazioni future di soddisfare i propri;
- **la responsabilità**
 - come consapevolezza che scelte e azioni individuali possono contribuire al cambiamento e alla creazione di condizioni favorevoli alla realizzazione del potenziale umano di ciascuno
 - come legame che valorizza il rapporto con gli altri;

- **le regole**
 - come necessari strumenti per la convivenza
 - come dispositivi di garanzia
 - non “sopra” la persona ma in un rapporto di reciprocità;
- **la partecipazione**
 - come atto volontario di risposta ai bisogni, al desiderio di autorealizzazione attraverso la cooperazione e la condivisione
 - come terreno di espressione, scambio, riconoscimento.
- Conoscenza di effetti dell’inquinamento dell’aria sull’ambiente e la salute umana (*micro-macro approach*);
- Conoscenza dei compiti delle istituzioni territoriali e degli amministratori quali garanti del soddisfacimento dei diritti dei bambini, dei servizi territoriali per l’infanzia, dei progetti comunali a loro rivolti
- Conoscenza delle regole stradali.
- Conoscenza del contenuto di Documenti nazionali e internazionali relativi alle tematiche affrontate.

CONTENUTI E ATTIVITA’

1. LA PROBLEMATIZZAZIONE DELL’ESPERIENZA

La problematizzazione dell’esperienza è la tappa iniziale del percorso; ha la duplice funzione di:

- focalizzare con chiarezza la tematica che sarà approfondita nelle fasi successive;
- facilitare ai bambini l’assunzione di consapevolezza.

Avviene attraverso l’individuazione di situazioni critiche vissute quotidianamente e rappresentate da:

- congestione del traffico nei pressi dell’edificio scolastico negli orari di entrata e uscita degli alunni;
- comportamenti troppo disinvolti degli automobilisti (spesso genitori);
- diminuzione della sicurezza dei bambini come utenti della strada;
- aumento dell’inquinamento, dell’aria e acustico.

Attività: osservazioni dirette, testimonianze, conversazioni, narrazioni, discussioni, interviste, testi scritti, linguaggi espressivi (produzioni grafiche, costruzione di “colonne sonore”, fotografie, teatro,...),...

2. LA RILEVAZIONE DEI DATI

I dati raccolti serviranno all’elaborazione di proposte e di soluzioni per la modifica della situazione esistente; costituiscono la base di partenza del rapporto operativo con gli altri attori coinvolti nel progetto, in primo luogo con l’Amministrazione Comunale. E’ una fase molto importante durante la quale è possibile far crescere nei bambini la consapevolezza di essere titolari di diritti

(nello specifico del diritto a vivere in un ambiente sano e di partecipare alla vita della città) e di avere l'autorità per rivendicarli.

Inizia con l'individuazione di desideri e bisogni (di sicurezza, di aria più pulita, di autonomia, di movimento, di socialità, di rispetto e considerazione, anche veste di pedoni e ciclisti).

Seguono rilevazioni che possiamo definire "tecniche" attraverso cui si raccolgono dati relativi:

- alla provenienza degli alunni,
 - ai mezzi usati,
 - alle modalità di spostamento e alle relative motivazioni,
 - alla distanza casa-scuola,
 - al rapporto distanza-tempo - attraverso la stesura, la somministrazione di questionari
 - al numero e alla tipologia dei veicoli transitanti,
 - al numero di persone trasportate - attraverso osservazioni dirette.
- La ricostruzione del proprio percorso casa-scuola.
 - La ricognizione delle condizioni strutturali delle strade percorse o attraversate: presenza di marciapiedi, di piste ciclabili, di barriere architettoniche, di semafori, di incroci pericolosi, di attraversamenti pedonali, numero e ampiezza delle carreggiate e loro manutenzione, senso di marcia, limite di velocità, segnaletica, fermate dei mezzi pubblici,...
 - La ricognizione delle condizioni dinamiche delle strade percorse e/o attraversate: presenza di tutori dell'ordine, del "nonno vigile", disciplina o indisciplinazione degli altri utenti della strada, ...

Sulla base dei risultati delle ricognizioni effettuate, si procede alla segnalazione di carenze/disfunzioni e di suggerimenti all'Ufficio Tecnico comunale.

Rilevazioni analoghe vengono proposte, a livello adulto, anche ai genitori.



In parallelo si propongono rilevazioni definibili come "più personali", con lo scopo di facilitare lo sviluppo dello spirito di osservazione dei bambini e la loro capacità di cogliere vari aspetti della vita quotidiana e le abitudini, le sensazioni, le emozioni ad essi connesse.

Si invitano perciò gli alunni:

- a vedere il percorso casa-scuola anche dal punto di vista sensoriale/emotivo (l'angolo più colorato, più evocativo, più triste, più curato, più inquietante, più rumoroso, più profumato,... che vedo...., mi sento sicuro/in pericolo/sorpreso quando...)
- a considerare il passaggio pedonale come luogo simbolico di "incrocio di sguardi e di reciproco riconoscimento" (aggancio interculturale)
- a usare la fantasia (mezzo di trasporto fantastico...., la fanta-bike, i segnali stradali animati, ..).

Completano il quadro le rilevazioni di dati scientifici (es: i licheni come indicatori della qualità dell'aria, misurazione dell'inquinamento acustico e non - con la collaborazione dell'ufficio Ambiente), utili anche per gli approfondimenti disciplinari.

Attività: osservazioni dirette, esplorazione d'ambiente, narrazioni, discussioni, approfondimenti, lavori di gruppo, questionari, interviste, uso e costruzione di mappe, realizzazioni di plastici, foto/video,...

A questo punto risultano molto importanti la comunicazione tra le classi, il confronto di dati e idee e la restituzione dei risultati che possono avvenire in momenti assembleari.

3. L' INDIVIDUAZIONE DI POSSIBILI SOLUZIONI

Per essere efficaci le soluzioni individuate devono avere un alto tasso di praticabilità; in questa fase quindi si rende indispensabile lo scambio e l'interazione con gli altri attori per comunicare proposte, definire e comprendere ruoli, compiti, responsabilità, tempi di realizzazione degli interventi migliorativi.

Il progetto quindi prosegue con:

- Individuazione delle possibili alternative all'uso dell'auto (car-pooling, mezzi pubblici, bicicletta, a piedi, col **millepedibus**, ...) e dei vantaggi, teorici e già esperiti, che, a livello personale, collettivo, globale, ciascuna opzione comporta.
- Incontri con Assessori e tecnici comunali, con il Consiglio di Quartiere, con il gruppo dei genitori, ... per acquisire e scambiare informazioni, presentare proposte, confrontarsi, richiedere risposte e riscontri concreti.
- Co-progettazione del **MILLEPIEDIBUS** attraverso:
 - individuazione di "linee" e punti di raccolta sicuri sulla mappa;
 - verifica delle opzioni sul campo con l'aiuto dei genitori;
 - richiesta di supervisione dell'Ufficio Tecnico per il controllo delle condizioni di sicurezza dei percorsi.

Attraverso l'interazione con gli altri attori, i bambini riconoscono agli amministratori comunali il ruolo di fondamentali tutori e promotori dei loro diritti.

Risulta utile attivare con i bambini delle ultime classi un percorso parallelo di conoscenza dello scopo, dei compiti, dei servizi, dell'organizzazione del Comune e dell'adesione di questo a progetti nazionali/internazionali finalizzati alla tutela dell'ambiente, dei diritti dell'Infanzia, della sicurezza stradale (Agenda 21 locale, Città sostenibili delle bambine e dei bambini, Carta Europea della sicurezza stradale, ...) e dei contenuti dei più importanti Documenti nazionali e internazionali relativi alla tematica affrontata.

Attività: narrazioni, brainstorming, riflessioni e approfondimenti, discussioni, interviste, momenti assembleari per il confronto di dati e idee, uso di mappe, lettura dei riferimenti legislativi nazionali e internazionali alla portata degli alunni, laboratori (funzionamento del millepedibus, manutenzione della bici,...), lezioni frontali, interventi di esperti, visione di filmati, lavori di gruppo con strategie cooperative.

4. MUOVERSI SULLA STRADA

Per muoversi autonomamente e consapevolmente sulla strada non bastano misure di sicurezza strutturali: è necessario conoscere le norme fondamentali che regolano la circolazione, soprattutto di pedoni e ciclisti.

La conoscenza e il rispetto delle regole stradali contribuiscono alla **costruzione del senso di legalità**; si va quindi ben al di là della semplice decodificazione dei segnali.

- Percorso "classico" di educazione stradale (a partire dalla segnaletica osservata lungo il percorso casa-scuola) con intervento dei vigili urbani; uscite e simulazioni.
- Condivisione delle regole di funzionamento del millepedibus.
- La bicicletta: storia, "anatomia", uso corretto e manutenzione.
- Realizzazione di campagne per l'adesione e lo sviluppo del millepedibus, di sensibilizzazione ai diritti del pedone rivolte agli altri utenti della strada e per disincentivare l'uso dell'auto
- Sono possibili anche **agganci interculturali** traducendo gli slogan inventati in inglese e nelle lingue dei paesi d'origine degli alunni immigrati e raccogliendo immagini del segnale "Attenzione scolari" provenienti da vari paesi del mondo¹.

Attività: interventi di esperti, visione di filmati, simulazioni e uscite, lavoro individuale su opuscoli e schede,² lavori di gruppo, attività laboratoriali, sperimentazione del millepedibus.

Mostra finale degli elaborati come momento di comunicazione, aperta alle famiglie, agli Amministratori, alla popolazione del quartiere.

¹ Materiale reperibile presso l'Associazione "Mani altri sguardi"

² Si veda il materiale della FIAB di Mestre sull'omonimo sito



5. ATTIVITA' CON/PER I GENITORI

Il coinvolgimento e la partecipazione dei genitori, la condivisione del senso e delle finalità del progetto sono condizioni essenziali per la riuscita e il successo dello stesso.

I genitori più motivati e sensibili alla tematica, riuniti in un comitato spontaneo, hanno un ruolo molto importante: a loro spetta il compito di:

- rilevare le motivazioni che stanno alla base della modalità di spostamento dei bambini,
- sondare idee, posizioni, proposte delle famiglie,
- fare da ponte tra queste e l'Amministrazione Comunale,
- diffondere in modo capillare le informazioni,
- trovare gli accompagnatori volontari (col supporto del C.d.Q.),
- organizzare praticamente e coordinare il millepedibus.

Tutti gli altri sono invitati a partecipare agli incontri di sensibilizzazione affinché:

- condividano con i figli pratiche intelligenti di mobilità sostenibile
- si diffonda l'idea che venire a scuola a piedi senza mamma o papà favorisce nei bambini e nelle bambine lo sviluppo dell'autonomia, dell'autostima, della socialità, della salute;
- sia valorizzato il lavoro svolto dai bambini a scuola;
- condividano con i figli il senso di legalità insito nel rispetto del codice della strada;
- siano puntualmente informati.

Tali incontri prevedono la presenza dei vari attori, di psicopedagogisti e operatori ASL in veste di relatori/facilitatori.

METODI

Data la natura del progetto, focalizzato sulla progettazione partecipata, i metodi impiegati sono plurimi, necessariamente operativi:

- ascolto attivo: basato sull'approccio del *Confronto Creativo*, prevede che la discussione di una data problematica avvenga su un piano di parità, nel quale ciascun interlocutore può esprimere le proprie posizioni e chiedere lumi per meglio comprendere i reciproci interessi; si passa poi alla ricerca di molteplici opzioni da considerare e giungere quindi a soluzioni capaci di andare incontro alle esigenze di fondo di tutti gli interlocutori.
- Brain storming
- metodo della ricerca
- problematizzazione dell'esperienza
- narrazioni, discussioni, momenti di riflessione personale e collettiva
- strategie cooperative
- lavori di gruppo
- attività laboratoriali
- uso dei vari linguaggi, verbali e non, di materiali e strumenti multimediali, di testi di documentazione, di questionari e interviste
- simulazioni, uscite "sul campo"
- interventi di esperti
- Visione di filmati a tema

RIFERIMENTI ISTITUZIONALI E NORMATIVI SPECIFICI

- Dichiarazione Universale dei Diritti Umani (art. 19, art. 29)
- Convenzione Internazionale dei Diritti dell'Infanzia (art. 12 p. 1, art. 29 p.1).
- Agenda 21 (Rio de Janeiro 1992) CAP. 25 "Bambini e ragazzi nello sviluppo sostenibile"
- Carta delle città europee per uno sviluppo durevole e sostenibile (Aalborg 27/05/1994)
- Carta Europea dei Diritti Umani nella città (S. Denis 18/05/2000) (Art. 1, 4, 5, 8 p. 3, 10 p. 6, 17 p. 3, 18, 19, 20)
- Agenda "Habitat II" (ONU, Istanbul giugno 1996)
- Dichiarazione UNESCO sulle responsabilità delle generazioni presenti verso le generazioni future (Parigi novembre 1997)
- Carta Europea dei diritti del pedone (Strasburgo 14/11/1988)
- Carta Europea della sicurezza stradale del 07/04/'04
- Carta delle Città Educative di Barcellona (Barcellona 1991)
- Costituzione della Repubblica Italiana (art. 2, 9, 32, 114, 118)
- Progetto nazionale A genda 21 CAP. 25 "Città sostenibile delle bambine e dei bambini"
- Statuto Comunale

VALUTAZIONE

In un percorso di progettazione partecipata la valutazione:

- viene effettuata in itinere da tutti gli attori;
- è ricorsiva e flessibile: prevede riposizionamenti, modifiche, integrazioni;
- è un'azione che permette una continua ri-attribuzione di senso e di valore all'esperienza;
- è un'opportunità per riconoscere e ridefinire i significati e le intenzionalità educative del progetto, configurandosi così come azione pubblica di dialogo;
- rileva, attraverso osservazioni dirette, le modifiche dei comportamenti e delle abitudini assunti dai bambini (e non solo) e il grado del loro coinvolgimento;
- rileva, con prove specifiche, l'acquisizione dei contenuti disciplinari sviluppati;
- prende in considerazione tutto il processo che conduce agli esiti finali.

BIBLIOGRAFIA e SITOGRAFIA

- Hart R. A., (2004), *La partecipazione dei bambini*, (Roma Arciragazzi/UNICEF)
- Materiali del seminario regionale *"Le forme della partecipazione dei ragazzi. Secondo gli adulti."* Promosso da: Università di Padova - Centro Interdipartimentale di Ricerca e servizi sui diritti della persona e dei popoli, Regione del Veneto Ufficio Protezione e pubblica Tutela dei Minori, Pidida coordinamento del Veneto, Padova 15/02/2008
- Mortari L. (2008), *Educare alla cittadinanza partecipata*, (Milano Bruno Mondadori)
- Ministero dell'ambiente, (1998), *La guida alle città sostenibili delle bambine e dei bambini*
- FIAB, (2003), *Bambini e bicicletta* (quaderni di ecologia urbana)
- Tonucci F., (2002), *Se i bambini dicono: adesso basta!*, (Roma-Bari) Laterza)
- Sclavi M. (2010), *Il metodo del Confronto Creativo: un upgrading della democrazia*, sulla rivista Riflessioni Sistemiche n.2 marzo 2010
- www.agenda21.it
- www.istitutodegliinnocenti.it
- www.lacittadeibambini.org
- www.fiab-scuola.org
- www.manialtrisguardi.com
- www.ermesambiente.it

L'arcobaleno dei desideri

di Roberta Scalone

DESTINATARI	Dalla classe terza in poi
ASSE DI CITTADINANZA	Tutti
COMPETENZE	<ul style="list-style-type: none"> • Accogliere le diversità come risorse • Acquisire consapevolezza di sé, delle proprie capacità, dei propri interessi e del proprio ruolo nelle formazioni sociali di appartenenza • Manifestare il proprio pensiero e le proprie esigenze attraverso argomentazioni che rendano comprensibile il proprio punto di vista • Mettere in pratica i valori riconosciuti nella convivenza umana, nei comportamenti familiari e sociali • Riconoscere se stesso come persona titolare di diritti specifici in quanto bambino • Agire in modo autonomo e responsabile, consapevole del fatto che ogni azione comporta necessariamente una conseguenza
ABILITÀ	<ul style="list-style-type: none"> • Distingue i bisogni dai desideri; riconosce che da uno stesso bisogno possono nascere desideri diversi. Riconosce stereotipi e pregiudizi • Elabora i propri desideri personali e condivide alcuni desideri comuni con i compagni • Legge ed analizza criticamente alcuni articoli della Convenzione ONU sui diritti dell'infanzia • Riconosce i propri doveri • Distingue e trova relazioni tra diritto e dovere • Esercita, in quanto bambino, il suo diritto di partecipazione esprimendo liberamente opinioni e proposte: progetta insieme ad altri un'azione consapevole per la realizzazione di un desiderio
CONOSCENZE	<ul style="list-style-type: none"> • Che cosa sono i bisogni e i desideri • Preambolo della Carta delle Nazioni Unite • Convenzione ONU sui diritti dell'infanzia, artt. 1, 2, 6, 7, 8, 12, 17, 19 • Che cos'è un dovere • Che cos'è un diritto • Il modello DIPI
CONTENUTI E ATTIVITÀ	<ul style="list-style-type: none"> • Desideri che distinguono • Desideri che uniscono • Una piccola nave carica di desideri • Desiderare di essere migliori • Avere il diritto di desiderare • Desiderare Insieme per Promuovere Iniziative
METODI	<ul style="list-style-type: none"> • Conversazioni guidate • Brainstorming • Lavoro individuale • Lavoro di gruppo • Utilizzo di vari codici espressivi
RIFERIMENTI ISTITUZIONALI E NORMATIVI SPECIFICI	<p><i>Livello internazionale</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Preambolo della Carta delle Nazioni Unite • Dichiarazione Universale dei Diritti dell'Uomo • Convenzione Internazionale dei Diritti dell'Infanzia <p><i>Livello internazionale regionale (Europa)</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Carta dei diritti fondamentali dell'Unione Europea
VALUTAZIONE	Per ogni attività è prevista una specifica prova. I descrittori di competenza definiscono tre livelli: ottimo, buono, sufficiente

Premessa

La scelta di dedicare un percorso didattico al desiderio nasce dalla consapevolezza che per perseguire la finalità educativa di giocare un ruolo attivo nella vita democratica¹ sia importante sviluppare la capacità del bambino di desiderare.

Sinteticamente, il *bisogno* indica una necessità la cui mancata soddisfazione non permetterebbe all'organismo di vivere adeguatamente. Il bisogno è sempre attivo per tutta la vita e non evolve.

Il *desiderio* invece indica una richiesta del pensiero. La richiesta può essere originata da una necessità dell'organismo, ma per diventare un desiderio deve essere elaborata dal pensiero e indirizzata verso un obiettivo preciso².

Bisogni e desideri sono strettamente legati, ma il desiderio è secondario temporalmente al bisogno. Se ho fame ho bisogno di mangiare, ma per soddisfare il mio bisogno posso desiderare un piatto di pastasciutta o una fetta di torta, che rappresentano l'oggetto specifico verso il quale indirizzo il mio desiderio.

Anche mantenendo una metafora all'apparenza così stringente come il cibo, possiamo guardare allo sviluppo della varietà di esperienze umane nel mondo come conseguenza della distinzione tra bisogno e desiderio. Le società hanno desiderato soddisfare il proprio bisogno di cibo nei modi più diversi: lungo l'arco temporale possiamo osservare l'evoluzione di queste arti e lungo le coordinate spaziali possiamo cogliere le varietà del presente.

Le pronte soluzioni come il fast-food tendono ad ammansire il desiderio e a schiacciare la ricchezza umana sulla soddisfazione del bisogno. Ciò toglie creatività e iniziativa all'essere umano. Pensiamo a un bambino che ha fame e la possibilità di soddisfare immediatamente il suo bisogno offrendogli una merendina pronta all'uso. Immaginiamo invece di procrastinare il suo bisogno facendolo aspettare mentre prepariamo un panino o una torta. L'attesa, la scelta degli ingredienti del panino o il profumo della torta allettano il suo desiderio ed educano la sua capacità di soddisfare il bisogno attraverso una progettazione e un'azione mirate.

Oggi succede di chiedere ai bambini che cosa desiderano e di sentirsi rispondere "Non lo so". E' una spia importante dell'abitudine imposta ai bambini di essere soddisfatti e organizzati da adulti che desiderano al loro posto. Spesso gli adulti non desiderano per sé, ma proiettano i propri desideri sui figli privando in un colpo solo se stessi e i bambini di questo straordinario strumento di crescita che è il desiderio.

La scuola ha il compito di realizzare un'azione educativa finalizzata alla crescita di bambini in grado di desiderare soluzioni per i propri bisogni, sviluppando la creatività e la capacità di elaborare progetti e di perseguirli.

Il percorso didattico che presento si compone di 6 attività per ognuna delle quali sono dettagliate le competenze, le abilità, le conoscenze specifiche che si intendono sviluppare e il contenuto delle relative prove di verifica.

Ogni attività è suddivisa in 4 fasi (raccolta delle idee, conoscenza, applicazione, verifica). Le prove finali sono indirizzate a verificare la capacità dei bambini di generalizzare le conoscenze e le abilità apprese. L'insegnante dovrà valutare l'opportunità di adeguare le prove a bambini con difficoltà di apprendimento.

¹ Carta del Consiglio d'Europa sull'educazione per la cittadinanza democratica e l'educazione ai diritti umani - Raccomandazione del Comitato dei Ministri 5/2010

² Per un utile approfondimento sul desiderio infantile vedere Gagliardi M., *Le stelle nascoste: mappa del desiderio nell'immaginario infantile*, Marsilio, 1997

I desideri che distinguono

Competenze: accogliere le diversità come risorse

Abilità: distingue i bisogni dai desideri, riconosce che da uno stesso bisogno possono nascere desideri diversi

Conoscenze: che cosa sono i bisogni e i desideri; bisogni comuni, diversi desideri

Fase della raccolta delle idee. Conduciamo una conversazione con i bambini proponendo le seguenti domande (è necessario svolgere l'attività l'ultima ora prima di pranzo):

- Avete fame?
- Quali sensazioni avvertite nel vostro corpo?
- Che cosa desiderate mangiare?

Chiediamo ai bambini di disegnare su un foglio diviso a metà un bambino che ha fame (ma che non ha un'idea di che cosa vorrebbe mangiare) e un bambino che desidera mangiare un gelato. Aggiungiamo che nel disegno non si possono usare le parole e invitiamoli a consultarsi per trovare il modo di realizzare la consegna (ci aspettiamo che disegnino il bambino che ha fame caratterizzato da particolari posture ed espressioni, mentre il bambino che desidera sovrastato da un fumetto contenente l'immagine del gelato).

Sotto i disegni facciamo scrivere le seguenti didascalie 1. Questo bambino sente il *bisogno* di mangiare 2. Questo bambino avverte il *desiderio* di mangiare un gelato.

Chiediamo di osservare attentamente i propri disegni e di dirci in quale parte del corpo si trova il bisogno (nella pancia) e in quale altra parte si trova il desiderio (nella mente).

Fase della conoscenza: Raccontiamo e facciamo scrivere sinteticamente sul quaderno la differenza tra bisogno e desiderio e facciamo visualizzare l'informazione attraverso uno schema sul quaderno, intitolandolo *Dal bisogno al desiderio*.

Facciamo scrivere al centro della pagina *Bisogno di mangiare* e facciamo diramare dei raggi alla fine dei quali chiediamo di scrivere i desideri dichiarati durante la conversazione iniziale (desiderio di pizza, desiderio di lasagne...).

Concludiamo lo schema con il seguente commento da far scrivere in evidenza.

Tutti abbiamo fame, ma desideriamo mangiare cose diverse. Il bisogno ci accomuna, il desiderio ci distingue e ci rende ricchi di tante cose diverse.

Facciamo dividere a metà la pagina successiva e chiediamo di descrivere il bisogno e il desiderio di mangiare. I titoli delle colonne sono nella forma di una frase da completare *Quando ho fame sento...* (un brontolio nella pancia, che devo alzarmi, ecc.) *Quando desidero mangiare...* (penso, immagino, sogno, ecc.)

Fase dell'applicazione: Facciamo scrivere a pagina nuova il titolo *Bisogno di dormire*. Chiediamo ai bambini di riflettere sul bisogno di dormire: mentre il bisogno è comune a tutti, ognuno di noi desidera dormire a suo modo: chi con la luce accesa, chi con il gattino di peluche, chi con i calzini ai piedi, chi dopo aver letto qualche pagina, chi in compagnia di qualcuno, ecc.

Facciamo completare sul quaderno il seguente testo *Io, come tutti, ho bisogno di dormire. Ecco come desidero farlo...* Alla fine del testo facciamo disegnare se stessi nella situazione desiderata e prepariamo un cartellone intitolato *Come desideriamo dormire* con al centro le parole *Bisogno di dormire* e disposti a raggrupparsi i disegni dei desideri dei bambini.

Fase della verifica: Con la stessa modalità di visualizzazione a raggiera utilizzata nella fase dell'applicazione chiediamo di rappresentare sul quaderno almeno 4 desideri diversi relativi al bisogno di bere e di vestirsi.

Descrittori di competenza

1. Contribuisce ad elaborare diverse soluzioni per la soddisfazione di un bisogno con entusiasmo e creatività
2. Contribuisce ad elaborare diverse soluzioni per la soddisfazione di un bisogno riferendosi solo alla sua esperienza personale
3. E' disorientato di fronte alla molteplicità di soluzioni, tende a uniformarsi su quella proposta da un compagno

I desideri che uniscono

Competenze: acquisire consapevolezza di sé, delle proprie capacità, dei propri interessi e del proprio ruolo nelle formazioni sociali di appartenenza

Abilità: elabora i propri desideri personali e condivide alcuni desideri comuni con i compagni

Conoscenza: Preambolo della Carta delle Nazioni Unite

Fase della raccolta delle idee. Attraverso la tecnica del brainstorming chiediamo ai bambini di dire tutte le parole che vengono loro in mente pensando al desiderio: cose, sensazioni, qualità, azioni. Scriviamo tutto ciò che i bambini dicono sulla lavagna e lasciamolo a disposizione per la fase successiva.

Fase della conoscenza. Consegniamo in copia e facciamo leggere la seguente riduzione del Preambolo della Carta delle Nazioni Unite: *Noi popoli delle Nazioni Unite, decisi a salvare le future generazioni dal flagello della guerra, che per due volte nel corso di questa generazione ha portato indicibili afflizioni all'umanità, a riaffermare la fede nei diritti fondamentali dell'uomo, nella dignità e nel valore della persona umana, nella eguaglianza dei diritti degli uomini e delle donne e delle nazioni grandi e piccole abbiamo risolto di unire i nostri sforzi. In conseguenza, i nostri rispettivi Governi hanno concordato la presente Carta delle Nazioni Unite ed istituiscono con ciò un'organizzazione internazionale che sarà denominata le Nazioni Unite.*

Chiediamo ai bambini di trovare in questo testo quali desideri volevano realizzare le persone che l'hanno scritto. Guidiamo la ricerca in modo che emergano, tra gli altri, il desiderio di pace, di pari dignità e di uguaglianza dei diritti tra gli esseri umani e tra le diverse nazioni.

Fase dell'applicazione. Presentiamo la *Poesia* di Roberto Piumini, come modello da rielaborare per scriverne una nuova intitolata *Desiderio*.

Per fare la poesia
si prende una P
come piolla, pasta, pietra;
poi si prende una O
come oro, ombra, orizzonte;
poi si prende una E
come erba, edera, esilio;
poi si prende una S
come sole, sale, silenzio;

poi si prende una I
come io, isola, Icaro;
poi si prende una A
come acqua, arancia, ala,
poi si mettono insieme
senza odio,
senza noia,
senza fretta, senza rabbia,
senza malinconia

e si fa la poesia.

Lasciamo a disposizione dei bambini anche l'intero *Preambolo* per cercare le parole da inserire nel testo. A conclusione del lavoro facciamo realizzare l'albero del desiderio:

con la carta da pacchi ritagliamo la forma del tronco (sulla quale facciamo applicare le lettere della parola desiderio) e dei rami. Alla fine dei rami facciamo riportare da ciascun bambino due parole scelte tra quelle da lui utilizzate nella poesia *Desiderio*.

Fase della verifica: Scegli le 5 parole per te più importanti tra quelle che hai usato per scrivere la poesia *Desiderio*. Spiega per ognuna il perché della tua scelta.

Descrittori di competenza

1. E' consapevole dei propri desideri, li esprime e li elabora in modo personale e originale.
2. Riconosce i propri desideri e li esprime in forma essenziale.
3. Ha bisogno dell'aiuto dell'adulto o dei coetanei per esprimere i propri desideri, manifesta un atteggiamento abbastanza conformistico.

Una piccola nave carica di desideri

Competenze: Manifestare il proprio pensiero e le proprie esigenze attraverso argomentazioni che rendano comprensibile il proprio punto di vista

Abilità: legge ed analizza criticamente alcuni articoli della Convenzione ONU sui diritti dell'infanzia

Conoscenze: Convenzione ONU sui diritti dell'infanzia, artt. 1, 2, 6, 7, 8, 12, 17, 19

Fase della raccolta delle idee. Conduciamo una conversazione con i bambini proponendo le seguenti domande:

- Conoscete la Convenzione ONU sui diritti dell'infanzia?
- In quale occasione ne avete sentito parlare?
- Che cosa significa Convenzione?
- Che cosa significa ONU?

Visualizziamo quanto espresso dai bambini su una pagina di quaderno intitolata *Quello che già sappiamo* realizzando uno schema con al centro le parole *Convenzione ONU sui diritti dell'infanzia* e a raggiera le informazioni raccolte dagli interventi dei bambini e precisate dall'insegnante.

Fase della conoscenza. Raccontiamo ai bambini che il 20 novembre del 1989 a New York è stata approvata dall'Assemblea Generale delle Nazioni Unite la Convenzione ONU sui diritti dell'infanzia. Aggiungiamo che l'Italia ha ratificato la Convenzione nel 1991 con la legge n. 176 e che a tutt'oggi 193 Stati, un numero addirittura superiore a quello degli Stati membri dell'ONU, hanno sottoscritto la Convenzione.

Presentiamo in copia a ciascun bambino i seguenti articoli (che sono stati ridotti, ma non alterati nel linguaggio) e chiediamo di leggerli individualmente.

Art. 1 Si intende per fanciullo ogni essere umano avente un'età inferiore a diciott'anni.

Art. 2 Gli Stati parti si impegnano a rispettare i diritti enunciati nella presente Convenzione e a garantirli a ogni fanciullo. Gli Stati parti adottano tutti i provvedimenti appropriati affinché il fanciullo sia effettivamente tutelato contro ogni forma di discriminazione.

Art. 6 Gli Stati parti riconoscono che ogni fanciullo ha diritto alla vita. Gli Stati parti assicurano in tutta la misura del possibile la sopravvivenza e lo sviluppo del fanciullo.

Art. 7 Il fanciullo è registrato immediatamente al momento della sua nascita e da allora ha diritto a un nome, ad acquisire una cittadinanza e, nella misura del possibile, a conoscere i suoi genitori e ad essere allevato da essi.

Art. 8 Gli Stati parti si impegnano a rispettare il diritto del fanciullo a preservare la propria identità, ivi compresa la sua nazionalità, il suo nome e le sue relazioni familiari, così come riconosciute dalla legge.

Art. 12 Gli Stati parti garantiscono al fanciullo capace di discernimento il diritto di esprimere liberamente la sua opinione su ogni questione che lo interessa, le opinioni del fanciullo essendo debitamente prese in considerazione tenendo conto della sua età e del suo grado di maturità.

Art. 17 Gli Stati parti riconoscono l'importanza della funzione esercitata dai mass media e vigilano affinché il fanciullo possa accedere a una informazione e a materiali provenienti da fonti nazionali e internazionali varie, soprattutto se finalizzati a promuovere il suo benessere sociale, spirituale e morale nonché la sua salute fisica e mentale.

Art. 19 Gli Stati parti adottano ogni misura legislativa, amministrativa, sociale ed educativa per tutelare il fanciullo contro ogni forma di violenza, di oltraggio o di brutalità fisiche o mentali, di abbandono o di negligenza, di maltrattamenti o di sfruttamento.

Fase dell'applicazione: Chiediamo ai bambini di rappresentare sul quaderno la Convenzione come una piccola nave carica di desideri. Chiediamo ai bambini quali desideri pensano che vorrebbe esaudire questa Convenzione attraverso gli articoli presentati e facciamoli scrivere sul carico della nave.

Fase della verifica: Esprimi 3 desideri che vorresti venissero esauditi dalla Convenzione e scrivilo utilizzando il linguaggio specifico. "Gli Stati parti si impegnano, riconoscono, garantiscono..."

Descrittori di competenza

1. Manifesta il proprio pensiero e le proprie esigenze, le elabora in forma sintetica e chiara utilizzando il linguaggio specifico della Convenzione
2. Manifesta il proprio pensiero e le proprie esigenze, imitando il linguaggio della Convenzione
3. Manifesta il proprio pensiero e le proprie esigenze, utilizzando il linguaggio specifico della Convenzione con l'aiuto dell'insegnante

Questa verifica apre una nuova finestra sulla Convenzione perché i bambini vorranno sapere se i desideri da loro espressi si ritrovano negli articoli che non sono stati presentati. Può essere molto utile lasciare la domanda aperta e mettere a disposizione una o più copie della Convenzione perché i bambini facciano la loro ricerca liberamente e in tempi distesi. L'importante è aver suscitato la loro curiosità e aver messo nelle loro mani un testo così prezioso.

L'altra finestra riguarda il fatto che il percorso dei Diritti Umani è aperto e che non sarà mai definitivamente scritto. I nuovi articoli elaborati dai bambini potranno quindi essere trascritti su un cartellone intitolato *Continuiamo il cammino dei Diritti Umani*. Anche questo aspetto del lavoro può rimanere aperto ai contributi che durante l'anno i bambini si sentano di aggiungere.

L'attività *Una piccola nave carica di desideri* può essere utilizzata come modello per l'analisi di molti altri documenti, come per esempio il POF d'Istituto, che potrà essere modificato e migliorato anche grazie ai suggerimenti dei bambini.

Desiderare di essere migliori

Competenze: Mettere in pratica i valori riconosciuti nella convivenza umana, nei comportamenti familiari e sociali

Abilità: riconosce i propri doveri

Conoscenze: che cos'è un dovere

Fase della raccolta delle idee. Conduciamo una conversazione con i bambini proponendo le seguenti domande:

- Che cos'è un dovere?
- In quali occasioni avete fatto il vostro dovere?
- Quali pensate siano i doveri degli adulti?
- Quali pensate siano i doveri dei bambini?

Fase della conoscenza. Raccogliendo dalla fase precedente le sollecitazioni dei bambini mettiamo l'accento sul fatto che il dovere è un impegno *a rispettare e a far rispettare* se stessi e le altre persone. Raccontiamo ai bambini che quando l'Italia non era ancora uno stato unitario, molte persone desideravano e speravano che i nuovi italiani si sarebbero impegnati ad essere migliori. Tra queste persone, Mazzini pensava che i nuovi italiani dovessero assolvere a quattro tipi di doveri: verso l'umanità, verso la patria, verso la famiglia e verso se stessi.

Fase dell'applicazione. Coinvolgiamo i bambini nell'interpretazione del pensiero di Mazzini conducendo una conversazione guidata sulla comprensione del significato del dovere

- verso l'umanità
- verso la patria
- verso la famiglia
- verso se stessi

Utilizziamo il consueto schema a raggiera (uno per ogni tipo di dovere) per visualizzare tutti i contributi dei bambini.

Fase della verifica. Scegli per ciascun gruppo di doveri quello che per te è il più importante. Spiega il perché della tua scelta e come potresti impegnarti concretamente per assolverlo.

Descrittori di competenza

1. Desidera ed elabora un percorso personale e credibile per impegnarsi socialmente e nel proprio ambiente di vita
2. Desidera ed elabora un percorso personale e credibile per impegnarsi nel proprio ambiente di vita
3. Fatica a immaginare il dovere come un percorso allettante di crescita. Con l'insegnante individua uno o più comportamenti circoscritti sui quali impegnarsi

Avere il diritto di desiderare

Competenze: riconoscere se stesso come persona titolare di diritti specifici in quanto bambino

Abilità: distingue e trova relazioni tra diritto e dovere

Conoscenze: che cos'è un diritto

Fase della raccolta delle idee. Conduciamo una conversazione con i bambini proponendo le seguenti domande:

- Che cos'è un diritto?
- Quali pensate siano i diritti degli adulti?
- Quali pensate siano i diritti dei bambini?
- Vi è mai successo di pensare che un vostro diritto non sia stato rispettato?

Fase della conoscenza 1. Consegniamo in copia il seguente brano tratto dalla Dichiarazione Universale dei Diritti dell'Uomo: *Il riconoscimento della dignità inerente a tutti i membri della famiglia umana e dei loro diritti, uguali ed inalienabili, costituisce il fondamento della libertà, della giustizia e della pace nel mondo.*

Chiediamo ai bambini di riflettere sul fatto che, se i diritti sono uguali per tutti e inalienabili, devono riguardare qualcosa che ci accomuna come esseri umani.

Fase dell'applicazione 1. Proponiamo di analizzare le seguenti frasi e di individuare quale delle due si riferisce a un diritto uguale e inalienabile: *Tutte le persone hanno il diritto di nutrirsi/Tutte le persone hanno il diritto di mangiare le mele cotte.* Facciamo spiegare il perché della scelta, chiedendo di legare il concetto di diritto a quello di bisogno.

Fase della conoscenza 2. Facciamo scrivere sul quaderno la seguente frase *Un diritto che non è riconosciuto da nessuno non vale molto*³. Chiediamo ai bambini di spiegare a voce il significato di questa frase e di proporre alcuni esempi.

Contribuiamo alla conversazione aggiungendo che i diritti non possono diventare azioni concrete se non si stabilisce chi ha il dovere di metterli in pratica. Chiediamo ai bambini chi, secondo loro, ha il dovere di garantire i loro diritti.

Fase dell'applicazione 2. Facciamo utilizzare una similitudine per spiegare cosa sono i diritti e i doveri completando le frasi *Il diritto è come... Il dovere è come...* chiedendo di aggiungere un sostantivo e un colore per ogni similitudine. Chiediamo di disegnare le due similitudini e di collegarle graficamente. Sotto il disegno spiegare con una didascalia il significato del collegamento (Es. Ho collegato con un filo il diritto e il dovere perché...)

Fase della verifica: Scrivi 3 diritti uguali e inalienabili dei bambini. Per ogni diritto spiega chi, secondo te, deve farli rispettare.

Descrittori di competenza

1. Riconosce se stesso come persona titolare di diritti specifici in quanto bambino, spiega correttamente il significato di diritti uguali e inalienabili, fa degli esempi non utilizzati durante la Fase dell'applicazione
2. Riconosce se stesso come persona titolare di diritti specifici in quanto bambino, spiega correttamente il significato di diritti uguali e inalienabili, fa esempi già utilizzati durante la Fase dell'applicazione
3. Riconosce se stesso come persona titolare di diritti specifici in quanto bambino spiega abbastanza correttamente il significato di diritti uguali e inalienabili, fa esempi già utilizzati durante la Fase dell'applicazione

Desiderare Insieme per Promuovere Iniziative

Competenze: agire in modo autonomo e responsabile, consapevole del fatto che ogni azione comporta necessariamente una conseguenza

Abilità: esercita, in quanto bambino, il suo diritto di partecipazione esprimendo liberamente opinioni e proposte: progetta insieme ad altri un'azione consapevole per la realizzazione di un desiderio

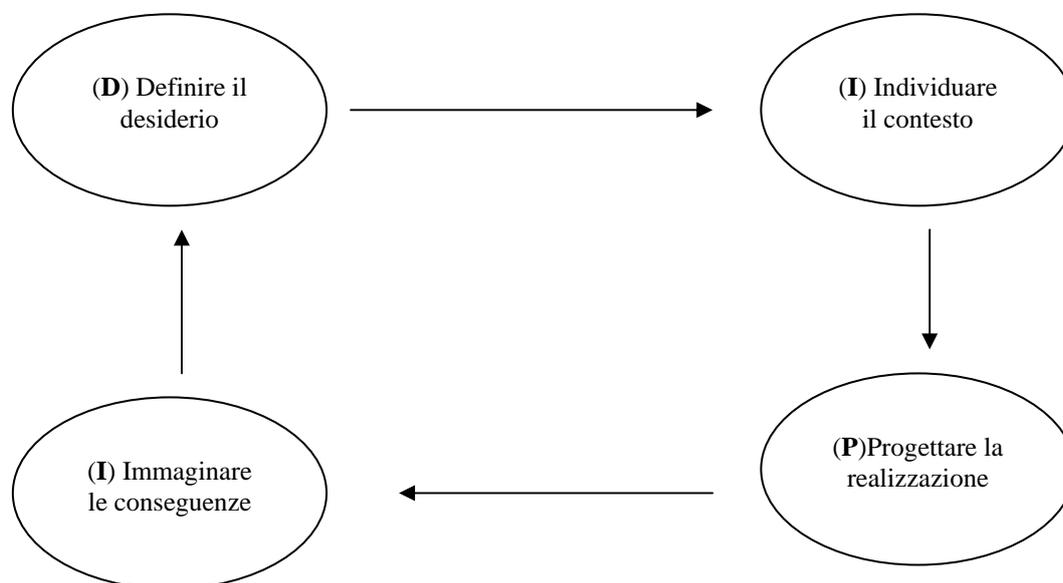
Conoscenze: il modello DIPI

Fase della raccolta delle idee. Conduciamo una conversazione con i bambini proponendo le seguenti domande:

³ Simone Weil, *L'enracinement. Prélude à une déclaration des devoirs envers l'être humain*

- Ci sono dei desideri che vi accomunano?
- Tra questi desideri ce n'è qualcuno che potreste realizzare a scuola?

Fase della conoscenza. Presentiamo il modello DIPI.



Il DIPI è una versione autonomamente rielaborata del modello ASIR del Laboratorio di Ricerca educativa e didattica (RED) dell'Università Ca' Foscari di Venezia, basato su uno schema per lo studio dei problemi ambientali, introdotto nel 1995 dall'Agenzia Europea per l'Ambiente (EEA) e adottato da numerosi organismi internazionali e regionali come le Agenzie Regionali per la Protezione Ambientale (ARPA).

Il modello è strutturato sul concetto di causa/effetto inserito non su una dinamica lineare, ma in un processo circolare per cui ogni effetto diventa a sua volta causa, dando luogo ad azioni reciprocamente incidenti. Questo modello insegna a considerare ogni scelta e ogni soluzione non come una risposta definitiva ad un problema, ma come un'azione che a sua volta determina delle conseguenze. In tal modo si educa il bambino a ragionare in termini sistemici, secondo la concezione olistica dei diritti umani che considera il mondo in termini di rapporti e interazioni.

Fase dell'applicazione. Dividiamo i bambini in gruppi di 6/8 ed assegniamo loro il compito di progettare la realizzazione a scuola di un desiderio comune (è opportuno formare i gruppi tenendo conto dei comuni desiderata espressi nella fase della raccolta delle idee). Consegniamo ad ogni gruppo un foglio con il modello DIPI e un altro foglio con il modello DIPI in bianco da compilare.

Fase della verifica. Chiediamo ad ogni gruppo di illustrare il progetto al gruppo classe, di chiedere ai compagni dei consigli per migliorarlo e di tornare al lavoro di gruppo per apportare eventuali modifiche.

Descrittori di competenza

1. Agisce in modo autonomo e responsabile, consapevole del fatto che ogni azione comporta necessariamente una conseguenza. Contribuisce al lavoro del proprio

- gruppo, rispettando le opinioni dei compagni. Ascolta i consigli per il miglioramento del progetto forniti dal gruppo classe ed elabora nuove soluzioni.
2. Agisce in modo autonomo e responsabile, consapevole del fatto che ogni azione comporta necessariamente una conseguenza. Contribuisce al lavoro del proprio gruppo, faticando a valorizzare le opinioni dei compagni. Ascolta i consigli per il miglioramento del progetto forniti dal gruppo classe, ma reagisce difendendo il progetto da possibili modifiche.
 3. Segue il lavoro del gruppo, fatica a individuare le conseguenze delle proprie proposte. Contribuisce al lavoro del proprio gruppo, non sempre tiene conto delle proposte già presentate da altri. Ascolta i consigli per il miglioramento del progetto forniti dal gruppo classe, ma elabora nuove soluzioni a partire da input propri (come se si trovasse ancora nella fase precedente del lavoro).

Valutazione conclusiva del progetto

Un modo interessante per concludere un progetto è poter osservare, anche attraverso un'indagine di tipo qualitativo, i cambiamenti nelle conoscenze e negli atteggiamenti dei bambini riscontrabili a conclusione del lavoro svolto.

A questo fine suggerisco di utilizzare l'immagine dell'arcobaleno per le implicazioni semantiche in essa contenute: il raggio di luce solare che, attraversando la superficie di una goccia d'acqua, si separa nei colori dello spettro e dà origine all'arcobaleno è un fenomeno naturale che ben rappresenta il rapporto tra l'unità e la molteplicità.

Dal punto di vista della forma (la curva che unisce due luoghi molto distanti, che rende possibile l'incontro, la conoscenza, il dialogo) e della cromaticità (la reciprocità tra monocromia e policromia) essa comunica l'esistenza del possibile nell'esperienza umana e connette a tale esperienza un'emozione profonda che ha ispirato i miti di numerosi popoli.

Propongo di far realizzare ai bambini un cartellone intitolato *L'arcobaleno dei desideri*. Sui colori dell'arcobaleno facciamo disegnare o scrivere ad ogni bambino uno o più desideri considerati più importanti tra quelli emersi durante il progetto.

Dall'analisi di questo lavoro conclusivo l'insegnante potrà valutare l'efficacia del percorso effettuato, concentrando l'attenzione sull'evoluzione dei desideri espressi dai bambini dalla fase iniziale a quella finale del progetto.

L'efficacia potrà essere valutata sui seguenti parametri

1. Numero dei desideri (ampliamento del ventaglio dei desideri rispetto alla fase di partenza)
2. Qualità dei desideri espressi (in riferimento ai temi trattati durante il percorso)
3. Coinvolgimento affettivo e cognitivo nel lavoro (impegno e cura nella realizzazione)

Percorsi di pace

di Michela Barbierato

DESTINATARI	Alunni di Scuola Primaria
ASSE DI CITTADINANZA	Tutti
COMPETENZE	<ul style="list-style-type: none"> • Riconoscere se stesso come persona titolare di diritti riconosciuti a livello internazionale. • Riconoscere se stesso come persona titolare di diritti specifici in quanto bambino. • Manifestare il proprio pensiero e le proprie esigenze attraverso argomentazioni che rendano comprensibile il proprio punto di vista. • Mettere in pratica i valori riconosciuti nella convivenza umana, nei comportamenti familiari e sociali. • Agire in modo autonomo e responsabile, consapevole del fatto che ogni azione comporta necessariamente una conseguenza.
ABILITÀ	<ul style="list-style-type: none"> • Individua i propri bisogni, interessi e desideri in quanto bambino • Riferisce conoscenze, esperienze personalmente vissute nei diversi contesti di vita. • Coglie le caratteristiche dei diritti fondamentali, discriminando i bisogni concreti da quelli non concreti e distinguendoli dai desideri.
CONOSCENZE	<ul style="list-style-type: none"> • Comprende il significato dei diritti, cogliendone le principali caratteristiche • Conosce alcuni diritti fondamentali • Legge e comprende alcune parti della Convenzione ONU sul Diritto dell'Infanzia e della Adolescenza
CONTENUTI (E ATTIVITÀ)	<p>Realizzazione di diversi percorsi sul tema della pace:</p> <ul style="list-style-type: none"> • L'alfabeto della pace • Le parole della pace • Segni e simboli di pace • Una casa insieme: pace nella Chiesa, la via dell'Ecumenismo • Edizione straordinaria: le religioni del mondo per la pace • Persone di pace :la pedagogia dell'esempio
(ATTIVITÀ E) METODI	<ul style="list-style-type: none"> • Apprendimento costruttivo attivo e partecipativo • Utilizzo di tecniche grafiche tradizionali ed informatiche • Metodologie didattiche laboratoriali
RIFERIMENTI ISTITUZIONALI E NORMATIVI SPECIFICI	<ul style="list-style-type: none"> • Convenzione ONU sui diritti dell'infanzia e dell'Adolescenza del 1989 • Carta dei Diritti fondamentali dell'Unione Europea (sintesi dei valori condivisi dagli stati membri dell'UE), Nizza 2000 • Estratto dalla "CHARTA OECUMENICA", testo firmato dalla Conferenza delle Chiese Europee e dal Consiglio delle Conferenze Episcopali delle Chiese Europee
VALUTAZIONE	<ul style="list-style-type: none"> • Prove strutturate • Osservazioni sistematiche raccolte in una griglia

“Per giungere alla Pace,
EDUCARE ALLA PACE.
Ciò è oggi più urgente che mai,
perchè gli uomini,
di fronte alle tragedie
che continuano ad affliggere l'umanità ,
sono tentati di cedere al fatalismo,
QUASI CHE LA PACE SIA UN IDEALE IRRAGGIUNGIBILE”

Giovanni Paolo II

Premessa

Il Consiglio dei diritti umani delle Nazioni Unite il 18 giugno 2008 ha richiesto di rafforzare l'**Educazione alla pace**, allo scopo di maggiormente sviluppare il rispetto dei diritti umani e delle libertà fondamentali.

Anche il Parlamento ed il Consiglio dell'UE (nella risoluzione congiunta relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente del 18 dicembre 2006) spingono i governi ad improntare le politiche all'istruzione in una prospettiva di apprendimento di **otto competenze**, tra le quali quelle **SOCIALI E CIVICHE**, e ossia le *“competenze personali, interpersonali e interculturali “che riguardano “le forme di comportamento che consentono alle persone di partecipare in modo efficace e costruttivo alla vita sociale e lavorativa, in particolare alla vita in società sempre più diversificate, come anche a risolvere conflitti ove questo sia necessario”.*

Quindi, lo scopo della scuola è proprio quello di **preparare il cittadino a costruire la pace partendo dalle competenze relazionali nella classe.**

Anche nella Dichiarazione di Luarca del 2007 si dichiara che **ogni individuo ha il diritto a ricevere l'educazione alla pace e ai diritti umani, quali fondamenti del sistema educativo** , in grado di contribuire in modo importante a generare nuove relazioni umane e nuovi processi sociali basati su fiducia, solidarietà e mutuo rispetto e favorire il superamento di ogni tipologia di conflitti.

In una democrazia compiuta il singolo cittadino è il soggetto della politica, per cui la democrazia si concilierà con una politica tendente a perseguire la pace e la sicurezza solo se i singoli individui saranno attivi assertori del paradigma dei diritti umani e **questo obiettivo si consegue soltanto attraverso l'educazione.**

Quindi, l'educazione civica è e deve essere educazione alla pace e viceversa, in quanto *promuovere la pace vuol dire sviluppare nell'alunno la coscienza di sé, del proprio posto nel gruppo, nel mondo, nonchè l'interesse e la volontà di aprirsi all'altro-da-sè,...*

Così, la cultura di pace è “un insieme di valori, attitudini, modelli di comportamento e modi di vita che rifiutano la violenza e prevengono i conflitti affrontandone le cause alla radice per risolvere i problemi attraverso il dialogo e la negoziazione fra persone, gruppi e nazioni.

(Dal sito UNESCO:

http://portal.unesco.org/en/ev.php-URL_ID=37083&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html .

PERCORSI DI PACE :piccoli passi verso la pace

L'idea progettuale propone dei percorsi sul tema della pace per alunni della Scuola Primaria dalla classe Prima alla classe Quinta.

Tutti i percorsi sono pensati per essere realizzati in pochi incontri (2-3) e permettono di trattare l'argomento in maniera attiva ed efficace.

I percorsi sono:

- **L'ALFABETO DELLA PACE**
- **LE PAROLE DELLA PACE**
- **SEGNI E SIMBOLI DI PACE**
- **UNA CASA INSIEME.** Pace nella Chiesa ,la via dell'Ecumenismo
- **EDIZIONE STRAORDINARIA!** Le religioni del mondo per la pace
- **PERSONE DI PACE.** La pedagogia dell'esempio

"L'alfabeto della pace" e *"Le parole della pace"* sono percorsi pensati per le classi Prima e Seconda,

mentre gli altri,essendo più complessi,richiedono dei prerequisiti differenti e sono indicati per le classi Terza,Quarta e Quinta.

Le attività si distinguono per l'operatività,il lavoro in gruppo,la relazione o il racconto diretto alla classe,la rielaborazione personale.

In ogni caso, l'insegnante potrà adattare le attività proposte alla propria classe,modificando i percorsi o integrandoli con altro materiale in modo da rispondere appieno al bisogno degli alunni.

Percorso:"L'alfabeto della pace"

Questa attività si propone di aiutare i bambini a riflettere sul tema della pace,partendo dalla sua definizione.

L'obiettivo è quello di **approfondire il significato della parola PACE** ,arricchirlo e mostrare la sua risonanza nell'esperienza del bambino.

Attività per la classe

L'insegnante, aprendo una conversazione guidata, introdurrà il tema della pace, facendo notare che alla pace "servono" tante cose per funzionare, ma anche che dalla pace si ricevono molti "frutti"...

In questo momento dell'attività è irrinunciabile il richiamo continuo all'esperienza diretta del bambino, alla sua visione della pace, alla scelta personale di comportamento in situazioni di conflitto e difficoltà. Sarà utile fare riferimento ad esempi ed episodi tratti dalla quotidianità, dai rapporti personali.

Ogni lettera dell'alfabeto è rappresentata da una "CARTA": così, ogni carta riporterà una lettera dell'alfabeto (es. "A") e una parola legata al tema della pace, che inizia con quella lettera (es. "AMICIZIA"). La parola, illustrata da un semplice disegno, sarà lo spunto per riflettere insieme sulla pace.

Le carte vengono presentate dall'insegnante che, nel corso della conversazione, potrà utilizzare le definizioni e gli spunti di riflessione riportati di seguito.

AMICIZIA : la pace è desiderio di conoscere ed accogliere l'altro, stabilire con lui legami positivi di amicizia ed aiuto reciproco.

BISOGNO .la pace è un bisogno profondo dell'uomo.

COSTRUIRE : la pace è fatta di gesti e parole concrete e si costruisce insieme.

DIALOGO : ascoltare l'altro è il primo passo; scopro così che chi mi sta di fronte è una ricchezza, imparo cose nuove e mi interesso alla sua vita. E' più facile fare pace.

ESEMPIO : E' utile avere esempi di pace, persone che testimoniano che la pace è bella e possibile.

FRATELLI : prima di iniziare qualsiasi scontro e conflitto si dovrebbe riflettere sul fatto che siamo tutti fratelli.

GIOIA : frutto della pace è la gioia.

INCONTRO : l'incontro tra popoli e culture può e deve divenire luogo di pace.

LUCE : tutti i popoli della terra devono uscire dall'ombra dei conflitti e della guerra perchè ogni uomo cammini alla luce della pace.

MONDO la pace inizia da me e continua nel mondo.

NON VIOLENZA : si può ottenere la pace usando la violenza?

OSPITALITA' : aprire la propria porta a chi è nel bisogno è un segno di pace.

PERDONO : senza perdono non ci può essere pace.

QUANDO: la pace è in ogni caso la soluzione migliore. Quando scegliere la pace? Sempre.

RISPETTO : rispettare gli altri con le sue differenze ci aiuta a capire che la pace è fatta di tante persone diverse che vogliono stare insieme.

SOLIDARIETA' :quando facciamo gesti di solidarietà,manifestiamo il nostro desiderio di pace.

TUTTI :la pace riguarda tutti,piccoli e grandi,nessuno può di non aver bisogno della pace.

UGUAGLIANZA :ognuno di noi è diverso dall'altro,è speciale ed irripetibile

VITA :la pace è amore per la vita

ZELO : come fare a costruire la pace' Serve zelo, cioè impegno, entusiasmo, passione e coraggio.

Successivamente, ad ogni bambino verranno affidate una o più carte da colorare, ritagliare ed incollare ad un cartoncino. Al termine l'insegnante chiamerà ciascuna lettera all'appello e i bambini risponderanno spiegando ai compagni con parole proprie perchè quella parola è legata al tema della pace e mostrando agli altri la faccia illustrata e colorata. Tutta la classe ascolterà così l'alfabeto della pace.

Questa attività può essere proposta nel mese di gennaio ricordando ai bambini che la Chiesa, il 1° Gennaio di ogni anno,dedica alla pace una giornata mondiale per riflettere sulla pace e pregare per essa.

L'alfabeto può, in ogni momento,essere ampliato con nuove parole e nuovi disegni. Le carte potranno anche essere riunite insieme per essere appese. Basterà forarle facendoci passare un filo per confezionare una "collana" di carte.

Percorso:"Le parole della pace"

Questa attività si propone di creare una **piccola antologia di testi sulla pace**,ricercando poesie e riflessioni di diverse voci e fedi proprio sul tema della pace.

Sia la ricerca dei testi che la discussione su di essi porterà gli alunni a riflettere sulla pace anche mediante prospettive e punti di vista diversi e culturalmente lontani.

Percorso:"Segni e simboli di pace"

Questa attività propone ai bambini di ricercare i segni ed i simboli che nel nostro quotidiano parlano di pace e la rappresentano,partendo dai simboli biblici,che comunque impermeano la nostra cultura ed il nostro linguaggio visivo,quali ,per esempio,l'**arcobaleno e la colomba**.

Attraverso,poi ,tale ricerca,i bambini potranno imparare ad identificare e a conoscere **il simbolo della pace e la bandiera della pace.**

Il simbolo della pace: il CND è nato nel 1958 ,creato da un artista e designer britannico,Gerald Holtom,come simbolo della Campagna per il Disarmo Nucleare per diventare poi simbolo dell'antimilitarismo negli anni Sessanta. Rappresenta la sovrapposizione delle lettere N e D (Nuclear Disarmament) del codice nautico delle segnalazioni con le bandiere a mano.

La bandiera della pace:e' nata in Italia negli anni Sessanta .

Percorso:"Una casa insieme".

Pace nella Chiesa,la via dell'Ecumenismo.

Questo percorso presenta una attività di classe ed un elaborato finale per parlare di **pace nella Chiesa e conoscere un documento molto importante,la Charta Oecumenica, in cui sono riportati** gli impegni di unità e di pace assunti dalle Chiese in Europa.

Attività per la classe

L'attività propone la realizzazione di un cartellone collettivo che riporti alcuni "**impegni ecumenici**" che la classe stessa sottoscriverà. Gli impegni sono ispirati a quelli che le Chiese in Europa hanno sottoscritto nella **CHARTA OECUMENICA**, un testo firmato dalla Conferenza delle Chiese Europee e dal Consiglio delle Conferenze Episcopali delle Chiese Europee.

Nota bene:si tenga conto che tale percorso viene da me proposto all'interno del mio orario di Religione Cattolica.

Tali impegni sono stati semplificati e per gli alunni la stessa carta diventerà **La Carta delle Chiese Sorelle** ,e possono essere riportati sotto forma di pergamene. Eccoli di seguito: (1)

- **1CHIAMATI INSIEME ALL'UNITA' DELLA FEDE**
- **Ci impegniamo** a comprendere insieme il messaggio di Gesù
- **Ci impegniamo** ad essere davvero "una sola cosa" con i nostri fratelli cristiani e appartengono alle altre Chiese ed a far sì che gli altri possano vedere la nostra unità
- **ANNUNCIARE INSIEME IL VANGELO**
- **Ci impegniamo** ad annunciare insieme il Vangelo,cioè la buona notizia portata da Gesù a tutti gli uomini.

- **Ci impegniamo** a riconoscere che ogni uomo,donna e bambino può scegliere liberamente la propria religione e la propria appartenenza alla Chiesa.
- **ANDARE L'UNO INCONTRO ALL'ALTRO**
- **Ci impegniamo** a mettere da parte i pregiudizi ed a cercare l'incontro con i nostri fratelli cristiani per essere "gli uni per gli altri".
- **Ci impegniamo** ad avere un cuore ecumenico e a far conoscere anche agli altri la bellezza dell'amore e dell'Unità nella Chiesa di Gesù.
- **OPERARE INSIEME**
- **Ci impegniamo** a collaborare con i nostri fratelli cristiani appartenenti ad altre Chiese
- **Ci impegniamo** a difendere i diritti delle minoranze e anche quelli delle Chiese più piccole.
- **PREGARE INSIEME**
- **Ci impegniamo** a pregare insieme gli uni per gli altri e per l'unità di tutti i cristiani
- **Ci impegniamo** a conoscere ed apprezzare le celebrazioni e le altre forme di vita spirituale delle altre Chiese
- **PROSEGUIRE I DIALOGHI**
- **Ci impegniamo** a scegliere il dialogo tra le Chiese ed a continuare in questo cammino verso l'unità.
- **Ci impegniamo** a cercare il dialogo anche sui temi più difficili,parlandone alla luce del Vangelo
- **RICONCILIARE POPOLI E CULTURE**
- **Ci impegniamo** a scegliere la pace ed a cercare una soluzione non violenta ai conflitti
- **Ci impegniamo** a migliorare la condizione di parità dei diritti delle donne ed a favorire la giusta comunione tra uomini e donne nella Chiesa.
- **SALVAGUARDARE IL CREATO**
- **Ci impegniamo** a fare le scelte giuste per uno stile di vita che non danneggi l'ambiente.
- **Ci impegniamo** per la salvaguardia del mondo che Dio ha creato.
- **LA COMUNIONE CON L'EBRAISMO**

- Ci impegniamo a rifiutare ogni forma di discriminazione rivolta ai nostri fratelli ebrei
- Ci impegniamo ad approfondire il dialogo con l'ebraismo.
- **LE RELAZIONI CON L'ISLAM**
- Ci impegniamo ad incontrare i musulmani con sentimenti di stima e rispetto.
- Ci impegniamo ad operare insieme ai musulmani sui temi comuni
- **L'INCONTRO CON LE ALTRE RELIGIONI**
- Ci impegniamo a riconoscere la libertà religiosa di ogni uomo e a fare in modo che ciascuno possa praticare la propria religione.
- Ci impegniamo ad essere aperti al dialogo ed alla collaborazione con tutte le persone di buona volontà e a far loro conoscere Gesù
- Si farà notare agli alunni la profondità e l'importanza degli impegni e delle dichiarazioni ,sottolineando quanto sia importante questo cammino verso l'unità e la pace. Una pace che riguarda non solo la Chiesa di Cristo,ma che attraverso la Chiesa vuole essere segno ed abbraccio per le altre religioni e per tutti gli uomini (rapporti con l'ebraismo,l'islam,le altre religioni e visioni del mondo;libertà religiosa,salvaguardia del creato).
- Gli alunni ritaglieranno le pergamene,coloreranno i disegni abbinati e comporranno il cartellone,illustrandolo con simboli di pace.

Alcuni consigli

L'attività potrebbe essere svolta durante **la settimana di preghiera per l'unità dei cristiani , che si celebra dal 18 al 25 gennaio di ogni anno.**

Percorso:"Edizione straordinaria!"

Le religioni del mondo per la pace.

Si tratta di un lavoro di gruppo per la composizione di un "maxi giornale di classe" sull'incontro per la pace ,avvenuto ad Assisi nel gennaio 2002,tra i rappresentanti delle religioni del mondo.

I bambini saranno guidati a scoprire il significato dell'evento ed a valutare l'importanza dell'invito del Papa per una giornata di preghiera comune per la pace.

Attività per la classe

Il punto di partenza potrebbe essere una domanda:possono le religioni dialogare ed operare insieme? Che cosa le unisce,in che cosa possono trovarsi d'accordo?

E' possibile individuare una **"regola d'oro"** che accomuna molte religioni e sintetizza un'esigenza che sta alla base del comportamento umano: **IL RISPETTO DELL'ALTRO.**

La lettura di alcuni testi (riportati più avanti) potrà aiutare gli alunni ad andare al cuore della questione scoprendo un terreno comune dal quale partire per capire l'impegno delle religioni contro la violenza e la guerra.

Successivamente l'insegnante racconterà la giornata di Assisi (avvalendosi di un video e mettendo a disposizione degli alunni fotografie...),facendo notare la straordinaria partecipazione,l'impegno comune e l'intenzione profonda dei rappresentanti delle diverse religioni nello schierarsi contro la violenza e la guerra per costruire un mondo di pace e di giustizia.

Gli alunni,divisi in gruppi, rifletteranno sul tema della pace e del dialogo tra le religioni del mondo,raccoglieranno ed organizzeranno il materiale,produrranno brevi testi di commento.

L'elaborato finale sarà la realizzazione di un **MAXI GIORNALE** (fatto di alcuni fogli di cartoncino bristol che saranno ,alla fine,rilegati) che racconti l'esperienza di Assisi.

Ogni gruppo potrà contribuire con la composizione di una pagina del giornale.

Alcuni consigli

La struttura dell' *EDIZIONE STRAORDINARIA* potrebbe essere questa:

1. la notizia dell'incontro: qualche fotografia,alcuni riferimenti all'incontro del 1986,una immagine della Basilica di San Francesco...
2. i partecipanti: Chiese Ortodosse; Antiche Chiese d'Oriente; Chiese, Comunità Ecclesiali, Federazioni,Alleanze ed Organizzazioni Cristiane d'Occidente; Ebraismo; Islamismo; Buddismo; Tenrikyo; Shintoismo; Confucianesimo; Gianismo; Sikhismo; Induismo; Zoroastrianesimo; Religioni Tradizionali Africane.
3. Eventualmente,si possono ricercare ed aggiungere brevi notizie sulle singole religioni.
4. La "regola d'oro": i brevi testi,tratti da fonti di diverse religioni,offrono alcuni spunti.
5. Il decalogo della pace: anche questo può essere arricchito con disegni e simboli di pace.
6. Il messaggio finale del Papa: l'appello di Giovanni Paolo II:"Mai più violenza! Mai più guerra! Mai più terrorismo! In nome di Dio ogni religione porti sulla Terra GIUSTIZIA e PACE,PERDONO e VITA,AMORE!"
7. testi sulla pace:possono essere scritti dai bambini stessi.

La "regola d'oro"

- “Tutto quanto volete che gli uomini facciano a voi, anche voi fatelo a loro” (Matteo 7,12)
- “Non fare agli altri quello che a te fa male” (Buddha)
- “Nessuno di noi è un credente finchè non amate per il vostro vicino quello che amate per voi stessi” (Maometto)
- “Questa è la somma di ogni doverre: non fare agli altri niente di quello che, se fosse fatto a te, ti provocherebbe sofferenza” (dal Mahabharata, poema epico Indù)
- “Quello che è odioso per te, non farlo agli altri” (Hillel, maestro ebreo)
- “Quello che non vuoi sia fatto a te, non farlo agli altri” (Confucio)

Il decalogo di Assisi per la pace

1. Ci impegniamo a proclamare la nostra ferma convinzione che la violenza ed il terrorismo si oppongono al vero spirito religioso e, condannando qualsiasi ricorso alla violenza ed alla guerra in nome di Dio e della religione, ci impegniamo a fare tutto il possibile per sradicare le cause del terrorismo.

2. Ci impegniamo ad educare le persone al rispetto e alla stima reciproci, affinché si possa giungere ad una coesistenza pacifica e solidale fra i membri di etnie, di culture e di religioni diverse.

3. Ci impegniamo a promuovere la cultura del dialogo, affinché si sviluppino la comprensione e la fiducia reciproche fra gli individui e fra i popoli, poiché tali sono le condizioni di una pace autentica.

4. Ci impegniamo a difendere il diritto di ogni persona umana a condurre una esistenza degna, conforme alla sua identità culturale, e a fondare liberamente una propria famiglia.

5. Ci impegniamo a dialogare con sincerità e pazienza, non considerando ciò che ci separa come un muro insormontabile, ma, al contrario, riconoscendo che il confronto con la diversità degli altri può diventare una occasione di maggiore comprensione reciproca.

6. Ci impegniamo a perdonarci reciprocamente gli errori e i pregiudizi del passato e del presente e a sostenerci nello sforzo comune per vincere l'egoismo e l'abuso, l'odio e la violenza, e per imparare dal passato che la pace senza la giustizia non è una pace vera.

7. Ci impegniamo a stare accanto a quanti soffrono per la miseria e l'abbandono, facendoci voce di quanti non hanno voce ed operano concretamente per superare simili situazioni, convinti che nessuno possa essere felice da solo.

8. Ci impegniamo a fare nostro il grido di quanti non si rassegnano alla violenza ed al male, e desideriamo contribuire con tutte le nostre forze a dare all'umanità del nostro tempo una reale speranza di giustizia e di pace.

9. Ci impegniamo ad incoraggiare qualsiasi iniziativa che promuova l'amicizia tra i popoli, convinti che, se manca una intesa solida fra i popoli, il progresso tecnologico espone il mondo a crescenti rischi di distruzione e di morte.

10. Ci impegniamo a chiedere ai responsabili delle nazioni di compiere tutti gli sforzi possibili, affinché, a livello nazionale e a livello internazionale, sia edificato e consolidato un mondo di solidarietà e di pace fondato sulla giustizia.

Percorso: "Persone di pace"

La pedagogia dell'esempio

Questa attività si propone di far conoscere agli alunni alcuni grandi personaggi (soprattutto del Novecento) che si sono distinti per il loro impegno a favore della pace e della giustizia, a partire da Gandhi e Martin Luther King .

3. La Progettualità nella scuola secondaria di primo grado

**Demo Ketti
Fincatti Maria Teresa
Mutti Caterina
Spinelli Antonio
Tosato Annalisa
Valbonesi Milena**

Premessa

Discipline in dialogo: per un'educazione alla Cittadinanza mondiale

Compito precipuo della Scuola secondaria di primo grado è quello di realizzare la transizione dalla fase dell'acquisizione, dell'esperienza e dell'esercizio degli alfabeti di base – da leggersi come primo esercizio dei diritti costituzionali – alla fase dell'accesso e della sperimentazione delle discipline – intese come chiavi di interpretazione, simbolizzazione e rappresentazione del mondo – all'interno delle quali si sviluppano quelle competenze più ampie e trasversali per la partecipazione attiva alla vita sociale.

Già nei Programmi del 1979, l'allora Scuola Media si caratterizzava come «scuola della formazione dell'uomo e del cittadino, scuola che colloca nel mondo, scuola orientativa», mentre le Indicazioni nazionali legate alla Riforma Moratti, ne sottolineavano il valore simbolico di "rottura", sul piano epistemologico, con la Scuola primaria, per il ricorso ai modelli scientifici e ai paradigmi culturali.

Nei Programmi del 1979 veniva introdotta l'educazione civica, «quale specifica materia d'insegnamento esplicitamente prevista dal piano di studi, ha come oggetto di apprendimento le regole fondamentali della convivenza civile, come risultato di un processo storico pervenuto a formulazioni giuridiche positive e come presupposto per ulteriori sviluppi. Il nucleo fondamentale di tali contenuti è dato dal testo della Costituzione della Repubblica italiana, legge fondamentale dello Stato e sintetica espressione della nostra civile convivenza, che abbisogna di tutte le forze per la sua completa attuazione. La comprensione della Costituzione, che gioverà anche a dare sistemazione, quasi secondo un indice ragionato, agli altri temi dell'educazione civica, avrà un momento più organico nella terza classe, in quanto lo consentono l'età e l'esperienza raggiunta dagli allievi».

«[...] La scuola attua il suo impegno di educazione civica attraverso il contatto col mondo civile e la presa di coscienza dei valori sui quali si fonda la Costituzione, l'offerta di conoscenza dei problemi e di metodologie per la valutazione critica dei fatti, nonché attraverso un concreto esercizio della vita democratica nella scuola.»

Nello stesso documento era indicata anche la modalità organizzativa, sottolineando che la gestione di tale disciplina veniva affidata al Consiglio di classe.

Vorremmo sottolineare a questo punto come oggi, più che mai, per la realizzazione dei percorsi di *Cittadinanza e Costituzione* e per il conseguimento degli obiettivi formativi ad esso inerenti, sia evidente la necessità del coinvolgimento attivo di tutti i docenti che intervengono nella classe, a prescindere dalle competenze disciplinari.

È semplice constatazione: laddove si attivano e si implementano le funzioni di programmazione e di coordinamento del Consiglio di classe, che ha il compito di armonizzare e comprendere gli interventi educativi disciplinari in un'ottica inter/trans/cross-disciplinare, c'è una migliore utilizzazione di tutti i contributi che le singole discipline possono offrire.

Anche il Quadro di riferimento europeo allegato alla Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 18.12.2006, relativo alle competenze chiave per l'apprendimento permanente, sottolinea il ruolo delle competenze sociali che implicano anzitutto «competenze personali, interpersonali e interculturali, che riguardano tutte le forme di comportamento che consentono alle persone di partecipare in modo efficace e costruttivo alla vita sociale e lavorativa, in particolare

alla vita in società sempre più diversificate, come anche di risolvere i conflitti, ove ciò sia necessario»¹.

Attualmente, nelle nostre scuole, sono i docenti di Lettere ad essere incaricati, nella maggioranza dei casi, dell'insegnamento di *Cittadinanza e Costituzione*, nella sua veste di "disciplina viciniore" alle aree storico-geografica e storico-sociale.²

Questo modello organizzativo, pur rientrando in pratiche già sperimentate nei decenni passati dalle istituzioni scolastiche italiane, non si accorda pienamente, ai nostri giorni, con i documenti internazionali di maggior rilevanza in materia.

Risulta inoltre assai poco congruente con le sfide della società globale.

Ci sembra infatti che la scuola, come agenzia formativa, sia chiamata a dare una risposta alle problematiche della complessità della vita sociale in un'ottica sistemica, a fianco di altre agenzie formative e in termini di educazione globale.

Il Consiglio d'Europa ha elaborato le Linee guida per l'Educazione globale³; si tratta di un concetto educativo che ha solide radici politiche, filosofiche e pedagogiche; altrimenti detto si tratta di una educazione alla cittadinanza mondiale che, esplorando le realtà mondiali, fornendo adeguata informazione e sviluppando l'intesa e il rispetto, prepara gli individui a vivere pienamente il loro ruolo di cittadini del mondo.

Tra le tante riflessioni diamo spazio a quella pubblicata sui Quaderni di Eurydice relativa alla situazione italiana⁴:

« [...] Negli anni un gran numero di circolari ministeriali hanno integrato gli esistenti curricula incoraggiando le scuole a sviluppare programmi e progetti in aree vicine all'educazione alla cittadinanza come l'educazione interculturale, l'educazione ai diritti umani, la lotta contro il razzismo e la xenofobia.

Uno dei punti critici dell'insegnamento delle materie afferenti a questo ambito disciplinare è stata finora la discrepanza che esiste di fatto fra ciò che è previsto nel curriculum e ciò che viene realmente insegnato: cioè lo scarto tra quello che si definisce curriculum formale e il curriculum reale.»

Pur tenendo come punti forti di riferimento i documenti nazionali sulla *Cittadinanza e Costituzione*, il nostro approccio non ha nulla di dogmatico, per l'evidenza condivisa che ha informato il nostro lavoro: affrontare, nei processi educativi, le problematiche, i grandi temi, le questioni aperte della società mondiale all'era globale suscita regolarmente dilemmi, tensioni, divergenze nella percezione degli avvenimenti, in conclusione sani dubbi che aprono ad un costruttivo confronto.

Una prima tappa importante è stata la realizzazione di uno strumento di lavoro che abbiamo condiviso con i colleghi della Scuola dell'Infanzia e della Primaria.

¹ Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente (2006/962/CE)

² « L'istruzione del cittadino (educazione civica) è da sempre considerata un obiettivo trans-curricolare nel sistema scolastico italiano ed è il risultato di attività curricolari, trans-curricolari e extra-curricolari così come di tutta la pratica scolastica dello studente. Tutte le discipline devono comunque raggiungere questi obiettivi. Alcune di esse sono considerate più direttamente legate alla costruzione della conoscenza essenziale dei cittadini: studi sociali nella scuola primaria, storia ed educazione civica nell'istruzione secondaria inferiore e superiore, ed economia in alcuni indirizzi di istruzione secondaria superiore» da Quaderni di Eurydice

³ Il documento è presente nel sito del Consiglio d'Europa nella versione inglese (Global Education Guidelines: Concepts and Methodologies on Global Education for Educators and Policy Makers Developed by the Global Education Week Network in coordination with the North-South Centre of the Council of Europe, Lisbon 2008) e nella versione francese (Guide pratique sur l'éducation à la citoyenneté mondiale concept et méthodologies en matière d'éducation à l'usage d'éducateurs et de responsables politiques. Élaboré par le réseau de la Semaine de l'éducation à la citoyenneté mondiale, en collaboration avec le Centre Nord-Sud du Conseil de l'Europe publié par le Centre Nord-Sud du Conseil d'Europe, Lisbonne, 2008) www.european-council.europa.eu

⁴ Quaderno di Eurydice 24/2005 www.indire.it/eurydice/content/index

La griglia utilizzata presenta i “quattro assi della cittadinanza” previsti dal Documento di indirizzo ministeriale, e permette di incrociarli con le abilità e le competenze che gli insegnanti devono sviluppare nell’alunno. Tutto questo, inoltre, è stato confrontato con le indicazioni che i documenti prodotti dai diversi livelli istituzionali – che verranno riportati a breve – danno circa le competenze, le conoscenze e le metodologie. Questa griglia è stata costruita mettendo insieme le specificità e le diversità di esperienze dei componenti la sottocommissione della Scuola secondaria di primo grado attraverso discussioni che, partendo da esperienze concrete e buone pratiche personali o acquisite in ricognizione, hanno cercato di formulare una generalizzazione che potesse essere fruibile il più possibile a prescindere dal contesto e dalla situazione contingente. Le proposte contenute sono numerose e corpose ma, come in ogni curriculum, deve poi, necessariamente, operata una scelta.

In sintesi il nostro percorso di riflessione ha preso in considerazione i seguenti documenti nazionali e internazionali:

A) Livello locale

1. Interventi regionali per la promozione dei diritti umani, la cultura di pace, la cooperazione allo sviluppo e la solidarietà (Legge della Regione Veneto, 16/12/1999)
2. Norma “Pace – Diritti umani” negli Statuti di Province e Comuni come quella del Comune di Vicenza e di Padova (per entrambi si veda l’art. 2 dello Statuto comunale) e del Comune di Rovigo (art. 4)

B) Livello nazionale

1. MIUR, Indicazioni per il curriculum per la scuola dell’infanzia, e per il primo ciclo (settembre 2007)
2. MIUR, Documento d’indirizzo per la sperimentazione dell’insegnamento di “Cittadinanza e Costituzione” (marzo 2009) (*citato Doc. Indirizzo Min 2009*)

C) Livello internazionale regionale (Europa)

1. Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio (18 dicembre 2006)
2. Global Education Guidelines: Concepts and Methodologies on Global Education for Educators and Policy Makers. North-South Centre of Council of Europe (Lisbona 2008) (*citato Racc COE 2008*)
3. Institutional needs assessment for Human Rights Education dell’Agenzia per i Diritti Fondamentali (FRA) dell’Unione Europea (marzo 2010)
4. Raccomandazione CM/Rec (maggio 2010)⁷ del Comitato dei Ministri agli Stati membri sulla Carta del Consiglio d’Europa sull’educazione per la cittadinanza democratica e l’educazione ai diritti umani. (*citato Raccomandazione CM/Rec 2010/7*)

D) Livello internazionale universale (Nazioni Unite)

1. Raccomandazione dell’UNESCO sull’educazione per la comprensione, la cooperazione e la pace internazionali e sull’educazione relativa ai diritti umani e alle libertà fondamentali (1974) (*citato Racc UNESCO 1974*)
2. Dichiarazione del Millennio delle Nazioni Unite (2000)
3. Indicazione sulle competenze fondamentali dell’HREA (dicembre 2009) (*citato Competenze fondamentali HREA 2009*)
4. Codice internazionale dei Diritti Umani (Padova 2009)

Tra gli altri si richiamano i seguenti documenti

- Carta delle Nazioni Unite (1945)
- Dichiarazione universale dei diritti umani (1948)
- Patti internazionali (1966)
- Dichiarazione di Vienna e programma d’azione (1993)

- Risoluzione ONU del 1994 sul Decennio delle Nazioni Unite per l'educazione ai diritti umani 1995-2005)
- Dichiarazione delle Nazioni Unite sull'Educazione dei bambini e delle bambine del mondo alla nonviolenza (2001-2010)
- Manifesto 2000 per una cultura di pace e di nonviolenza (UNESCO 2000)

**Strumenti metodologici
per una riflessione sul curricolo
nella scuola Secondaria di primo grado**

Classe prima

A - Dignità della persona e diritti umani

Competenze	Abilità	Conoscenze
Riconoscersi come persona, studente, cittadino	<p>Distingue il bisogno e il desiderio</p> <p>Distingue bisogni primari e secondari</p> <p>Costruisce la piramide dei bisogni</p>	<p>Concetto di bisogno</p> <p>Concetto di dignità</p>
Riconoscere in fatti e situazioni il rispetto della dignità propria e altrui	<p>Confronta i bisogni degli altri con i propri</p> <p>Indica la relazione tra bisogni fondamentali e diritti</p> <p>Individua i diritti fondamentali.</p>	<p>Concetto di bisogni della persona, del gruppo a cui appartiene; concetto di bisogni universali</p> <p>Concetto di diritto</p> <p>Il rapporto tra i diritti e i doveri</p> <p>Le caratteristiche dei diritti</p>
Riconoscere in fatti e situazioni diversi la necessità delle regole dello stare insieme	<p>Comprende che ai diritti si accompagnano le regole</p> <p>Riconosce la necessità di un regolamento nella realtà quotidiana</p> <p>Elabora e condivide un regolamento</p>	<p>Regole/Regolamento</p> <p>Regole:</p> <ul style="list-style-type: none"> - all'interno della scuola (regolamento di classe; regolamento d'Istituto; patto di corresponsabilità); - del luogo in cui vivo (Statuto Comunale, Provinciale e Regionale) <p>Esempi di elaborazione delle regole in ambito religioso (vedi monachesimo) e in ambito civile.</p>

Classe prima

A - Dignità della persona e diritti umani

Indicazioni di competenze/conoscenze/abilità dai diversi livelli istituzionali

LIVELLO INTERNAZIONALE UNIVERSALE (NAZIONI UNITE)

- Centralità della persona
- Principi direttivi della politica dell'educazione (Racc. UNESCO 1974: III Principi direttivi)

- Concetto di istruzione
- Storia e filosofia dei diritti umani; generazioni di diritti umani; dimensioni dei diritti umani (giuridica, politica, etica); origini delle Nazioni Unite; Dichiarazione universale dei diritti umani (Competenze fondamentali HREA 2009)

LIVELLO INTERNAZIONALE REGIONALE (Europa)

- Trattato di Lisbona (01/12/2009)

LIVELLO NAZIONALE (MIUR)

A) Competenze:

- Riconoscersi come persona, cittadino e lavoratore

B) Conoscenze:

- Dichiarazione universale dei diritti dell'uomo
- Costituzione italiana (Doc. Indirizzo Min. 2009)

LIVELLO INTERNAZIONALE UNIVERSALE (Nazioni Unite)

- Concetto di istruzione
- Centralità della persona
- Principi direttivi della politica dell'educazione (Racc. UNESCO 1974: III Principi direttivi)
- Storia e filosofia dei diritti umani; generazioni di diritti umani; dimensioni dei diritti umani (giuridica, politica, etica); origini delle Nazioni Unite; Dichiarazione universale dei diritti umani (Competenze fondamentali HREA 2009)

LIVELLO INTERNAZIONALE REGIONALE (Europa)

- Conoscenza della storia e filosofia dei concetti universali di umanità (Racc. COE 2008, Capitolo C)
- "Educazione ai diritti umani" (Raccomandazione CM/Rec 2010/7)
- Trattato di Lisbona (01/12/2009)

LIVELLO NAZIONALE (MIUR)

A) Competenze:

- Riconoscere in fatti e situazioni il rispetto della dignità propria e altrui (Doc. Indirizzo Min. 2009)

LIVELLO INTERNAZIONALE UNIVERSALE (Nazioni Unite)

- Legame fra le situazioni relative ai diritti umani (soddisfazione, violazioni) (Competenze fondamentali HREA 2009)

LIVELLO INTERNAZIONALE REGIONALE (Europa)

- Racc. COE 2008, Capitolo C
- Racc. CM/Rec (2010)

LIVELLO NAZIONALE (MIUR)

A) Competenze: Rispettare la funzione di norme, regole e divieti

B) Conoscenze:

- Funzione di regole, norme e divieti
- Statuto delle studentesse e degli studenti (Doc. Indirizzo Min. 2009)

Classe prima

A - Dignità della persona e diritti umani

Competenze	Abilità	Conoscenze
<p>Riconoscere il diritto alla salute</p> <p>Riconoscere il valore del rispetto dell'altrui e della propria incolumità</p>	<p>Riconosce le abitudini alimentari corrette</p> <p>Riconosce l'utilità di una attività sportiva</p> <p>Riconosce la segnaletica stradale e la rispetta ai fini della sicurezza</p>	<p>Educazione alimentare</p> <p>Educazione allo sport</p> <p>Educazione stradale</p>
<p>Riconoscere nelle informazioni date, le azioni, il ruolo e la storia di organizzazioni mondiali e associazioni internazionali di diritti umani</p>	<p>Riconosce la funzione delle organizzazioni come tutela dei diritti</p> <p>Ricostruisce il percorso diacronico dell'evoluzione dei diritti</p>	<p>Documenti fondamentali relativi ai diritti umani (Convenzione dei Diritti del Bambino)</p> <p>I diritti dell'uomo nell'evoluzione dei testi giuridici (Ham-murabi, il diritto ateniese, il diritto romano, Corpus iuris civilis. Magna Charta, Costituzione Melfitana) e religiosi (Torah, Bibbia, Corano, ecc.)</p>

Classe prima

A - Dignità della persona e diritti umani

Indicazioni di competenze/conoscenze/abilità dai diversi livelli istituzionali

LIVELLO INTERNAZIONALE UNIVERSALE (Nazioni Unite)

- Educazione alla salute (Racc. UNESCO 1974: V.18d)

LIVELLO INTERNAZIONALE REGIONALE (Europa)

- Conoscenza della storia e filosofia dei concetti universali di umanità (Racc. COE 2008, Capitolo C)

LIVELLO NAZIONALE (MIUR)

A) Competenze:

- Riconoscere il diritto alla salute

B) Conoscenze:

- Sicurezza stradale (uso del casco)
- Equilibrio alimentare

(Doc. Indirizzo Min. 2009)

LIVELLO INTERNAZIONALE UNIVERSALE (Nazioni Unite)

- Conoscenza delle istituzioni internazionali (Racc. UNESCO 1974: V.13)

LIVELLO INTERNAZIONALE REGIONALE (Europa)

- Trattato di Lisbona
- Sezione II.5.d (Raccomandazione CM/Rec 2010/7)

LIVELLO NAZIONALE (MIUR)

A) Competenze:

- Riconoscere nelle informazioni date, le azioni, il ruolo e la storia di organizzazioni mondiali e associazioni internazionali che lavorano per i diritti umani

B) Conoscenze:

- Dichiarazione universale dei diritti dell'uomo
- Costituzione italiana
- Organismi internazionali

(Doc. Indirizzo Min. 2009)

Classe prima

B - Identità e Appartenenze

Competenze	Abilità	Conoscenze
Individuare gli elementi che contribuiscono a definire la propria identità	Presenta la propria identità	L'identità: "Chi sono io?" Percorso sulla conoscenza di sé (progetto accoglienza progetto orientamento)
Riconoscere le proprie multi appartenenze	Accetta e valorizza le differenze Partendo dalla propria realtà, individua i diritti (vissuti e/o negati)	Le identità: "Chi siamo io?" Appartenenza religiosa, nazionale, politica, familiare, di genere, sportiva, ecc. (identità plurime) Identità/alterità: io e gli altri
Riconoscere e rispettare i simboli dell'identità nazionale, regionale, locale	Individua nella molteplicità dei simboli quelli relativi alla realtà nazionale, regionale, locale	Simboli dell'identità nazionale, regionale, locale e delle comunità religiose
Saper confrontarsi con gli altri positivamente nel rispetto dei diversi ruoli	Confronta i diritti agiti con quelli espressi nella Convenzione dei Diritti del Bambino	Approfondimento sulla Convenzione dei Diritti del Bambino Percorso storico sui regolamenti riguardanti il mondo del lavoro nel Medioevo (Arti e Corporazioni)

Classe prima

B - Identità e Appartenenze

Indicazioni di competenze/conoscenze/abilità dai diversi livelli istituzionali

LIVELLO INTERNAZIONALE UNIVERSALE (Nazioni Unite)

- Sviluppo integrale della personalità (Racc. UNESCO 1974: I.1.a)

LIVELLO INTERNAZIONALE REGIONALE (Europa)

- Autostima, Self-confidence, rispetto per sé e per gli altri (Racc. COE 2008, Capitolo C – Valori e atteggiamenti)

LIVELLO NAZIONALE (MIUR)

A) Competenze:

- Riconoscere le proprie multi appartenenze
- Individuare gli elementi che contribuiscono a definire la propria identità

B) Conoscenze:

- Studente, figlio, fratello, amico, cittadino, appartenente/abitante di una comunità, regione, nazione, Europa, mondo (Doc. Indirizzo Min. 2009)

LIVELLO INTERNAZIONALE UNIVERSALE (Nazioni Unite)

- Differenze culturali (Racc. UNESCO 1974: V.17; III.4.b, c e d)

LIVELLO INTERNAZIONALE REGIONALE (Europa)

- Dialogo
- Assertività (Racc. COE 2008, Capitolo C – Abilità)
- Apertura mentale (Racc. COE 2008, Capitolo C – Valori e atteggiamenti)
- Sezione II.5.f (Raccomandazione CM/Rec 2010/7)

LIVELLO NAZIONALE (MIUR)

A) Competenze:

- Saper confrontare l'organizzazione ordinamentale e di governo, regole di cittadinanza

B) Conoscenze:

- Radici comuni
- Ordinamenti e regole di cittadinanza italiana, europea (Doc. Indirizzo Min. 2009)

LIVELLO INTERNAZIONALE UNIVERSALE (Nazioni Unite)

- Campi culturali (Racc. UNESCO 1974: V.17)

LIVELLO INTERNAZIONALE REGIONALE (Europa)

- Competenze interculturali nella comunicazione (Racc. COE 2008, Capitolo C – Abilità)
- Sezione II.5.f (Raccomandazione CM/Rec 2010/7)

Livello Nazionale (MIUR)

A) Competenze:

- Riconoscere e rispettare i simboli dell'identità nazionale, europea, regionale, locale

B) Conoscenze:

- Simboli dell'identità nazionale, europea, regionale e locale (Doc. Indirizzo Min. 2009)

LIVELLO INTERNAZIONALE UNIVERSALE (Nazioni Unite)

- Riferimenti agli strumenti internazionali (Racc. UNESCO 1974: I.c; III.3; V.11)
- Analisi critica dei fattori storici e attuali (Racc. UNESCO 1974: III.5; V.14 e 18)

LIVELLO INTERNAZIONALE REGIONALE (Europa)

Racc. COE 2008, Capitolo C

LIVELLO NAZIONALE (MIUR)

A) Competenze: interagire positivamente nel rispetto dei diritti dell'uomo (cittadino, lavoratore, imprenditore)

B) Conoscenze: diritti e doveri, legislazione nazionale ed europea sul lavoro; interagire positivamente nel rispetto dei diritti dell'uomo (Doc. Indirizzo Min. 2009)

Classe prima

C - Alterità e relazione

Competenze	Abilità	Conoscenze
Partecipare al processo di integrazione nelle diversità	Accetta e valorizza le differenze	Identità/alterità: io e gli altri Concetto di diversità
Individuare le invarianti nelle diverse culture	In base alle conoscenze seleziona le provenienze culturali	Culture diverse (lingue, alfabeti, prestiti linguistici, famiglie linguistiche; favole e fiabe, miti)
Gestire dinamiche relazionali	Elabora strategie per armonizzare eventuali contrasti	Aspetti normativi ed etici dei rapporti (bullismo)
Rispettare la funzione delle norme e delle regole, divieti	Individua ed elabora norme di comportamento	Funzione delle regole, norme, divieti Statuto delle studentesse e degli studenti
Rispettare il Codice della strada	Riconosce la segnaletica stradale e la rispetta ai fini della sicurezza propria e di quella altrui	Codice della strada

Classe prima

C - Alterità e relazione

Indicazioni di competenze/conoscenze/abilità dai diversi livelli istituzionali

LIVELLO INTERNAZIONALE UNIVERSALE (Nazioni Unite)

- Apprezzamento delle diverse culture (Racc. UNESCO 1974: IV.7; V.17; VI.24)

LIVELLO INTERNAZIONALE REGIONALE (Europa)

- Conoscenza della storia e filosofia dei concetti universali di umanità (Racc. COE 2008, Capitolo C)
- Conoscenza di Communalities e differenze (Racc. COE 2008, Capitolo C)
- Abilità (Racc. COE 2008, Capitolo C)
- Sezione II.5.f. (Raccomandazione CM/Rec 2010/7)

LIVELLO NAZIONALE (MIUR)

- A) Competenze: partecipare al processo di integrazione nelle diversità
- B) Conoscenze: concetto di diversità (Doc. Indirizzo Min. 2009)

LIVELLO INTERNAZIONALE UNIVERSALE (Nazioni Unite)

- Differenze culturali
 - Campi culturali
- (Racc. UNESCO 1974: V.17; III.4.b, c e d)

LIVELLO INTERNAZIONALE REGIONALE (Europa)

- Conoscenza della storia e filosofia dei concetti universali di umanità (Racc. COE 2008, Capitolo C)

LIVELLO INTERNAZIONALE UNIVERSALE (Nazioni Unite)

- Preparazione degli educatori (Racc. UNESCO 1974: VII)

LIVELLO INTERNAZIONALE REGIONALE (Europa)

- Abilità, Valori e atteggiamenti (Racc. COE 2008, Capitolo C)
- Trattare con i conflitti e la trasformazione dei conflitti (Racc. COE 2008, Capitolo C)

LIVELLO NAZIONALE (MIUR)

- A) Competenze: Gestire dinamiche relazionali
- B) Conoscenze: Aspetti normativi ed etici dei rapporti (Doc. Indirizzo Min. 2009)

LIVELLO INTERNAZIONALE UNIVERSALE (Nazioni Unite)

- Legame fra le situazioni relative ai diritti umani (soddisfazione, violazioni) (Competenze fondamentali HREA 2009)

LIVELLO INTERNAZIONALE REGIONALE (Europa)

- Responsabilità sociale (Racc. COE 2008, Capitolo C – Valori e atteggiamenti)

LIVELLO NAZIONALE (MIUR)

- A) Competenze: rispettare la funzione delle norme e delle regole, divieti
- B) Conoscenze:
 - Funzione di regole, norme e divieti
 - Statuto delle studentesse e degli studenti (Doc. Indirizzo Min. 2009)

LIVELLO INTERNAZIONALE UNIVERSALE (Nazioni Unite)

- Diritti e doveri (Racc. UNESCO 1974; Principi direttivi III,4.e)

LIVELLO INTERNAZIONALE REGIONALE (Europa)

- Responsabilità sociale (Racc. COE 2008, Capitolo C – Valori e atteggiamenti)

LIVELLO NAZIONALE (MIUR)

- A) Competenze: Rispettare il Codice della strada
- B) Conoscenze: Codice della strada (Doc. Indirizzo Min. 2009)

Classe prima

D - Azione e partecipazione

Competenze	Abilità	Conoscenze
<p>Applicare nella propria esperienza quotidiana comportamenti di rispetto dell'ambiente</p>	<p>Sa gestire la raccolta differenziata</p> <p>Sa assumere stili di vita coerenti con il rispetto dell'ambiente</p> <p>Condivide principi e regole relative alla tutela dell'ambiente</p>	<p>Io e il mondo: rapportarsi correttamente all'ambiente</p> <p>Il problema dei rifiuti</p> <p>Il problema dell'inquinamento</p> <p>La raccolta differenziata</p>
<p>Individuare le istituzioni di riferimento</p> <p>Mettere in atto strategie informate al principio di sussidiarietà</p>	<p>Capisce attraverso quali canali istituzionali si concretizza il principio di sussidiarietà orizzontale e verticale</p>	<p>Definizione e origine del concetto di sussidiarietà</p> <p>Esempi di sussidiarietà nella storia</p> <p>Sussidiarietà orizzontale e verticale</p> <p>Distinzione tra autonomia e decentramento dei servizi</p>
<p>Individuare gli interlocutori per la risoluzione di problematiche relative alla scuola e/o al territorio</p>	<p>Capisce quali meccanismi permettono alle istituzioni di intervenire a livelli diversi</p>	<p>Orgnismi locali (Comune, Provincia e Regione): funzionamento e rapporti con gli utenti</p> <p>I diritti nello Statuto Comunale</p>

Classe prima

D - Azione e partecipazione

Indicazioni di competenze/conoscenze/abilità dai diversi livelli istituzionali

LIVELLO INTERNAZIONALE UNIVERSALE (Nazioni Unite)

Racc. UNESCO 1974: III; 4.e

LIVELLO INTERNAZIONALE REGIONALE (Europa)

- Responsabilità ambientale (Racc. COE 2008, Capitolo C – Valori e atteggiamenti)

LIVELLO NAZIONALE (MIUR)

A) Competenze: Consapevolezza delle caratteristiche del territorio
(Doc. Indirizzo Min. 2009)

LIVELLO INTERNAZIONALE UNIVERSALE (Nazioni Unite)

- Interdipendenza, solidarietà, cooperazione (Racc. UNESCO 1974: III; V.13 e 18)

LIVELLO INTERNAZIONALE REGIONALE (Europa)

- Membership comunitaria proattiva e partecipativa
(Racc. COE 2008, Capitolo C – Valori e atteggiamenti)
- Sezione II.5.i (Raccomandazione CM/Rec 2010/7)
- Trattato di Maastricht (7/2/1992)

LIVELLO NAZIONALE (MIUR)

A) Competenze:

- Riconoscere provvedimenti di promozione e tutela della sussidiarietà verticale e orizzontale
- Riconoscere nei fatti presenti e passati la mancata o insufficiente valorizzazione del rapporto tra decentramento e unità nazionale

B) Conoscenze:

- Sussidiarietà orizzontale e verticale
- Costituzione, Titolo V: Nuova disciplina Statuto delle Regioni
- Distinzione tra autonomia e decentramento dei servizi
- Connessione tra unità e indivisibilità della Repubblica e autonomia e decentramento
(Doc. Indirizzo Min. 2009)

LIVELLO INTERNAZIONALE UNIVERSALE (Nazioni Unite)

- Partecipazione alla soluzione di problematiche (Racc. UNESCO 1974: V.18; VI.30-31)

LIVELLO INTERNAZIONALE REGIONALE (Europa)

- Solidarietà (Racc. COE 2008, Capitolo C – Valori e atteggiamenti)
- Sezione II.5.d e i (Raccomandazione CM/Rec 2010/7)
- Sezione III.10 (Raccomandazione CM/Rec 2010/7)

LIVELLO NAZIONALE (MIUR)

A) Competenze: Utilizzare codici e strumenti per la comunicazione con diverse istituzioni
(Doc. Indirizzo Min. 2009)

Classe prima

D - Azione e partecipazione

Competenze	Abilità	Conoscenze
<p>Assumere un ruolo attivo e propositivo in forme di partecipazione diretta all'interno delle istituzioni locali</p> <p>Assumersi responsabilità, nell'ambito scolastico, di iniziative di diversa tipologia</p>	<p>Sa far proposte inerenti ad argomenti vicini alla realtà locale</p> <p>Si assume la responsabilità, nell'ambito scolastico, di iniziative di diversa tipologia</p>	<p>Riconoscimento e promozione del Consiglio comunale dei ragazzi</p> <p>Le associazioni di volontariato e le organizzazioni di tutela</p>

LIVELLO INTERNAZIONALE UNIVERSALE (Nazioni Unite)

- Partecipazione attiva (Racc. UNESCO 1974: VI.24-26-30-31)
 - I principi dei diritti umani (rimando agli strumenti: partecipazione; non discriminazione; capacità di sviluppo; responsabilità)
- (Competenze fondamentali HREA 2009)

LIVELLO INTERNAZIONALE REGIONALE (Europa)

- Responsabilità sociale (Racc. COE 2008, Capitolo C – Valori e atteggiamenti)
- “Educazione per la cittadinanza democratica” (Raccomandazione CM/Rec 2010/7)
- Sezione II.5.d (Raccomandazione CM/Rec 2010/7)
- Sezione III.10 (Raccomandazione CM/Rec 2010/7)

LIVELLO NAZIONALE (MIUR)

A) Competenze

- Partecipare alle iniziative tra scuola ed Enti locali
 - Collaborare alla elaborazione e alla realizzazione di progetti scuola/territorio
- (Doc. Indirizzo Min. 2009)

Classe seconda

A - Dignità della persona e diritti umani

Competenze	Abilità	Conoscenze
<p>Riconoscersi come persona, studente, cittadino europeo</p> <p>Riconoscere in fatti e situazioni il rispetto della dignità propria e altrui</p>	<p>Confronta i bisogni degli altri con i propri</p> <p>Indica la relazione tra bisogni fondamentali e diritti</p>	<p>Approfondimento dei concetti di diritto e dignità</p>
<p>Riconoscere in fatti e situazioni diversi la necessità delle regole dello stare insieme</p>	<p>Comprende che ai diritti si accompagnano le regole</p> <p>Riconosce la necessità di un regolamento nella realtà quotidiana</p> <p>Riconosce quali sono le applicazioni concrete del riconoscimento dei diritti sanciti dal Trattato di Lisbona</p>	<p>Regole:</p> <ul style="list-style-type: none"> - all'interno della scuola: regolamento di classe; regolamento d'Istituto; patto di corresponsabilità - del luogo in cui vivo: Unione europea: dalla Comunità economica all'Unione europea. <p>Documenti fondamentali relativi ai diritti umani (UE, Trattato di Lisbona; sviluppo storico)</p>
<p>Riconoscere il diritto alla salute</p> <p>Comprendere e applicare le regole che sono alla base del Codice della strada</p> <p>Assume stili alimentari adeguati</p>	<p>Riconosce l'importanza della salute come valore da tutelare anche attraverso lo sport</p> <p>È consapevole della strada come luogo sociale</p> <p>Sa riconoscere le abitudini alimentari corrette</p>	<p>Educazione alla salute</p> <p>Educazione allo sport</p> <p>Educazione stradale</p> <p>Educazione alimentare</p>

A - Dignità della persona e diritti umani

Indicazioni di competenze/conoscenze/abilità dai diversi livelli istituzionali

LIVELLO INTERNAZIONALE UNIVERSALE (Nazioni Unite)

- Concetto di istruzione
- Centralità della persona
- Principi direttivi della politica dell'educazione (Racc. UNESCO 1974: III Principi direttivi)
- Storia e filosofia dei diritti umani; generazioni di diritti umani; dimensioni dei diritti umani (giuridica, politica, etica); Dichiarazione universale dei diritti umani
- Legame tra le situazioni relative ai diritti umani ai livelli locale, nazionale, regionale e globale (Competenze fondamentali HREA 2009)

LIVELLO INTERNAZIONALE REGIONALE (Europa)

- Trattato di Lisbona
- Conoscenza della storia e filosofia dei concetti universali di umanità (Racc. COE 2008, Capitolo C)
- "Educazione ai diritti umani" (Raccomandazione CM/Rec 2010/7)
- Trattato di Lisbona (01/12/2009)

LIVELLO NAZIONALE (MIUR)

A) Competenze:

- Riconoscersi come persona, cittadino e lavoratore
- Riconoscere in fatti e situazioni il rispetto della dignità propria e altrui

B) Conoscenze:

- Dichiarazione universale dei diritti umani
- Costituzione italiana (Doc. Indirizzo Min. 2009)

LIVELLO INTERNAZIONALE UNIVERSALE (Nazioni Unite)

- Fattori contestuali che influenzano la situazione dei diritti umani (responsabilità e abilità di leadership)

Legame fra le situazioni relative ai diritti umani (soddisfazione, violazioni)
(Competenze fondamentali HREA 2009)

LIVELLO INTERNAZIONALE REGIONALE (Europa)

- Racc. COE 2008, Capitolo C
- Racc. CM/Rec 2010/7

LIVELLO NAZIONALE (MIUR)

A) Competenze:

- Rispettare la funzione delle norme e delle regole, divieti

B) Conoscenze:

- Funzione di regole, norme e divieti
- Statuto delle studentesse e degli studenti (Doc. Indirizzo Min. 2009)

LIVELLO INTERNAZIONALE UNIVERSALE (Nazioni Unite)

- Educazione alla salute (Racc. UNESCO 1974: V.18d)

LIVELLO INTERNAZIONALE REGIONALE (Europa)

- Conoscenza della storia e filosofia dei concetti universali di umanità (Racc. COE 2008, Capitolo C)

LIVELLO NAZIONALE (MIUR)

A) Competenze:

- Riconoscere il diritto alla salute

B) Conoscenze:

- Sicurezza stradale (uso del casco)
- Equilibrio alimentare (Doc. Indirizzo Min. 2009)

Classe seconda

A - Dignità della persona e diritti umani

Competenze	Abilità	Conoscenze
<p>Riconoscere nelle informazioni date, le azioni, il ruolo e la storia di organizzazioni mondiali e di associazioni internazionali di tutela dei diritti umani</p>	<p>Riconosce la funzione delle organizzazioni come istituzioni di tutela dei diritti</p> <p>Ricostruisce il percorso diacronico dell'evoluzione dei diritti</p>	<p>Associazioni e movimenti che si sono occupati di diritti umani</p> <p>I diritti dell'uomo nell'evoluzione dei testi nazionali e internazionali (Editto di Nantes, Bill of rights, Dichiarazione d'Indipendenza e Costituzione degli USA, Dichiarazione dei diritti dell'uomo e del cittadino, Costituzioni ottocentesche)</p>

A - Dignità della persona e diritti umani

Indicazioni di competenze/conoscenze/abilità dai diversi livelli istituzionali

LIVELLO INTERNAZIONALE UNIVERSALE (Nazioni Unite)

- Conoscenza delle istituzioni internazionali (Racc. UNESCO 1974: V.13)
- Meccanismi e responsabilità riferiti ai diritti umani ai livelli internazionali e nazionali (incluse istituzioni e attori)
- Storia e filosofia dei diritti umani; generazioni di diritti umani; dimensioni dei diritti umani (giuridica, politica, etica); Dichiarazione universale dei diritti umani
- Legame tra le situazioni relative ai diritti umani ai livelli locale, nazionale, regionale e globale
(Competenze fondamentali HREA 2009)

LIVELLO INTERNAZIONALE REGIONALE (Europa)

- Sezione II.5.d (Raccomandazione CM/Rec 2010/7)

LIVELLO NAZIONALE (MIUR)

A) Competenze:

- Riconoscere nelle informazioni date, le azioni, il ruolo e la storia di organizzazioni mondiali e associazioni internazionali diritti umani

B) Conoscenze:

- Organismi internazionali
(Doc. Indirizzo Min. 2009)

Classe seconda

B - Identità e appartenenze

Competenze	Abilità	Conoscenze
<p>Individuare gli elementi che contribuiscono a definire la propria identità</p>	<p>Sa riflettere sulla propria identità e sa valorizzarla</p>	<p>Percorso sulla conoscenza di sé (attitudini, intelligenze, preferenze)</p> <p>Identità e appartenenza nel Trattato di Lisbona</p>
<p>Riconoscere le proprie multiappartenenze (civiche, culturali, religiose, etc.)</p>	<p>Accetta e valorizza le differenze</p>	<p>Identità/alterità: io e gli altri</p>
<p>Saper confrontare le diverse forme statali e di governo</p> <p>Riconoscere la propria appartenenza nazionale all'interno dell'appartenenza europea</p>	<p>Distingue tra stato, nazione, popolo ed etnia</p> <p>Riconosce e valorizza le identità plurime</p>	<p>Concetto di stato, nazione, popolo ed etnia</p> <p>Appartenenza nazionale, europea (identità plurime)</p> <p>Concetto di confine/frontiera/enclave</p>

LIVELLO INTERNAZIONALE UNIVERSALE (Nazioni Unite)

- Sviluppo integrale della personalità (Racc. UNESCO 1974: I.1.a)

LIVELLO INTERNAZIONALE REGIONALE (Europa)

- Autostima, Self-confidence, rispetto per sé e per gli altri (Racc. COE 2008, Capitolo C – Valori e atteggiamenti)

LIVELLO NAZIONALE (MIUR)

A) Competenze:

- Individuare gli elementi che contribuiscono a definire la propria identità

B) Conoscenze:

- Studente, figlio, fratello, amico, cittadino, appartenente/abitante di una comunità (regione, nazione, Europa, mondo) (Doc. Indirizzo Min. 2009)

LIVELLO INTERNAZIONALE UNIVERSALE (Nazioni Unite)

- Differenze culturali (Racc. UNESCO 1974: V.17; III.4.b, c e d)

LIVELLO INTERNAZIONALE REGIONALE (Europa)

- Dialogo
- Assertività (Racc. COE 2008, Capitolo C – Abilità)
- Apertura mentale (Racc. COE 2008, Capitolo C – Valori e atteggiamenti)
- Sezione II.5.f (Raccomandazione CM/Rec 2010/7)

LIVELLO NAZIONALE (MIUR)

A) Competenze:

- Riconoscere le proprie multi appartenenze

B) Conoscenze:

- Radici comuni (Doc. Indirizzo Min. 2009)

LIVELLO INTERNAZIONALE UNIVERSALE (Nazioni Unite)

- Legame tra le situazioni relative ai diritti umani ai livelli locale, nazionale, regionale e globale (Competenze fondamentali HREA 2009)

LIVELLO INTERNAZIONALE REGIONALE (Europa)

- Apertura mentale (Racc. COE 2008, Capitolo C – Valori e atteggiamenti)
- Sezione II.5.f (Raccomandazione CM/Rec 2010/7)

LIVELLO NAZIONALE (MIUR)

A) Competenze:

- Saper confrontare l'organizzazione ordinamentale e di governo, regole di cittadinanza

B) Conoscenze:

- Ordinamenti e regole di cittadinanza italiana, europea (Doc. Indirizzo Min. 2009)

Classe seconda

B - Identità e appartenenze

Competenze	Abilità	Conoscenze
Riconoscere e rispettare i simboli dell'identità nazionale, europea	Individua nella molteplicità dei simboli quelli relativi alla realtà nazionale ed europea	Simboli dell'identità nazionale, europea
<p>Interagire positivamente nel rispetto dei diritti dell'uomo nell'ambito del lavoro</p> <p>Individuare nella propria realtà casi in cui i diritti sono agiti o negati</p> <p>Prendere coscienza dei propri diritti e doveri in quanto studente e cittadino</p>	<p>Confronta i diritti agiti con quelli espressi nei trattati e nelle convenzioni</p> <p>Partendo dalla propria realtà individua i diritti (vissuti e/o negati)</p> <p>Dimostra autonomia nella gestione dei compiti che competono allo studente</p>	Diritti e doveri, legislazione nazionale ed europea sul lavoro (schiavitù, lavoro minorile)

LIVELLO INTERNAZIONALE UNIVERSALE (Nazioni Unite)

Campi culturali (Racc. UNESCO 1974: V.17)

LIVELLO INTERNAZIONALE REGIONALE (Europa)

- Competenze interculturali nella comunicazione (Racc. COE 2008, Capitolo C – Abilità)

LIVELLO NAZIONALE (MIUR)

A) Competenze:

- Riconoscere e rispettare i simboli dell'identità nazionale, europea, regionale, locale

B) Conoscenze:

- Simboli dell'identità nazionale, europea, regionale e locale

(Doc. Indirizzo Min. 2009)

LIVELLO INTERNAZIONALE UNIVERSALE (Nazioni Unite)

- Riferimenti agli strumenti internazionali (Racc. UNESCO 1974: I.c; III.3; V.11)

- Analisi critica dei fattori storici e attuali (Racc. UNESCO 1974: III.5; V.14 e 18)

LIVELLO INTERNAZIONALE REGIONALE (Europa)

- Conoscenza della storia e filosofia dei concetti universali di umanità

(Racc. COE 2008, Capitolo C)

- Sezione II.5.f (Raccomandazione CM/Rec 2010/7)

LIVELLO NAZIONALE (MIUR)

A) Competenze:

- Interagire positivamente nel rispetto dei diritti dell'uomo, cittadino, lavoratore, imprenditore

B) Conoscenze:

- Diritti e doveri, legislazione sul lavoro nazionale ed europea

(Doc. Indirizzo Min. 2009)

Classe seconda

C - Alterità e relazione

Competenze	Abilità	Conoscenze
<p>Partecipare al processo di integrazione nelle diversità</p> <p>Riconoscere e valorizzare la differenza di genere</p> <p>Rapportarsi alla differenza di genere sulla base del paradigma dei diritti umani</p>	<p>Accetta e valorizza le differenze</p> <p>Riconosce stereotipi e pregiudizi</p> <p>In base alle conoscenze individuali e valorizza i diversi patrimoni culturali</p> <p>Individua le interazioni nelle diverse culture</p> <p>Opera confronti in un'ottica di decentramento culturale</p> <p>Agisce nei differenti contesti di vita tenendo conto della differenza di genere</p>	<p>Culture diverse (Paesi europei ed extraeuropei)</p> <p>Identità/alterità: noi e gli altri (pregiudizi e stereotipi)</p> <p>Questione di genere</p>
<p>Gestire dinamiche relazionali</p>	<p>Elabora strategie per armonizzare eventuali contrasti</p>	<p>Modalità di risoluzione dei conflitti</p>
<p>Rispettare la funzione di norme, regole e divieti</p>	<p>Individua ed elabora norme di comportamento</p>	<p>Funzione di regole, norme, divieti</p>
<p>Riconoscere e agire secondo le regole della convivenza</p>	<p>Riconosce gli atteggiamenti prevaricatori</p> <p>Mette in atto strategie di prevenzione e di tutela</p>	<p>Aspetti normativi ed etici dei rapporti: la prevaricazione</p>

Livello Internazionale Universale (Nazioni Unite)

- Apprezzamento delle diverse culture (Racc. UNESCO 1974: III.3b; IV.7; V.17; VI.24)

Livello Internazionale Regionale (Europa)

- Conoscenza della storia e filosofia dei concetti universali di umanità (Racc. COE 2008, Capitolo C)
- Conoscenza di Communalities e differenze (Racc. COE 2008, Capitolo C)
- Abilità (Racc. COE 2008, Capitolo C)
- Sezione II.5.f. (Raccomandazione CM/Rec 2010/7)

Livello Nazionale (MIUR)

A) Competenze:

- Partecipare al processo di integrazione nelle diversità

B) Conoscenze:

- Concetto di diversità (Doc. Indirizzo Min. 2009)

LIVELLO INTERNAZIONALE UNIVERSALE (Nazioni Unite)

- Abilità, Valori e atteggiamenti (Racc. COE 2008, Capitolo C)
- I principi dei diritti umani (non discriminazione, responsabilità)-analisi delle capacità relazionali e dei ruoli degli attori (Competenze fondamentali HREA 2009)

LIVELLO INTERNAZIONALE REGIONALE (Europa)

- Abilità, valori e atteggiamenti (Racc. COE 2008, Capitolo C)

LIVELLO NAZIONALE (MIUR)

A) Competenze:

- Gestire dinamiche relazionali (Doc. Indirizzo Min. 2009)

LIVELLO INTERNAZIONALE UNIVERSALE (Nazioni Unite)

- Campo etico e civico (Racc. UNESCO 1974: V)

LIVELLO INTERNAZIONALE REGIONALE (Europa)

- Responsabilità sociale (Racc. COE 2008, Capitolo C – Valori e atteggiamenti)

LIVELLO NAZIONALE (MIUR)

A) Competenze:

- Rispettare la funzione delle norme e delle regole, divieti

B) Conoscenze:

- Funzione delle regole, norme, divieti
- Statuto delle studentesse e degli studenti (Doc. Indirizzo Min. 2009)

LIVELLO INTERNAZIONALE UNIVERSALE (Nazioni Unite)

- Campo etico e civico (Racc. UNESCO 1974: V)

LIVELLO INTERNAZIONALE REGIONALE (Europa)

- Abilità, valori e atteggiamenti (Racc. COE 2008, Capitolo C)

LIVELLO NAZIONALE (MIUR)

B) Conoscenze:

- Aspetti normativi ed etici dei rapporti (Doc. Indirizzo Min. 2009)

Classe seconda

D - Azione e partecipazione

Competenze	Abilità	Conoscenze
<p>Individuare le istituzioni di riferimento</p> <p>Mettere in atto strategie informate al principio di sussidiarietà</p>	<p>Capisce attraverso quali canali istituzionali si concretizza il principio di sussidiarietà orizzontale e verticale</p>	<p>Sviluppo dei concetti di sussidiarietà orizzontale e verticale</p> <p>Legge Regionale del Veneto 16/12/1999 n. 55 (Piano annuale 2008 di attuazione del programma triennale per la promozione dei diritti umani e della cultura di pace)</p>
<p>Applicare nella propria esperienza quotidiana comportamenti di rispetto dell'ambiente e riconoscere il rapporto equilibrato tra l'essere umano e la natura</p>	<p>Individua situazioni di criticità ambientale nel territorio e in ambito europeo</p>	<p>Educazione ambientale: lo sviluppo sostenibile, l'inquinamento, il problema dei rifiuti</p>
<p>Individuare gli interlocutori per la risoluzione di problematiche relative alla scuola e/o al territorio</p>	<p>Capisce quali meccanismi permettono alle istituzioni di intervenire a livelli diversi</p>	<p>Le istituzioni dell'Unione europea: strutture e funzionamento e rapporti con i cittadini</p>

LIVELLO INTERNAZIONALE UNIVERSALE (Nazioni Unite)

- Interdipendenza, solidarietà, cooperazione (Racc. UNESCO 1974: III; V.13 e 18)
- Legame tra le situazioni relative ai diritti umani ai livelli locale, nazionale, regionale e globale (Competenze fondamentali HREA 2009)

LIVELLO INTERNAZIONALE REGIONALE (Europa)

- Membership comunitaria proattiva e partecipativa (Racc. COE 2008, Capitolo C – Valori e atteggiamenti)
- Sezione II.5.i (Raccomandazione CM/Rec 2010/7)

LIVELLO NAZIONALE (MIUR)

A) Competenze:

- Riconoscere provvedimenti di promozione e tutela della sussidiarietà verticale e orizzontale
- Riconoscere nei fatti presenti e passati la mancata o insufficiente valorizzazione rapporto tra decentramento e unità nazionale

B) Conoscenze:

- Costituzione, Titolo V: nuova disciplina. Statuto delle Regioni
- Sussidiarietà orizzontale e verticale
- Distinzione tra autonomia e decentramento dei servizi
- Connessione tra unità e indivisibilità della Repubblica e autonomia e decentramento (Doc. Indirizzo Min. 2009)

LIVELLO INTERNAZIONALE UNIVERSALE (Nazioni Unite)

- Salvaguardia dell'ambiente (Racc. UNESCO 1974: V.18.e-f)

LIVELLO INTERNAZIONALE REGIONALE (Europa)

- Responsabilità ambientale (Rapp. COE 2008, Capitolo C)

LIVELLO NAZIONALE (MIUR)

A) Competenze:

- Consapevolezza delle caratteristiche del territorio (Doc. Indirizzo Min. 2009)

LIVELLO INTERNAZIONALE UNIVERSALE (Nazioni Unite)

- Partecipazione alla soluzione di problematiche (Racc. UNESCO 1974: V.18; VI.30-31)

LIVELLO INTERNAZIONALE REGIONALE (Europa)

- Trattato di Lisbona (2009)

LIVELLO NAZIONALE (MIUR)

A) Competenze:

- Utilizzare codici e strumenti per la comunicazione con diverse istituzioni (Doc. Indirizzo Min. 2009)

Classe seconda

D - Azione e partecipazione

Competenze	Abilità	Conoscenze
Assumere un ruolo attivo e propositivo in forme di partecipazione diretta all'interno delle istituzioni	Sa far proposte inerenti ad argomenti vicini alla propria realtà e all'attualità	Associazionismo e volontariato (anche con riferimento alle diverse culture)
Assumere ruoli di responsabilità all'interno della scuola Assumersi responsabilità nell'ambito scolastico di iniziative di solidarietà	Si assume responsabilità nell'ambito scolastico di iniziative di vario tipo	Il consiglio comunale dei ragazzi Associazionismo e volontariato

LIVELLO INTERNAZIONALE UNIVERSALE (Nazioni Unite)

- Principi direttivi (Racc. UNESCO 1974: III)
- "Eroi" dei diritti umani, incluse le loro motivazioni e la realizzazione (Competenze fondamentali HREA 2009)

Livello Internazionale Regionale (Europa)

- Responsabilità sociale (Racc. COE 2008, Capitolo C – Valori e atteggiamenti)
- "Educazione per la cittadinanza democratica" (Raccomandazione CM/Rec 2010/7)
- Sezione II.5.d (Raccomandazione CM/Rec 2010/7)
- Sezione III.10 (Raccomandazione CM/Rec 2010/7)

LIVELLO NAZIONALE (MIUR)

A) Competenze:

- Partecipare alle iniziative tra scuola ed Enti locali (Doc. Indirizzo Min. 2009)

LIVELLO INTERNAZIONALE UNIVERSALE (Nazioni Unite)

- Partecipazione attiva (Racc. UNESCO 1974: VI.24-26-30-31)

- I principi dei diritti umani (rimando agli strumenti: partecipazione, non discriminazione, capacità di sviluppo, responsabilità)
- Fattori contestuali che influenzano la situazione dei diritti umani; responsabilità personale e abilità di leadership (Competenze fondamentali HREA 2009)

LIVELLO INTERNAZIONALE REGIONALE (Europa)

- Responsabilità sociale (Racc. COE 2008, Capitolo C – Valori e atteggiamenti)
- "Educazione per la cittadinanza democratica" (Raccomandazione CM/Rec 2010/7)
- Sezione II.5.d (Raccomandazione CM/Rec 2010/7)
- Sezione III.10 (Raccomandazione CM/Rec 2010/7)

LIVELLO NAZIONALE (MIUR)

A) Competenze:

- Collaborare alla elaborazione e alla realizzazione di progetti scuola/territorio (Doc. Indirizzo Min. 2009)

Classe terza

A - Dignità della persona e diritti umani

Competenze	Abilità	Conoscenze
<p>Riconoscersi come cittadino del mondo</p> <p>Riconoscere in fatti e situazioni il rispetto della dignità propria e altrui</p>	<p>Comprende ed esplicita che ai diritti si accompagnano i doveri</p> <p>Distingue le situazioni in cui non viene rispettata la dignità della persona</p>	<p>Principi costitutivi dei diritti: universalità, interdipendenza, indivisibilità e interconnessione</p>
<p>Sviluppare un pensiero critico sul lavoro e sul consumo responsabile</p> <p>Saper leggere nella contemporaneità le tracce e le conseguenze di fatti storici</p> <p>Sviluppare un pensiero critico sui fenomeni relativi alla globalizzazione</p>	<p>Riconosce nelle realtà vicine e lontane diritti e doveri dei lavoratori</p> <p>Riconosce nel percorso storico le tappe della conquista dei diritti da parte dei lavoratori</p> <p>Riflette sulle conseguenze del processo di globalizzazione del mercato del lavoro</p>	<p>Visione diacronica dell'evoluzione del lavoro e dello sviluppo delle tutele e dei diritti dei lavoratori con particolare attenzione ai processi di globalizzazione del mercato del lavoro</p>
<p>Riconoscere le specificità legate al genere</p> <p>Riconoscere le situazioni di violazione dei diritti umani della donna e del minore</p>	<p>Riconosce nel percorso storico le tappe legate all'emancipazione femminile</p> <p>Comprende che esistono violazioni dei diritti umani legati allo sfruttamento della donna e del lavoro minorile</p>	<p>Punti fondamentali della questione femminile e dell'evoluzione negli ultimi cento anni</p> <p>Le diverse situazioni di criticità nelle condizioni di vita dei minori</p>

A - Dignità della persona e diritti umani

Indicazioni di competenze/conoscenze/abilità dai diversi livelli istituzionali

LIVELLO INTERNAZIONALE UNIVERSALE (Nazioni Unite)

- Concetto di istruzione
- Centralità della persona
- Principi direttivi della politica dell'educazione
(Racc. UNESCO 1974: III Principi direttivi)

- Storia e filosofia dei diritti umani; generazioni di diritti umani; dimensioni dei diritti umani (giuridica, politica, etica); origini delle Nazioni Unite; Dichiarazione universale dei diritti umani (Competenze fondamentali HREA 2009)

LIVELLO INTERNAZIONALE REGIONALE (Europa)

- Conoscenza della storia e filosofia dei concetti universali di umanità
(Racc. COE 2008, Capitolo C)
- "Educazione ai diritti umani" (Raccomandazione CM/Rec 2010/7)

LIVELLO NAZIONALE (MIUR)

A) Competenze:

- Riconoscersi come persona, cittadino e lavoratore
- Riconoscere in fatti e situazioni il rispetto della dignità propria e altrui

B) Conoscenze:

- Dichiarazione universale dei diritti umani
- Costituzione italiana
(Doc. Indirizzo Min. 2009)

LIVELLO INTERNAZIONALE UNIVERSALE (Nazioni Unite)

- Responsabilità sociale e solidarietà (Racc. UNESCO 1974: III.5 Principi direttivi)
- Comprensione del proprio ruolo e della propria professione nello sviluppo della società
- Promozione delle cooperazione internazionale
(Racc. UNESCO 1974: VI.29 Azione nei vari settori dell'educazione)
- Rapporti economici (Racc. UNESCO 1974: V.18d)

LIVELLO INTERNAZIONALE REGIONALE (Europa)

- Conoscenza del processo di globalizzazione e lo sviluppo della società mondiale
(Racc. COE 2008 – Capitolo C)

LIVELLO NAZIONALE (MIUR)

A) Competenze:

- Interagire positivamente nel rispetto dei diritti dell'uomo, del cittadino, del lavoratore, dell'imprenditore

B) Conoscenze:

- Diritti e doveri, legislazione sul lavoro nazionale ed europea (Doc. Indirizzo Min. 2009)

LIVELLO INTERNAZIONALE UNIVERSALE (Nazioni Unite)

- Lotta alla discriminazione nelle sue varie forme (Racc. UNESCO 1974: V.18c)
- I principi dei diritti umani (rimando agli strumenti: partecipazione; non discriminazione; capacità di sviluppo; responsabilità)
(Competenze fondamentali HREA 2009)

LIVELLO INTERNAZIONALE REGIONALE (Europa)

- Conoscenza della storia e filosofia dei concetti universali di umanità
(Racc. COE 2008, Capitolo C)
- Sezione II.5.f (Raccomandazione CM/Rec 2010/7)

Classe terza

A - Dignità della persona e diritti umani

Competenze	Abilità	Conoscenze
Riconoscere nelle informazioni date, le azioni, il ruolo e la storia di organizzazioni mondiali e di associazioni internazionali per i diritti umani	Distingue le diverse funzioni nei diversi organismi internazionali	Organi dell'ONU per i diritti umani Organismi non governativi Sistemi internazionali regionali per i diritti umani
Saper utilizzare la terminologia specifica Individuare gli strumenti e le Istituzioni preposti alla difesa dei diritti umani e della dignità della persona	Riconosce tipologie diverse di documenti internazionali e utilizza la terminologia specifica Riconosce quali sono le applicazioni concrete del riconoscimento dei diritti sanciti dalle Carte internazionali	Struttura e tipologia di un documento internazionale (Trattato, Carta, Convenzione, Dichiarazione) e terminologia specifica Documenti fondamentali relativi ai diritti umani (Carte internazionali), processi di rettifica, riserve.
Riconoscere il diritto alla salute	Riconosce e previene i comportamenti a rischio	Elementi di Educazione alimentare, alla salute e affettivo/sessuale Educazione allo sport Educazione stradale

A - Dignità della persona e diritti umani

Indicazioni di competenze/conoscenze/abilità dai diversi livelli istituzionali

LIVELLO INTERNAZIONALE UNIVERSALE (Nazioni Unite)

- Conoscenza delle istituzioni internazionali (Racc. UNESCO 1974: V.13)

LIVELLO INTERNAZIONALE REGIONALE (Europa)

- Sezione II.5.d (Raccomandazione CM/Rec 2010/7)

LIVELLO NAZIONALE (MIUR)

A) Competenze:

- Riconoscere nelle informazioni date, le azioni, il ruolo e la storia di organizzazioni mondiali e associazioni internazionali diritti umani

B) Conoscenze:

- Organismi internazionali
(Doc. Indirizzo Min. 2009)

LIVELLO INTERNAZIONALE UNIVERSALE (Nazioni Unite)

- Riferimenti agli strumenti internazionali (Racc. UNESCO 1974: I.c; III.3; V.11)

- Strumenti internazionali sui diritti umani (Patto sui diritti civili e politici, Patto sui diritti economici, sociali e culturali, altri trattati di particolare rilevanza relativi all'apprendimento)
(Competenze fondamentali HREA 2009)

LIVELLO INTERNAZIONALE UNIVERSALE (Nazioni Unite)

- Educazione alla salute (Racc. UNESCO 1974: V.18d)

LIVELLO INTERNAZIONALE REGIONALE (Europa)

- Conoscenza della storia e filosofia dei concetti universali di umanità
(Racc. COE 2008, Capitolo C)

LIVELLO NAZIONALE (MIUR)

A) Competenze:

- Riconoscere il diritto alla salute

B) Conoscenze:

- Sicurezza stradale (uso del casco)
- Equilibrio alimentare
(Doc. Indirizzo Min. 2009)

Classe terza

B - Identità e appartenenze

Competenze	Abilità	Conoscenze
<p>Individuare gli elementi che contribuiscono a definire la propria identità</p> <p>Assumere atteggiamenti consapevoli nella gestione del proprio percorso formativo</p>	<p>Riflette sulle trasformazioni e sulle scelte inerenti al sé</p> <p>Dimostra responsabilità nella gestione dei compiti che competono lo studente</p>	<p>Approfondimento del percorso sulla conoscenza di sé (orientamento)</p>
<p>Riconoscere le proprie multi appartenenze (civiche, culturali, religiose, etc.)</p>	<p>Accetta e valorizza le differenze</p>	<p>Identità/alterità: io e gli altri</p> <p>Appartenenza nazionale, europea, mondiale (identità plurime)</p> <p>Identità e appartenenza nei preamboli della "Dichiarazione universale dei diritti umani" (1948), della "Carta delle Nazioni Unite" (1945) e della "Dichiarazione del millennio" (2000)</p>
<p>Interagire positivamente nel rispetto dei diritti dell'uomo</p> <p>Individuare nella realtà storica e/o attuale i casi in cui i diritti sono agiti o negati</p>	<p>Partendo dall'analisi della realtà, individua i diritti (vissuti e/o negati)</p> <p>Confronta i diritti agiti con quelli espressi nei trattati e nelle convenzioni</p>	<p>Principali Trattati e Convenzioni internazionali sui diritti umani</p> <p>Le violazioni dei diritti umani nella storia e nell'attualità</p>

LIVELLO INTERNAZIONALE UNIVERSALE (Nazioni Unite)

- Sviluppo integrale della personalità (Racc. UNESCO 1974: I.1.a)

LIVELLO INTERNAZIONALE REGIONALE (Europa)

- Autostima, Self-confidence, rispetto per sé e per gli altri (Racc. COE 2008, Capitolo C – Valori e atteggiamenti)

LIVELLO NAZIONALE (MIUR)

A) Competenze:

- Individuare gli elementi che contribuiscono a definire la propria identità

B) Conoscenze:

- Studente, figlio, fratello, amico, cittadino, appartenente a una comunità, abitante di una regione, nazione, Europa, mondo (Doc. Indirizzo Min. 2009)

LIVELLO INTERNAZIONALE UNIVERSALE (Nazioni Unite)

- Differenze culturali (Racc. UNESCO 1974: V.17; III.4.b, c e d)

LIVELLO INTERNAZIONALE REGIONALE (Europa)

- Dialogo

- Assertività

(Racc. COE 2008, Capitolo C – Abilità)

- Apertura mentale (Racc. COE 2008, Capitolo C – Valori e atteggiamenti)
- Sezione II.5.f (Raccomandazione CM/Rec 2010/7)

LIVELLO NAZIONALE (MIUR)

A) Competenze:

- Riconoscere le proprie multi appartenenze civiche, culturali e religiose
- Saper confrontare l'organizzazione ordinamentale di governo, regole di cittadinanza

B) Conoscenze:

- Radici comuni
- Ordinamenti e regole di cittadinanza italiana, europea (Doc. Indirizzo Min. 2009)

LIVELLO INTERNAZIONALE UNIVERSALE (Nazioni Unite)

- Riferimenti agli strumenti internazionali (Racc. UNESCO 1974: I.c; III.3; V.11)
- Analisi critica dei fattori storici e attuali (Racc. UNESCO 1974: III.5; V.14 e 18)
- Legame fra le situazioni relative ai diritti umani (soddisfazione, violazioni) ai livelli locale, nazionale, regionale e globale (Competenze fondamentali HREA 2009)

LIVELLO INTERNAZIONALE REGIONALE (Europa)

- Trattato di Lisbona (2009)

Classe terza

B - Identità e appartenenze

Competenze	Abilità	Conoscenze
Sviluppare un pensiero critico sui fenomeni relativi alla globalizzazione	Riconosce, analizza, mette in relazione dati geo-storici e socio-culturali relativi ai processi di globalizzazione, interdipendenza e sovranazionalità	Concetto e processi di globalizzazione, interdipendenza e sovranazionalità Dichiarazione sul diritto allo sviluppo (1987) Patto internazionale sui diritti economici sociali e culturali (1966)
Riconoscere e rispettare i simboli dell'identità mondiale, nazionale, europea	Individua nella molteplicità dei simboli quelli relativi alla realtà nazionale, europea e internazionale	Simboli e Istituzioni nazionali, europee, mondiali Organizzazioni sovranazionali

Livello Internazionale Universale (Nazioni Unite)

- Responsabilità sociale e solidarietà
(Racc. UNESCO 1974: III.5 Principi direttivi; V.10, 15, 18)
- Relazione fra diritti umani, pace e sicurezza, sviluppo e globalizzazione
(Competenze fondamentali HREA 2009)

Livello Internazionale Regionale (Europa)

- Competenze interculturali nella comunicazione (Racc. COE 2008, Capitolo C – Abilità)
- Conoscenza del processo di globalizzazione e lo sviluppo della società mondiale
(Racc. COE 2008, Capitolo C)

Livello Nazionale (MIUR)

A) Competenze:

- Riconoscere e rispettare i simboli dell'identità nazionale, europea, regionale, locale

B) Conoscenze:

- Simboli dell'identità locale, regionale, nazionale, europea, di altri Paesi del mondo
(Doc. Indirizzo Min. 2009)

Classe terza

C - Alterità e relazione

Competenze	Abilità	Conoscenze
<p>Partecipare al processo di integrazione nelle diversità</p> <p>Individua le interazioni nelle diverse culture</p>	<p>Accetta e valorizza le differenze</p> <p>Riconosce stereotipi e pregiudizi</p> <p>In base alle conoscenze individua e valorizza i diversi patrimoni culturali</p> <p>Opera confronti in un'ottica di decentramento culturale</p>	<p>Identità/alterità: noi e gli altri (pregiudizi e stereotipi)</p> <p>Linee essenziali dello sviluppo storico del concetto delle diversità (dalla stigmatizzazione alla valorizzazione)</p> <p>Culture diverse (Paesi extraeuropei)</p>
<p>Gestire dinamiche relazionali</p> <p>Riconoscere e valorizzare la differenza di genere</p> <p>Rapportarsi alla differenza di genere sulla base del paradigma dei diritti umani</p>	<p>Elabora strategie per armonizzare eventuali contrasti</p> <p>Agisce nei differenti contesti di vita tenendo conto della differenza di genere</p>	<p>Educazione affettiva e sessuale</p> <p>Questione di genere</p>
<p>Riconoscere il rapporto tra il concetto di responsabilità e libertà</p>	<p>Sa assumere atteggiamenti responsabili e ne accetta le conseguenze</p>	<p>Aspetti normativi ed etici dei rapporti (principi fondamentali delle Carte internazionali: libertà, responsabilità, rispetto)</p>

Livello Internazionale Universale (Nazioni Unite)

- Apprezzamento delle diverse culture
(Racc. UNESCO 1974: IV.7; V.17; VI.24)

Livello Internazionale Regionale (Europa)

- Conoscenza della storia e filosofia dei concetti universali di umanità
(Racc. COE 2008, Capitolo C)
- Conoscenza di Communalities e differenze (Racc. COE 2008, Capitolo C)
- Abilità (Racc. COE 2008, Capitolo C)
- Sezione II.5.f. (Raccomandazione CM/Rec 2010/7)

Livello Nazionale (MIUR)

- A) Competenze:
 - Partecipare al processo di integrazione nelle diversità
- B) Conoscenze:
 - Concetto di diversità
(Doc. Indirizzo Min. 2009)

Livello Internazionale Universale (Nazioni Unite)

- Abilità, Valori e atteggiamenti (Racc. COE 2008, Capitolo C)

Livello Internazionale Regionale (Europa)

- Abilità, Valori e atteggiamenti (Racc. COE 2008, Capitolo C)

Livello Nazionale (MIUR)

- A) Competenze:
 - Gestire dinamiche relazionali
- B) Conoscenze:
 - Aspetti normativi ed etici dei rapporti
(Doc. Indirizzo Min. 2009)

Livello Internazionale Universale (Nazioni Unite)

- Campo etico e civico (Racc. UNESCO 1974: V)

Livello Internazionale Regionale (Europa)

- Abilità (Racc. COE 2008, Capitolo C)

Classe terza

C - Alterità e relazione

Competenze	Abilità	Conoscenze
Sviluppare un pensiero critico e informato sul fenomeno migratorio	Individua cause, caratteristiche e conseguenze dei fenomeni migratori in un'ottica globale	Conoscenza dei fenomeni migratori
Concordare e rispettare le norme, le regole, i divieti	Individua ed elabora norme di comportamento discusse e condivise	Funzione di regole, norme, divieti
Rispettare il Codice della strada	Dimostra comportamenti responsabili come conduttore di un mezzo di trasporto	Codice della strada

Classe terza

C - Alterità e relazione

Indicazioni di competenze/conoscenze/abilità dai diversi livelli istituzionali

LIVELLO INTERNAZIONALE UNIVERSALE (Nazioni Unite)

- Comprensione di fenomeni internazionali legati alle migrazioni (Racc. UNESCO 1974: III; V.18.a-d; X.43)

LIVELLO INTERNAZIONALE REGIONALE (Europa)

- Abilità - Valori e atteggiamenti (Racc. COE 2008, Capitolo C)
- Sezione II.5.f (Raccomandazione CM/Rec 2010/7)

LIVELLO INTERNAZIONALE UNIVERSALE (Nazioni Unite)

- Legame fra le situazioni relative ai diritti umani (soddisfazione, violazioni) (Competenze fondamentali HREA 2009)
- Diritti e doveri (Racc. UNESCO 1974: III Principi direttivi)

LIVELLO INTERNAZIONALE REGIONALE (Europa)

- Responsabilità sociale (Racc. COE 2008, Capitolo C – Valori e atteggiamenti)

LIVELLO NAZIONALE (MIUR)

A) Competenze:

- Rispettare la funzione delle norme e delle regole, divieti

B) Conoscenze:

- Funzione delle regole, norme, divieti
- Statuto delle studentesse e degli studenti (Doc. Indirizzo Min. 2009)

LIVELLO INTERNAZIONALE UNIVERSALE (Nazioni Unite)

- Diritti e doveri (Racc. UNESCO 1974: Principi direttivi III.4.e)

LIVELLO INTERNAZIONALE REGIONALE (Europa)

- Responsabilità sociale (Racc. COE 2008, Capitolo C – Valori e atteggiamenti)

LIVELLO NAZIONALE (MIUR)

A) Competenze:

- Rispettare il Codice della strada

B) Conoscenze:

- Codice della strada (Doc. Indirizzo Min. 2009)

Classe terza

D - Azione e partecipazione

Competenze	Abilità	Conoscenze
<p>Individuare le istituzioni di riferimento</p> <p>Mettere in atto strategie informate al principio di sussidiarietà</p>	<p>Capisce attraverso quali canali istituzionali si concretizza il principio di sussidiarietà orizzontale e verticale</p>	<p>Principio di sussidiarietà costituzionale (orizzontale e verticale).</p> <p>Storia del principio di sussidiarietà</p>
<p>Individuare gli organismi internazionali preposti ad affrontare le problematiche ambientali</p>	<p>È consapevole dell'interdipendenza dei fenomeni ambientali e della corresponsabilità degli Stati nella soluzione dei problemi</p>	<p>Educazione ambientale (lo sviluppo sostenibile, l'inquinamento, il problema dei rifiuti) e relativi documenti internazionali</p>
<p>Individuare gli interlocutori per la risoluzione di problematiche relative alla scuola e/o al territorio</p>	<p>Capisce quali meccanismi permettono alle Istituzioni internazionali di intervenire e ai cittadini di interagire con quest'ultime</p>	<p>Le Organizzazioni internazionali: strutture, funzionamento e rapporti con i cittadini</p> <p>Organizzazioni non governative, movimenti</p> <p>Personalità significative nell'impegno nella società</p> <p>Modalità di rivendicazione dei diritti umani (referendum, petizioni, sciopero, manifestazioni, marce, denunce di diritti violati)</p> <p>Progetti dell'U.E. nel campo educativo (Erasmus, Comenius, ecc.)</p>

LIVELLO INTERNAZIONALE UNIVERSALE (Nazioni Unite)

- Interdipendenza, solidarietà, cooperazione (Racc. UNESCO 1974: III; V.13 e 18)

LIVELLO INTERNAZIONALE REGIONALE (Europa)

- Membership comunitaria proattiva e partecipativa (Racc. COE 2008, Capitolo C – Valori e atteggiamenti)
- Sezione II.5.i (Raccomandazione CM/Rec 2010/7)
- Trattato di Maastricht (7/2/1992)

LIVELLO NAZIONALE (MIUR)

A) Competenze:

- Riconoscere provvedimenti di promozione e tutela della sussidiarietà verticale e orizzontale
- Riconoscere nei fatti presenti e passati la mancata o insufficiente valorizzazione rapporto tra decentramento e unità nazionale

B) Conoscenze:

- Costituzione: Titolo V (art. 118); Statuto delle Regioni
- Distinzione tra autonomia e decentramento dei servizi
- Sussidiarietà orizzontale e verticale
- Connessione tra unità e indivisibilità della Repubblica e autonomia e decentramento (Doc. Indirizzo Min. 2009)

LIVELLO INTERNAZIONALE UNIVERSALE (Nazioni Unite)

- Salvaguardia dell'ambiente (Racc. UNESCO 1974: V.18.e-f)

LIVELLO INTERNAZIONALE REGIONALE (Europa)

- Responsabilità ambientale (Rapp. COE 2008, Capitolo C)

Livello Nazionale (MIUR)

A) Competenze:

- Consapevolezza delle caratteristiche del territorio (Doc. Indirizzo Min. 2009)

LIVELLO INTERNAZIONALE UNIVERSALE (Nazioni Unite)

- Partecipazione alla soluzione di problematiche (Racc. UNESCO 1974: V.18; VI.30-31)
- "Eroi" dei diritti umani, incluse le loro motivazioni e la realizzazione (Competenze fondamentali HREA 2009)

LIVELLO INTERNAZIONALE REGIONALE (Europa)

- Solidarietà (Racc. COE 2008, Capitolo C – Valori e atteggiamenti)
- Sezione II.5.d e i. (Raccomandazione CM/Rec 2010/7)
- Sezione III.10 (Raccomandazione CM/Rec 2010/7)

LIVELLO NAZIONALE (MIUR)

A) Competenze:

- Utilizzare codici e strumenti per la comunicazione con diverse istituzioni (Doc. Indirizzo Min. 2009)

Classe terza

D - Azione e partecipazione

Competenze	Abilità	Conoscenze
<p>Assumere un ruolo attivo e propositivo in forme di partecipazione diretta all'interno delle istituzioni</p> <p>Assumersi responsabilità nell'ambito scolastico e sociale di iniziative culturali e di solidarietà</p> <p>Dimostrare una capacità riflessiva su comportamenti individuali e di gruppo</p>	<p>Sa far proposte inerenti ad argomenti vicini alla realtà dei ragazzi e all'attualità</p> <p>Elabora, discute, organizza, partecipa, presenta un'attività svolta nell'ambito socio-culturale</p> <p>Mette in atto strategie di prevenzione e di tutela nei confronti di atteggiamenti di prevaricazione</p>	<p>Il Consiglio comunale dei ragazzi</p> <p>Organi collegiali – Rappresentante di Classe e d'Istituto – Consulte Giovanili - Forum nazionali</p> <p>Aspetti normativi inerenti ai comportamenti di prevaricazione</p> <p>Educazione alla legalità</p>

LIVELLO INTERNAZIONALE UNIVERSALE (Nazioni Unite)

- Partecipazione attiva (Racc. UNESCO 1974: VI.24-26-30-31)
 - I principi dei diritti umani (rimando agli strumenti: partecipazione; non discriminazione; capacità di sviluppo; responsabilità)
- (Competenze fondamentali HREA 2009)

LIVELLO INTERNAZIONALE REGIONALE (Europa)

- Responsabilità sociale (Racc. COE 2008, Capitolo C – Valori e atteggiamenti)
- “Educazione per la cittadinanza democratica” (Raccomandazione CM/Rec 2010/7)
- Sezione II.5.d (Raccomandazione CM/Rec 2010/7)
- Sezione III.10 (Raccomandazione CM/Rec 2010/7)

LIVELLO NAZIONALE (MIUR)

A) Competenze:

- Partecipare alle iniziative tra scuola ed Enti locali
 - Collaborare alla elaborazione e alla realizzazione di progetti scuola / territorio
- (Doc. Indirizzo Min. 2009)

Proposte operative

Insegnare “Cittadinanza, Costituzione e Diritti umani” in una classe ad abilità differenziate

Progettare una Unità stratificata e differenziata

di Annalisa Tosato

DESTINATARI	Classe prima scuola secondaria di primo grado
ASSE DI CITTADINANZA	Diritti umani e dignità della persona
COMPETENZE	<ul style="list-style-type: none"> • Riconoscersi come persona, studente, cittadino • Riconoscere in fatti e situazioni il rispetto della dignità propria e altrui
ABILITA'	<ul style="list-style-type: none"> • Distingue il bisogno dal desiderio • Distingue i bisogni in primari e secondari • Costruisce la piramide dei bisogni • Confronta i bisogni degli altri con i propri • Indica le relazioni tra i bisogni fondamentali e i diritti
CONOSCENZE	<ul style="list-style-type: none"> • Concetto di bisogno • Concetto di dignità • Concetto di bisogni universali • Il rapporto tra i diritti e i doveri • Caratteristiche dei diritti
CONTENUTI	<ul style="list-style-type: none"> • Concetto di bisogno • Concetto di diritto
METODI E ATTIVITA'	<ul style="list-style-type: none"> • Unità differenziata e stratificata in una classe ad abilità differenziate • (E' in questa sezione che si concentra la proposta didattica)
RIFERIMENTI ISTITUZIONALI E NORMATIVI SPECIFICI	<ul style="list-style-type: none"> • Raccomandazione dell'UNESCO sull'educazione, per la comprensione, la cooperazione e la pace internazionali e sull'educazione relativa ai diritti umani e alle libertà fondamentali, Parigi, 1974 • Competenze fondamentali per l'educazione ai diritti umani, HREA (Uman Right Education Associates), 2009 (These HRE competencies have been drafted by in F. Tibbitts, B. van Driel, C. Sganga, P. Kirchschräger and M. Sinclair) • Documento d'indirizzo per la sperimentazione dell'insegnamento di “Cittadinanza e Costituzione” Documento MIUR 4 marzo 2009, prot. N. 2079
VALUTAZIONE	<ul style="list-style-type: none"> • Valutazione orientativa

Premessa

La proposta didattica che si vuole qui sviluppare parte principalmente dall'esigenza di trovare un modello efficace per affrontare una realtà scolastica, di classe, complessa com'è quella in cui ci troviamo ad operare e che non permette più di procrastinare un cambiamento di prospettiva della didattica agita. Questa realtà è costituita da classi composte da alunni che manifestano abilità differenti per personalità, intelligenze, contesto socio-culturale di provenienza, attitudini all'apprendimento di determinate abilità disciplinari, motivazione allo studio, sviluppo cognitivo, stili di apprendimento.

A queste si aggiungono le problematiche portate dagli alunni stranieri i quali per distanza tra la loro lingua madre e l'italiano, per la cultura d'appartenenza, per le risorse di cui dispongono (genitori, parenti, amici, servizi a cui accede), per le aspettative legate al percorso migratorio (personali e familiari), per gli stili d'apprendimento influenzati dall'esperienza pregressa, per la concezione della relazione educativa, per la vulnerabilità psicologica in quanto soggetto migrante, rendono più impegnativo l'intervento dell'insegnante in classe.

Per soddisfare questa esigenza si è trovato un buon punto di partenza nella proposta formulata dal gruppo di docenti e ricercatori che lavorano all'interno del Laboratorio ITALS del Dipartimento di Scienze del Linguaggio di Ca' Foscari, Venezia (che viene esposta nel testo *Insegnare italiano nella classe ad abilità differenziata*¹ che sarà alla base di questo lavoro) nell'ambito dell'insegnamento dell'italiano come L2, quindi in ambito glottodidattico.

Gli alunni stranieri hanno innescato una serie di problematiche che hanno richiesto una riflessione profonda sulle metodologie di insegnamento. Molte sono state le proposte e tutte, qualcuna per un aspetto altre per altri, valide ma il merito principale della presenza di alunni non italofoeni nelle classi è stato quello di aprire un dibattito che ha funzionato da stimolo e da riflessione nei confronti dell'approccio didattico tout court.

I principi di fondo di questa proposta metodologica, inoltre, coincidono con i principi non solo della Costituzione italiana e in particolare l'Articolo 3, ma anche con i principali documenti internazionali sull'educazione e sul rispetto dei diritti fondamentali della persona. Possiamo in particolare veder soddisfatti i principi espressi nella *Raccomandazione dell'Unesco sull'educazione*²:

"Coniugando insieme l'apprendimento, la formazione, l'informazione e l'azione, l'educazione a vocazione internazionale dovrebbe favorire l'appropriato sviluppo cognitivo e affettivo dell'individuo. Essa deve sviluppare il senso delle responsabilità sociali e della solidarietà con i gruppi meno favoriti e stimolare al rispetto del principio di eguaglianza nel comportamento quotidiano. Essa dovrebbe anche contribuire a sviluppare qualità, attitudini e competenze che permettano all'individuo di pervenire a una conoscenza critica dei problemi nazionali e internazionali, di comprendere ed esprimere fatti, opinioni e idee di lavorare in gruppo; di accettare la libera discussione e di parteciparvi, di osservare le regole elementari di procedura applicabili ad ogni dibattito e di fondare i propri giudizi di valore e le proprie decisioni sull'analisi razionale del fatto e dei fattori pertinenti."

In quest'ottica si è assunto il modello elaborato dal gruppo di Venezia.

¹ Caon, F., a cura di, (2006), *Insegnare italiano nella classe ad abilità differenziate. Risorse per docenti di italiano come L2 e LS*, (Perugia, Guerra Edizioni), da ora in poi *Insegnare italiano*, a cura di Caon F.

² *Raccomandazione dell'Unesco sull'educazione per la comprensione, la cooperazione e la pace internazionali e sull'educazione relativa ai diritti umani e alle libertà fondamentali* – 1974.

Questo modello, come tutti i modelli, può costituire un orizzonte entro cui lavorare senza dogmatizzarlo³. Al contrario di altre proposte, infatti, questa ha il grande pregio di essere flessibile tanto da permettere di tentare di spostare l'ambito di applicazione da quello prettamente glottodidattico a quello dell'insegnamento di altre materie e, in questo caso, dell'insegnamento di "Cittadinanza, Costituzione e Diritti Umani".

Un altro pregio che motiva la scelta di questa proposta è quello di poter essere facilmente adattabile al tempo scuola (sempre più ristretto) ed incastrarsi a pratiche didattiche consolidate che si sono costruite intorno all'organizzazione scolastica e quindi difficilmente sostituibili⁴. Quello che si vuole dire è che molto spesso alcune proposte metodologiche validissime comportano un tale stravolgimento dell'organizzazione didattica e una tale mole di lavoro per l'insegnante da non poter essere applicate.

Il modello mette insieme, armonizzandole, numerose istanze e metodologie di ricerca didattica permettendo nello stesso tempo il mantenimento della struttura organizzativa della scuola pubblica attuale.

Nonostante la sua flessibilità, il modello proposto si pone comunque in alternativa al modello a mediazione insegnante - che è una concezione trasmissiva e passiva dell'apprendimento basata sulla lezione frontale con l'utilizzo quasi esclusivo del mezzo verbale - proponendo il "modello a mediazione sociale" che costituisce una concezione attiva dell'apprendimento attraverso la costruzione insieme di conoscenze in cui il docente non è l'unica fonte di sapere, ma ognuno porta un suo sapere personale che deve essere riconosciuto, valorizzato e integrato.

Gli autori sono partiti da un'istanza di responsabilità, con l'obiettivo *"di rimuovere gli ostacoli generati da una gestione dell'educazione poco attenta alle differenze, nella convinzione che le persone in una comunità-classe si riconoscano e riconoscano i propri punti di relativa forza e i punti di relativa debolezza e che, grazie alla cooperazione e alla solidarietà riescono a crescere insieme non solo da un punto di vista linguistico- cognitivo ma anche relazionale-emozionale"*⁵.

Una conseguenza importante che può avere una didattica impostata in questo modo è che si possa creare *"un interesse responsabilizzante per creare a sua volta una comunità di insegnanti che mettano insieme le loro competenze e le loro conoscenze, le loro classi, le loro cose, per costruire insieme un progetto che abbia alla base il rispetto delle differenze, la valorizzazione di ogni persona in quanto portatrice di diritti"*⁶.

DESTINATARI

Classe prima Scuola secondaria di primo grado

La classe per cui è stata pensata l'unità didattica è una classe abbastanza problematica composta da 20 alunni di cui due non italofoni (uno neogiunto e una che ha frequentato la scuola primaria dal terzo anno, bilingue perché in casa parlano quasi esclusivamente la loro lingua madre), un dislessico, due con certificazione (una alunna con problemi nell'area del linguaggio, e un ragazzino con scarsa capacità di concentrazione e performance generali sotto la media), quattro non certificati ma con difficoltà di apprendimento, un alunno molto bravo ma con problemi comportamentali. In test sugli stili di apprendimento hanno rilevato una componente pari al 40% di alunni cinestetici, 40% uditivi e 20% in ugual misura uditivi e visivo.

³ Cnf con Caon, F., *Una glottodidattica per classi ad abilità differenziate: teorie di riferimento e proposte operative*, pag 58 in *Insegnare italiano*, a cura di Caon F.

⁴ Cfr D'Annunzio, B, Della Puppa, F., *L'unità stratificata e differenziata: un modello operativo per le CAD*, pag. 153 *Insegnare italiano*, a cura di Caon F.

⁵ *Insegnare italiano*, a cura di Caon F. , Presentazione.

⁶ *Insegnare italiano*, a cura di Caon F. , Presentazione.

ASSE DELLA CITTADINANZA

Diritti umani e dignità della persona

COMPETENZE

Riconoscersi come persona, studente, cittadino

Riconoscere in fatti e situazioni il rispetto della dignità propria e altrui

Riconoscere in fatti e situazioni diversi la necessità delle regole dello stare insieme

ABILITA'

Distingue il bisogno dal desiderio

Distingue i bisogni in primari e secondari

Costruisce la piramide dei bisogni

Confronta i bisogni degli altri con i propri

Indica le relazioni tra i bisogni fondamentali e i diritti

CONOSCENZE

Concetto di bisogno

Concetto di bisogni universali

Caratteristiche dei diritti

CONTENUTI E ATTIVITA'

Concetto di bisogno

Il bisogno è la necessità di procurarsi qualcosa che manca.

Un bisogno fondamentale indica qualcosa che, se ci viene a mancare, danneggia profondamente la nostra vita.

Generalmente i bisogni vengono classificati secondo la cosiddetta piramide elaborata da Abram Maslow nel 1954. Questa ha subito critiche e variazioni ma nella sostanza è rimasta un punto di riferimento utile.



Concetto di diritto

Per diritti umani si intendono quei bisogni essenziali della persona, che devono essere soddisfatti perché la persona possa realizzarsi dignitosamente nella integralità delle sue componenti materiali e spirituali.

In ragione della loro essenzialità, la legge riconosce questi bisogni come diritti fondamentali e fa obbligo sia alle pubbliche istituzioni - a cominciare da quelle dello stato - sia agli stessi titolari dei diritti di rispettarli.

I diritti umani non sono dunque una creazione o un artificio legalistico, ma un dato ontico che preesiste alla legge scritta e che pertanto non può da questa essere creato o costruito - come accade, per esempio, per i cosiddetti diritti soggettivi -, bensì soltanto "riconosciuto".

*In altri termini, i diritti umani attengono al patrimonio genetico della persona, di ogni persona, non ne sono un accessorio che oggi c'è e domani può non esserci.*⁷

I diritti umani quindi afferiscono alla dignità della persona e sono da un lato innati, inalienabili e inviolabili, dall'altro universali, indivisibili e interdipendenti. Essi si declinano in diritti civili e politici, diritti economici e sociali, diritto alla pace, allo sviluppo e all'ambiente.

METODO

Unità differenziata e stratificata in una classe ad abilità differenziate

La proposta metodologica che si sta descrivendo è in se stessa una applicazione dei principi fondamentali che si sono esposti poiché oltre che avere come contenuti i concetti base per la comprensione dei diritti umani li pratica concretamente.

Alla descrizione del modello si accompagna l'esemplificazione della realizzazione concreta in classe (che sarà segnalata con un rientro della scrittura).

L'unità stratificata e differenziata che viene presentata ha come contenuto i concetti di Bisogno e di Desiderio in raccordo e in continuità con quanto elaborato dagli alunni durante la scuola primaria. In una seconda fase si affronterà il concetto di Diritto⁸. L'unità avrà una durata di circa 13 lezioni⁹.

Contestualmente verranno esposti gli elementi fondamentali su cui si basa il modello.

L'insegnante nella fase iniziale del suo lavoro deve aver già preso visione di quali sono le caratteristiche della classe in cui andrà ad operare. Nel caso di una prima classe le informazioni sono state prese nella fase organizzativa dell'anno scolastico (indicazioni nella formazione delle classi) ma può essere utile, oltre alle prove d'ingresso, somministrare agli alunni dei questionari che possano dare delle indicazioni sugli stili di apprendimento.¹⁰ Effettuata la "mappatura" delle differenze della classe, l'insegnante può cominciare il suo intervento.¹¹

Il modello proposto è basato sui seguenti elementi fondamentali:

A. Elementi trasversali (non si collocano in un momento unico e in una fase precisa ma fanno da sfondo e sono elementi indispensabili all'efficacia del modello):

Motivazione

La motivazione è un aspetto decisivo per il raggiungimento dell'obiettivo di apprendimento. La ricerca ha messo in evidenza la diretta relazione tra risultati scolastici e la motivazione *"poiché essa si basa su un meccanismo di auto alimentazione da parte del soggetto che apprende e rinforza la sua fiducia nelle proprie capacità"* in ragione dei suoi successi.

Le condizioni didattiche che favoriscono il consolidarsi della motivazione ad apprendere e possono essere così sintetizzate:

- a. Predisporre compiti di apprendimento in cui il conflitto cognitivo non sia troppo elevato rispetto a ciò che già l'allievo conosce.*
- b. Dare spiegazioni precise circa il compito da apprendere e gli obiettivi da conseguire.*

⁷ Antonio Papisca ABC Diritti umani, al sito:

http://www.centrodirittiumani.unipd.it/a_materiali/scuola/abc/2.html.

⁸ Vedi allegato.

⁹ La durata dell'unità non può essere programmata rigidamente ma deve avere una durata adattabile alle esigenze e alla risposta che la classe dà alle attività proposte. Ovviamente si cercherà di fissare un tempo massimo.

¹⁰ Per informazioni sulle intelligenze multiple e gli stili cognitivi oltre che su una sitografia di riferimento vedi Vettorel, P., *Uno, nessuno, centomila: riconoscere e valorizzare le differenze individuali in classe* in *Insegnare italiano*, a cura di Caon F.

¹¹ La descrizione della classe a cui il Progetto fa riferimento è descritta nella sezione "Destinatari".

- c. *Predisporre materiali di diversa natura in modo che ciascun allievo possa utilizzare quelli che gli sono più congeniali.*
- d. *Strutturare il contesto di apprendimento in modo che gli allievi possano fare esperienze diverse (attività individuali, discussioni collettive, lavori di gruppo, laboratori) durante il percorso di apprendimento.*
- e. *Non delimitare in modo pressante i tempi per l'esecuzione del compito.*
- f. *Offrire indizi in itinere per facilitare il processo di apprendimento.*
- g. *Analizzare gli eventuali errori prima della conclusione dell'esperienza di apprendimento in modo che l'allievo sia messo nelle condizioni di rivedere criticamente il proprio lavoro e correggerlo se necessario¹².*

Comprensibilità

Quando si lavora con una classe plurilivello ad abilità differenziate la comprensibilità è sempre da tener presente. L'insegnante deve cercare di fare un uso molto sorvegliato del linguaggio senza rinunciare alla ricchezza lessicale.

L'insegnante, inoltre, deve tener presente che *"per comprendere una qualsiasi testo è necessario che le nuove conoscenze si leghino semanticamente a conoscenze pregresse"*¹³ in modo che le nuove conoscenze rappresentino una parte in proporzione più piccola rispetto al conosciuto con lo scopo di rendere comprensibile il testo nella sua globalità. Nell'ambito della comprensibilità si attiva maggiormente la differenziazione in questo caso del testo proposto.

B. Elementi costitutivi e ricorsivi (ricorrono in diversi momenti dell'unità coniugati ad approcci, tecniche, compiti, e quindi caratterizzano più livelli e modalità di lavoro):

Stratificazione: *Il concetto di stratificazione si riferisce alla possibilità di procedere in classe proponendo attività, compiti ed esercizi organizzati a strati che vanno dal più semplice al più complesso ma che possono essere utilizzati simultaneamente in classe e simultaneamente in una unica scheda di attività o compiti da svolgere. [...] La graduazione del compito sembra essere necessaria nella pratica per rispondere all'esigenza diversificata delle classi CAD, ma necessaria è anche una gradazione dei contenuti (un principio importante potrebbe essere quello della didattica breve).¹⁴*

Differenziazione: gli alunni, pur in presenza di input comuni a tutta la classe, devono svolgere compiti diversi in base alle loro abilità, conoscenza della lingua italiana, di stile cognitivo, ecc. Gli elementi differenziabili possono essere gli approcci, le tecniche, la tipologia del compito assegnato, i ritmi di gestione della lezione, l'input fornito dal docente per la comprensione e per la produzione.

C. Elementi costitutivi variabili (non tutti sono sempre presenti poiché non tutti sono sempre indispensabili; possono avere percentualmente uno spazio diverso e un ordine diverso).

Questi elementi costituiscono le fasi operative:

¹² Minello, R., *Il quadro di riferimento pedagogico per una metodologia stratificata e differenziata*, pag. 128 in *Insegnare italiano*, a cura di Caon F.; vedi anche D'Annunzio, B., Della Puppa, F., *L'unità stratificata e differenziata: un modello operativo per le CAD* pag. 143 e relativi riferimenti bibliografici.

¹³ D'Annunzio, B., Della Puppa, F., *L'unità stratificata e differenziata: un modello operativo per le CAD*, pag. 144, in *Insegnare italiano*, a cura di Caon F.

¹⁴ D'Annunzio, B., Della Puppa, F., *L'unità stratificata e differenziata: un modello operativo per le CAD*, pag. 148, in *Insegnare italiano*, a cura di Caon F.

Condivisione

La prima azione dell'insegnante è quella di descrivere agli alunni ciò che si andrà a fare. La comprensione dipende in larga parte dal contesto per cui è importante partire da un approccio globale per poi arrivare alla trattazione analitica.¹⁵

La fase della condivisione permette all'alunno di *"esprimere le proprie conoscenze pregresse, di negoziare concetti e formulazioni di enunciati, di sostenere e confutare teorie, confrontarsi su ipotesi"*¹⁶. L'alunno apprende costruendo una nuova conoscenza che a sua volta è influenzata dalle conoscenze pregresse e dal modo in cui queste sono state precedentemente strutturate.¹⁷

Uno degli strumenti più usati in questa fase è il brainstorming. La riflessione comune può avvenire partendo da una parola o da un oggetto.

Il primo concetto dal quale partire, nel caso presentato, è il concetto di bisogno.

L'insegnante ha ben presente qual è il punto di arrivo della conoscenza e si propone come "facilitatore dell'apprendimento" cercando di attivare gli interessi, recuperando ed esplicitando graficamente (mappa mentale) quanto è conosciuto dalla classe e cerca dei collegamenti con quanto conosce egli stesso e propone, esplicita e fa inferire nuovi possibili legami di senso tra le informazioni emerse dallo scambio di idee¹⁸.

L'obiettivo finale di questa fase è la costruzione di una "piramide dei bisogni" che non necessariamente deve corrispondere a quella elaborata da Maslow nel 1954¹⁹ ed anzi, più se ne scosta più è interessante la discussione.

Il tema dei bisogni coinvolge l'esperienza personale dell'alunno e quindi anche l'alunno straniero neogiunto può partecipare attivamente alla discussione anche se in qualche caso sarà necessaria una mediazione linguistico - culturale per l'esplicitazione delle esperienze fatte in contesto linguistico – culturale diverso. Questa mediazione può essere svolta anche da un pari poiché essendo, nel nostro caso, il bambino inserito nella classe proveniente dall'India, può utilizzare le competenze linguistiche in inglese che anche i compagni di classe possiedono.

Il fatto che il brainstorming sia il risultato dell'esternazione delle esperienze personali dell'alunno, permette anche ai diversamente abili di partecipare attivamente. Allo stesso modo la esternazione orale e spontanea non inibisce gli alunni con disturbi specifici dell'apprendimento. (Tempo previsto circa tre lezioni)

Analisi ed elaborazione

Questa è la fase più propriamente operativa in cui viene messo in atto il processo di analisi dei concetti proposti dopo aver nella fase precedente, già avviato il processo di identificazione e di denominazione.

"Il tipo di operazioni, esercizi ed attività che vengono richieste agli alunni mirano a metterli nella condizione di muoversi in contesti noti e consolidare operativamente le conoscenze. Gli esercizi e le attività proposti in questa fase devono permettere agli

¹⁵ Cfr Balboni, P. E. *Insegnare a comprendere*, In Lepsche, A. L., Tamponi, A. R. (2005), *Prospettive sull'italiano come Lingua Straniera*, (Perugia, Ed. Guerra Edizioni).

¹⁶ D'Annunzio, B., Della Puppa, F., *L'unità stratificata e differenziata: un modello operativo per le CAD*, in *Insegnare italiano*, a cura di Caon F.

¹⁷ Caon, F., *Una glottodidattica per classi ad abilità differenziate: teorie di riferimento e proposte operative*, pag. 35 in *Insegnare italiano*, a cura di Caon F.

¹⁸ Caon, F., *Una glottodidattica per classi ad abilità differenziate: teorie di riferimento e proposte operative*, pag. 29 in *Insegnare italiano*, a cura di Caon F.

¹⁹ Maslow, A. (1954), *Motivation and Personality*, (NY, Harper) in italiano Maslow, A. (1973), *Motivazione e personalità*. (Roma, Armando).

studenti di maturare consapevolezza riguardo alle abilità da mettere in atto e ai concetti da padroneggiare per risolvere un compito."²⁰

Un'attività utile in questa fase è quella descritta nella pubblicazione dell'ONU sull'educazione ai diritti umani,²¹ svolta in piccoli gruppi a formazione casuale anche se preferibilmente eterogenea. Il gioco propone agli alunni di creare (con disegni e/o collage) delle carte che illustrino le cose che li rendono felici. Queste carte vengono illustrate e poste nella casella dei Bisogni. Successivamente si chiede ai bambini di operare una selezione e le carte selezionate vengono poste sotto la casella dei desideri. Le carte vengono ulteriormente ridotte. Alla fine viene svolta una discussione su alcune sollecitazioni (Quali elementi sono stati eliminati per primi? Perché? Qual è la differenza tra desideri e bisogni? Ci sono differenti bisogni e desideri tra diversi popoli? Cosa succederebbe se la classe dovesse continuare ad eliminare i bisogni?). Si può concludere spiegando che i diritti dei bambini sono basati sui diritti per cui tutti i bambini desiderano vivere una sana, felice vita e crescere come cittadini responsabili. (Tempo previsto circa due lezioni).

In questo gioco gli alunni recupereranno i contenuti del brainstorming operando una selezione e operando una catalogazione.

Metacognizione

Questa fase, come le altre, non ha una posizione rigida nello svolgimento cronologico dell'unità e può essere utile riprendere la riflessione metacognitiva all'inizio di ogni lezione.

Essa può essere fatta per richiamare i concetti individuati durante il brainstorming e prima di passare all'attività di transfert.

L'attività può essere una breve discussione guidata da alcune domande (cosa ho imparato, come ho imparato, cosa mi è piaciuto e perché, perché ho imparato, come preferisco imparare) che possono essere sintetizzate in un cartellone²². (Tempo previsto una lezione)

²⁰ D'Annunzio, B., Della Puppa, F., *L'unità stratificata e differenziata: un modello operativo per le CAD*, pag 151 in *Insegnare italiano*, a cura di Caon F.

²¹ *ABC Teaching Human Rights. Pratical activities for primary and secondary schools*, United Nation, New York – Geneva, 2004

"Chiedi ai bambini di lavorare in piccoli gruppi per creare 10 carte che illustrino le cose di cui i bambini hanno bisogno per essere felici. Essi possono tagliare immagini da vecchie riviste o disegnare. Ogni gruppo spiega e sistema le proprie carte sotto la voce "Bisogni".

Dopo aver annunciato che il nuovo governo può provvedere a solo alcuni soggetti della lista il gruppo deve eliminare 10 oggetti dalla lista delle sue necessità. Rimosse le carte selezionate queste poi vengono poste sotto la voce "Desideri".

Quindi annunciate che è richiesto un ulteriore taglio e il gruppo deve eliminare altri elementi seguendo la stessa procedura.

In fine discuti questa attività:

- *Quali elementi sono stati eliminati per primi? Perché?*
- *Qual è la differenza tra desideri e bisogni?*
- *Ci sono differenti bisogni e desideri tra diversi popoli?*
- *Cosa succederebbe se la classe dovesse continuare ad eliminare i bisogni?*

Concludi spiegando che i diritti dei bambini sono basati sui diritti per cui tutti i bambini desiderano vivere una sana, felice vita e crescere come cittadini responsabili. Introducete la "Convenzione sui diritti dell'infanzia" come lo sforzo per garantire che tutti i bambini abbiano questi diritti. [...] I bambini più grandi possono leggere ad alta voce il riassunto della Convenzione e confrontarlo con la loro lista dei desideri e dei bisogni."

²² D'Annunzio, B., Della Puppa, F., *L'unità stratificata e differenziata: un modello operativo per le CAD*, pag 150, in *Insegnare italiano*, a cura di Caon F.

Transfert

Questa fase ha come scopo quello di permettere agli studenti di *"reimpiegare in contesti diversificati conoscenze e abilità acquisite ed esperite precedentemente in contesti strutturati e noti."*²³

La fase di transfert ha come obiettivo quello di consolidare nell'esperienza le competenze raggiunte dall'allievo che vengono ritenute tali nel momento in cui si adattano significativamente a contesti diversi rispetto a quello in cui sono adottate.

L'insegnante propone agli alunni di ricostituire i piccoli gruppi con cui avevano lavorato precedentemente per inventare una breve drammatizzazione su un bisogno che loro ritengono particolarmente importante.

Ogni gruppo rappresenterà il proprio bisogno.

Questa attività permette agli alunni che hanno difficoltà linguistiche di esprimersi attraverso il linguaggio del corpo. Questa attività consente anche agli alunni che hanno uno stile di apprendimento prevalentemente cinestetico di trovarsi a proprio agio. (Tempo previsto tre lezioni)

Rielaborazione creativa

Le attività di rielaborazione creativa coinvolgono processi cognitivi complessi come appunto la creatività. Ideare e realizzare un progetto anche semplice coinvolge diversi compiti come la raccolta di idee, trovare dati o fatti, classificare, individuare similarità e differenze, fare ipotesi, valutare alternative, accordarsi su una soluzione, descrivere. La rielaborazione creativa, inoltre, mette in moto fattori emozionali profondi poiché le attività possono chiamare in causa interessi e talenti che altrimenti, nel contesto scolastico, gli alunni non potrebbero esprimere²⁴.

Per questa fase si è scelto di chiedere agli alunni di inventare una fiaba (competenza che si precisa durante la classe prima della Scuola secondaria di primo grado ma che è stata iniziata e sviluppata durante la Scuola primaria). Questo perché l'invenzione libera individuale favorisce soprattutto chi ha una personalità introversa e preferisce lavorare da solo e possiede uno stile cognitivo uditivo o visivo o uditivo e visivo insieme. Questa attività può dare spazio a quegli alunni che, avendo ottime capacità, nel gruppo soffrono della continua mediazione con i compagni.

L'esercizio vuole avere caratteristica di flessibilità²⁵ poiché il compito proposto può essere svolto da tutti gli alunni della classe (si cerca di far svolgere questa fase durante l'orario di compresenza con l'insegnante di sostegno per facilitare un compito non semplice ai due alunni certificati), verrà accettata da parte di alunni più deboli anche uno svolgimento parziale del compito, ogni alunno darà un contributo differente. (Tempo previsto tre lezioni)

Valutazione Elemento trasversale, costitutivo e ricorsivo

Valutazione

Nella Unità stratificata e differenziata la valutazione non è concepita come conclusione del percorso di apprendimento e nemmeno come attività volta a rilevare l'errore ma

²³ D'Annunzio, B., Della Puppa, F., *L'unità stratificata e differenziata: un modello operativo per le CAD*, pag. 151, in *Insegnare italiano*, a cura di Caon F.

²⁴ D'Annunzio, B., Della Puppa, F., *L'unità stratificata e differenziata: un modello operativo per le CAD*, pag. 152, in *Insegnare italiano*, a cura di Caon F.

²⁵ Celentin, P., *Dalla classe plurilivello alla classe inclusiva: l'uso delle attività flessibili*, in *Insegnare italiano*, a cura di Caon F.

costituisce un elemento ricorrente all'interno di tutte le fasi interagendo con obiettivi, metodi e tecniche didattiche. Questo tipo di approccio ha tre obiettivi:

- 1) la valutazione degli errori i quali danno informazioni su come l'alunno sta apprendendo
- 2) la descrizione in positivo (evidenziando regolarità, acquisizioni, ecc.) per rinforzare l'autostima e quindi la motivazione
- 3) l'orientamento della programmazione²⁶

Nel caso dello svolgimento di questa attività, una prima valutazione può essere fatta dopo l'attività di transfert con una azione di osservazione sistematica che sarà rilevata in una scheda e dove verrà controllato il grado di comprensione del concetto di bisogno, il grado di partecipazione. La griglia può essere discussa con la classe. (Tempo previsto una lezione)

Un altro momento valutativo può svolgersi dopo l'attività di rielaborazione creativa ed avrà negli indicatori di abilità, competenze e conoscenze necessari per lo sviluppo dell'unità i propri parametri. Ad ogni item (che sarà formulato tenendo conto delle esigenze di comprensibilità e flessibilità) verrà corrisposto un punteggio che rientrerà all'interno di un intervallo di valutazione.²⁷ Questo tipo di prova è uno strumento per l'insegnante per valutare il percorso e il grado di comprensione, quali passaggi riprendere e per quali persone.

RIFERIMENTI ISTITUZIONALI E NORMATIVI SPECIFICI

- *Raccomandazione dell'UNESCO sull'educazione, per la comprensione, la cooperazione e la pace internazionali e sull'educazione relativa ai diritti umani e alle libertà fondamentali*, Parigi, 1974
- *Competenze fondamentali per l'educazione ai diritti umani*, HREA (Uman Right Education Associates), 2009 (These HRE competencies have been drafted by in F. Tibbitts, B. van Driel, C. Sganga, P. Kirchschräger and M. Sinclair).
- *Documento d'indirizzo per la sperimentazione dell'insegnamento di "Cittadinanza e Costituzione"* Documento MIUR 4 marzo 2009, prot. N. 2079

VALUTAZIONE

Per questa voce vedi la conclusione della sezione "Metodo".

²⁶ D'Annunzio, B., Della Puppa, F., *L'unità stratificata e differenziata: un modello operativo per le CAD*, pag. 146, in *Insegnare italiano*, a cura di Caon F. vedi anche Minello, R., *Un percorso per la valutazione formativa e la costruzione del profilo dell'allievo*.

²⁷ Minello R., *Un percorso per la valutazione formativa e la costruzione del profilo dell'allievo*, in *Insegnare italiano*, a cura di Caon F.; vedi anche Impellizzeri, F., Tamburiello, M. (2005), *Il nuovo racconto delle grandi trasformazioni. Guida per l'insegnante*, (Milano, Edizioni Scolastiche Bruno Mondadori).

L'Unità stratificata e differenziata può proseguire approfondendo il Concetto di diritto.

L'analisi del concetto di diritto è strettamente legata a quella del concetto di bisogno.

Nella **fase di condivisione** l'insegnante riprende una delle fiabe inventate dagli alunni durante la rielaborazione creativa del bisogno (per sottolineare il collegamento tra i due concetti) e successivamente illustrare alla classe ciò che si intende fare. Essendo una fase interlocutoria viene utilizzata la lezione frontale. (Tempo previsto una lezione)

La **fase dell'analisi ed elaborazione** viene introdotta da un testo scritto dagli alunni di una classe della scuola secondaria di primo grado di Ribera in provincia di Agrigento²⁸ che riprende

²⁸ Iapichino, L., Li Calzi, G., Palmieri, G., a cura di, (2007), *La Costituzione raccontata (d)ai ragazzi*, (Palermo, G.B. Palumbo Editore)

Testo: Gli extraterrestri e l'elenco dei diritti

Tanto tempo fa, un popolo di extraterrestri decise di invadere la Terra ed assoggettare gli umani.

Erano esseri informi che si muovevano, rotolando su se stessi, forniti di intelligenza di computer, che li faceva pensare tutti allo stesso modo. Prima di atterrare, il capo pensò che sarebbe stato opportuno mandare in avanscoperta quattro ambasciatori, perché cominciassero a scoprire la realtà con cui avrebbero avuto a che fare e illustrassero agli umani il futuro che li attendeva, convinti che questi si sarebbero arresi a loro, uniformandosi alla nuova vita con entusiasmo. Gli ambasciatori svolsero, come sempre, il loro compito in maniera ineccepibile e, tornati, si presentarono al capo per la relazione.

- Maestà – dissero – gli umani che abbiamo incontrato sono felici di unirsi a noi ma pongono tutti una condizione: vogliono restare uomini.

- Che significa restare uomini? – insistette il capo.

- Significa tante cose – dissero e uno spiegò – il primo umano che abbiamo incontrato era un filosofo; ci disse che, poiché gli uomini hanno la testa, vogliono essere liberi di pensare ognuno con la propria ed esporre agli altri i propri pensieri.

- Interessante – commentò il capo – e gli altri?

- In secondo era un meccanico e stava sistemando un motore. Ci disse che, poiché gli uomini hanno le mani, vogliono poter lavorare e compiere il lavoro che più gli si addice. "A ciascuno il suo lavoro" specificò.

- Hanno delle pretese questi uomini – disse il capo.

- E non è finita – aggiunse un altro – il terzo che abbiamo incontrato, si trovava in una stazione ferroviaria ed era carico di bagagli. Disse che poiché gli uomini hanno i piedi, vogliono avere il diritto di andare da qualche parte e poi tornare indietro, uscire e rientrare, come desiderano.

- Che strano – mormorò il capo – strano ma interessante.

- L'ultimo – aggiunse il terzo – era un ragazzo; disse che, poiché gli uomini hanno un cuore, vogliono essere liberi di amare, di essere allegri, malinconici, di rimpiangere, desiderare, arrabbiarsi o affezionarsi.

- E' difficile capirli – disse il capo – questi personaggi sembrano tutti diversi; siete sicuri che fossero tutti umani?

- Certo – risposero – tutti sembrano diversi tra loro ma tutti hanno la testa, il cuore, le mani, i piedi: sono tutti umani. Vogliono una dichiarazione che contenga l'elenco di quello che possono fare; li chiamano i loro diritti.

- Se è così – sentenziò il capo dopo aver riflettuto – se per restare uomini hanno bisogno di tutte queste cose, l'affare non fa per noi: sarà meglio perlustrare un altro pianeta. E fu così che la Terra si salvò.

Testo facilitato: Gli extraterrestri e l'elenco dei diritti

Tanto tempo fa, un popolo di extraterrestri decise di invadere la Terra.

Gli extraterrestri sono esseri senza forma che si muovono, rotolando su se stessi. Gli extraterrestri hanno l'intelligenza come quella dei computer, e pensano tutti allo stesso modo.

Prima di atterrare sulla Terra, il capo pensa che è bene mandare sulla Terra a vedere quattro ambasciatori. Questi ambasciatori devono conoscere come sono fatti gli esseri umani e devono spiegare agli uomini quale sarà il loro futuro. Gli extraterrestri sono convinti che gli uomini sarebbero stati felici. Gli ambasciatori fanno il loro lavoro molto bene e tornano dal loro capo per la relazione.

- Maestà – dissero gli ambasciatori – gli umani che abbiamo incontrato sono felici di unirsi a noi ma vogliono restare uomini.

- Che significa restare uomini? – chiede il capo.

- Significa tante cose – dicono e un ambasciatore spiega – il primo umano che abbiamo incontrato era un filosofo. Questo filosofo ci ha detto che gli uomini hanno la testa e se hanno la testa vogliono essere liberi di pensare ognuno con la propria testa ed raccontare agli altri i propri pensieri.

- Interessante – commenta il capo – e gli altri uomini cosa dicono?

i temi sviluppati durante l'analisi del concetto di bisogno. La storiella viene trascritta e distribuita agli alunni mentre agli alunni non italofoni e agli alunni con difficoltà di apprendimento viene fornito il testo semplificato. Per favorire gli alunni con disturbi dell'apprendimento il testo viene letto prima silenziosamente da ogni alunno e poi un volontario lo legge ad alta voce. Alla fine della lettura l'insegnante stimolerà una discussione con una serie di domande (di che cosa parla la storia, quali sono i bisogni a cui si fa riferimento, quali sono i diritti che si citano). La discussione si svolgerà seguendo la tecnica cooperativa secondo la quale la replica ad un intervento deve essere introdotta dalla sintesi dell'intervento precedente.

Questa è una tecnica che richiede abilità complesse e quindi solo alcuni alunni saranno in grado di metterla in pratica ma, anche se non personalmente attivata, essa sviluppa la capacità di ascolto. Con il tempo, inoltre, stimolati dal desiderio di intervenire, anche gli alunni meno abili, progressivamente, proveranno ad esprimere la loro opinione. (Tempo previsto tre lezioni).

E' utile a questo punto inserire la **fase di metacognizione** e fermarsi a riflettere, anche se brevemente, su ciò che è stato fatto e come è stato fatto, soprattutto riguardo lo strumento della discussione assembleare (ha funzionato come doveva, tutti hanno provato a esprimere il loro parere, perché alcuni non l'hanno fatto, è stato utile per chiarire il concetto di diritto). (Tempo previsto una lezione)

L'ultima **fase** è quella **della rielaborazione creativa**. Si chiede all'alunno di passare da una fase di fantasia ad una ricognizione della realtà cercando, anche a casa, un fatto di cronaca, un episodio della vita personale o di qualche conoscente dove venga negato un diritto oppure finalmente conquistato. Ogni alunno sceglierà come raccontarlo, se oralmente, portando un articolo di giornale, organizzando con i compagni una drammatizzazione. Ogni scelta comunicativa dovrà essere concordata preventivamente con l'insegnante e sarà oggetto di valutazione che servirà per orientare sempre di più l'alunno verso un corretto concetto di diritto.

La differenziazione dei compiti permetterà a tutti di trovare il sistema comunicativo più consono alle proprie caratteristiche. (Tempo previsto quattro lezioni)

La **valutazione** finale dell'attività sarà costituita da un questionario costruito in forma stratificata con domande a risposta aperta. Le domande saranno formulate secondo i seguenti criteri di valutazione:

- adeguatezza del contenuto del testo proposto
- efficacia comunicativa rispetto all'argomento
- pertinenza del contesto

- Il secondo uomo era un meccanico e stava sistemando un motore. Ci ha detto che se gli uomini hanno le mani, gli uomini vogliono poter lavorare e fare il lavoro che piace loro e che sanno fare meglio. "A ciascuno il suo lavoro" spiega meglio l'ambasciatore.

- Chiedono tante cose questi uomini – dice il capo.

- E non è finita – aggiunge un altro ambasciatore – il terzo uomo che abbiamo incontrato, era in una stazione ferroviaria ed aveva tanti bagagli. L'uomo dice che se gli uomini hanno i piedi, vogliono avere il diritto di andare da qualche parte e poi tornare indietro, uscire e rientrare, come desiderano.

- Che strano – mormora il capo – strano ma interessante.

- L'ultimo uomo – aggiunse il terzo ambasciatore – era un ragazzo. Il ragazzo ha detto che se gli uomini hanno un cuore, vogliono essere liberi di amare, di essere allegri, malinconici, di rimpiangere, desiderare, arrabbiarsi o affezionarsi.

- E' difficile capire gli uomini – dice il capo – queste persone sembrano tutte diverse. Siete sicuri che siano tutti umani?

- Certo – rispondono gli ambasciatori – tutti sembrano diversi tra loro ma tutti hanno la testa, il cuore, le mani, i piedi: sono tutti umani. Gli umani vogliono una dichiarazione dove c'è scritto quello che possono fare. Gli uomini chiamano quello che possono fare i loro diritti.

- Se è così – dice il capo dopo aver pensato a lungo – se per restare uomini hanno bisogno di tutte queste cose, la cosa non fa per noi: sarà meglio esplorare un altro pianeta. Ed è così che la Terra si salva.

Globalizzazione economica e diritti umani: sfida per uno sviluppo sostenibile di Ketti Demo

DESTINATARI	Classi terze della Scuola Secondaria di Primo Grado
ASSE DI CITTADINANZA	Asse B – Identità e appartenenza
COMPETENZE	Sviluppare un pensiero critico sui fenomeni relativi alla globalizzazione
ABILITÀ	Riconoscere, analizzare, mettere in relazione dati geo-storici, socio-culturali, economici e politici relativi ai processi di globalizzazione, interdipendenza e sovranazionalità
CONOSCENZE	<ul style="list-style-type: none"> • Conoscenza del concetto e dei processi di globalizzazione, interdipendenza, sovranazionalità • Conoscenza del <i>Patto internazionale sui diritti economici, sociali e culturali</i> (1966) e della <i>Dichiarazione sul diritto allo sviluppo</i> (1987)
CONTENUTI (E ATTIVITÀ)	<ul style="list-style-type: none"> • Globalizzazione: dal concetto complesso all'approccio economico • Una prospettiva storica: dall'Imperialismo al Neocolonialismo • Uno sguardo sul panorama mondiale attuale • La normativa internazionale dei diritti umani: la <i>Dichiarazione universale dei diritti umani</i> (1948), il <i>Patto internazionale sui diritti economici, sociali e culturali</i> (1966), la <i>Dichiarazione sul diritto allo sviluppo</i> (1987), il <i>Protocollo opzionale al Patto sui diritti economici, sociali e culturali</i> (2008) • Globalizzazione come opportunità di sviluppo nel rispetto dei diritti umani e dei diritti economici, sociali e culturali
(ATTIVITÀ E) METODI	<ul style="list-style-type: none"> • Stimolo della curiosità, dell'approfondimento e del senso critico • Impostazione dell'argomento in modo problematico • Richiamo all'esperienza e all'attualità • Lezione frontale e/o dialogata • Brainstorming e discussione guidata • Lettura e analisi di testi • Analisi di carte tematiche, grafici e dati statistici • Visione di film e documentari. • Riviste specializzate, stampa periodica e quotidiana • Analisi di casi • Uso di immagini e documenti fotografici • Utilizzo di supporti multimediali • Giochi di ruolo e simulazioni • Lavori di ricerca personali e di gruppo • Lavori con cartelloni, disegni, foto, immagini, supporti multimediali • Attività interdisciplinari • Presentazioni di lavori di ricerca o di percorsi in power point • Incontro/ confronto con rappresentanti di associazioni e realtà impegnate nel campo della promozione dei diritti umani e sociali
RIFERIMENTI ISTITUZIONALI E NORMATIVI SPECIFICI	<p><u>Livello Universale</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Responsabilità sociale e solidarietà (Racc. UNESCO 1974: III.5 Principi direttivi; V.10, 15, 18) • Responsabilità sociale e solidarietà (Racc. UNESCO 1974: III.5 Principi direttivi; V. 10, 15, 18) • Relazione fra diritti umani, pace & sicurezza, sviluppo e globalizzazione (Competenze Fondamentali HREA 2009) <p><u>Livello Regionale (Europa)</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Conoscere del processo di globalizzazione e lo sviluppo della società mondiale (Racc. COE 2008, Capitolo C)
VALUTAZIONE	Verifiche su conoscenze, abilità, competenze, in itinere e alla fine del percorso

Premessa

Questo progetto non ha la pretesa della esaustività o della completezza, in quanto tratta di un tema vasto e impervio. Si propone invece come strumento e spunto di approfondimento di aree e di concetti spesso non inseriti in ambiti disciplinari specifici (o afferenti ad ambiti disciplinari diversi in modo trasversale: coinvolgendo Geografia, Storia, Italiano, Tecnologia, Scienze, Religione Cattolica).

Parlare di globalizzazione, partendo dalle aree disciplinari e dai lemmi che ne costituiscono la struttura concettuale, vuol dire ri-considerare i significati di termini quali sviluppo e sottosviluppo, ricchezza, povertà, Nord e Sud del mondo¹. Non si può infatti non constatare la forte incidenza dell'economia globalizzata sulla vita moderna e sull'attuazione dei diritti umani, soprattutto in alcune aree del mondo, così come esiste una correlazione innegabile tra economia, giustizia sociale e dignità della persona (cfr. Obiettivi del Millennio).

Si tratta di tradurre i concetti perché diventino comprensibili ai ragazzi e introdurre gli alunni a tali tematiche - e problematiche - per proporre loro percorsi di riflessione su un tema complesso e di difficile investigazione (il pensiero economico ha un'intrinseca dimensione storica e plurale, fatta di visioni, ipotesi e soluzioni alternative, portatore di problemi irrisolti), fornendo alcuni strumenti interpretativi sulla globalizzazione, introducendo temi legati allo sviluppo, al sottosviluppo, ai rapporti Nord-Sud del Mondo, alla normativa internazionale in tema di diritti umani, per ricercare/investigare cosa significhi giustizia sociale e globale.

Destinatari

Tale progetto si rivolge agli alunni del terzo anno della Scuola Secondaria di primo grado. Il contesto è quello della classe, dove l'intervento può essere indirizzato sia a livello informativo, attraverso l'apprendimento di specifiche conoscenze relative alla realtà attuale, alle condizioni storico-culturali delle diverse aree del mondo, al diritto internazionale inerente i diritti umani e la dignità della persona e dei popoli, sia a livello emozionale, quotidiano, di modificazione del pensiero, di uno stile di vita e di creazione di un *clima*, tutto questo in linea con le raccomandazioni di organismi internazionali², tese alla diffusione della conoscenza dei diritti umani e alla loro realizzabilità.

¹ Si veda la prefazione di Boscardo A. (2002), a cura di, *Dizionario della globalizzazione* (Milano, Zelig editore), consultabile anche sul sito www.cosv.org e www.solidea.org.

² Nella *Raccomandazione dell'UNESCO sull'educazione per la comprensione, la cooperazione e la pace internazionale e sull'educazione relativa ai diritti umani e alle libertà fondamentali* (1974) si trova l'espressione «educazione a vocazione internazionale». Si vedano inoltre i «*Principi direttivi*»:

3. L'educazione deve ispirarsi ai fini enunciati nella *Carta delle Nazioni Unite* nell'Atto costitutivo dell'UNESCO e nella *Dichiarazione universale dei diritti umani*, in particolare all'articolo 26. 2, di quest'ultima che recita: "L'istruzione deve essere indirizzata al pieno sviluppo della personalità umana e al rafforzamento del rispetto dei diritti umani e delle libertà fondamentali. Essa deve promuovere la comprensione, la tolleranza, l'amicizia fra tutte le nazioni, i gruppi razziali e religiosi, e deve favorire l'opera delle Nazioni Unite per il mantenimento della pace".

4. Al fine di mettere ogni persona in grado di contribuire attivamente alla realizzazione degli scopi indicati al par. 3, e di promuovere la solidarietà e la cooperazione internazionali, che sono indispensabili per risolvere i problemi mondiali che toccano la vita degli individui e delle comunità e l'esercizio delle libertà e dei diritti fondamentali, i seguenti obiettivi dovrebbero essere considerati come principi direttivi della politica dell'educazione:

- a) una dimensione internazionale e una prospettiva mondiale dell'educazione a tutti i livelli e in ogni sua forma;
- b) la comprensione e il rispetto di tutti i popoli, delle loro civiltà, dei loro valori e dei loro modelli di vita, comprese le culture delle etnie nazionali e quelle delle altre nazioni;
- c) la consapevolezza della crescente interdipendenza mondiale dei popoli e delle nazioni;
- d) la capacità di comunicare con gli altri;
- e) la consapevolezza non solo dei diritti, ma anche dei doveri che gli individui, i gruppi sociali e le nazioni hanno gli uni verso gli altri;
- f) la comprensione della necessità della solidarietà e della cooperazione internazionali;

E' auspicabile, ma non indispensabile, la collaborazione degli insegnanti delle diverse discipline del Consiglio di Classe per affrontare e approfondire le tappe attraverso le quali si sviluppa il progetto.

Ampio spazio dovrà essere riservato al confronto e alla discussione tra gli alunni; si cercherà di sviluppare in loro la capacità di collegare alcune situazioni presentate con i singoli articoli della *Dichiarazione universale dei diritti umani*, per una più concreta comprensione degli stessi.

Alcune attività, in particolare, cercano di agire a livello emozionale, attraverso l'immedesimazione e l'immaginazione di situazioni in cui i diritti fondamentali sono violati o possono realizzarsi.

Tale percorso si propone di promuovere consapevolezza, pensiero critico e adesione alla *Dichiarazione universale*³. I ragazzi saranno chiamati a collaborare tra loro, a confrontarsi sui diversi punti di vista e a sentirsi responsabili delle proprie idee e azioni⁴.

Poiché è opportuno che gli studenti possiedano alcuni prerequisiti, il progetto sarà affrontato nel secondo quadrimestre, prevedendo circa 12-15 lezioni⁵.

Assi di Cittadinanza

Il progetto si accorda con quanto indicato dal *Documento di indirizzo per la sperimentazione dell'insegnamento di Cittadinanza e Costituzione*⁶, in particolare si colloca all'interno del seguente asse di Cittadinanza:

-IDENTITA' E APPARTENENZA: occorre riconoscere che apparteniamo a un mondo e a una società globalizzati e complessi, di cui faticiamo a comprendere i meccanismi e le loro ricadute⁷.

Tuttavia anche gli altri assi di Cittadinanza sono implicati:

-DIRITTI UMANI E DIGNITA' DELLA PERSONA: nella società globale accade spesso che i diritti e la dignità delle persone e dei popoli vengano calpestati a causa di interessi economici ingenti⁸, d'altronde i diritti economici influenzano la "realizzabilità" degli altri diritti umani (istruzione, salute, ...);

-ALTERITA' E RELAZIONE: affrontare il tema della globalizzazione porta ad affrontare problematiche quali il rapporto tra Nord e Sud del mondo, l'interdipendenza economica, la complessità delle interrelazioni;

-AZIONE E PARTECIPAZIONE: partendo da un pensiero consapevole e informato, tutti i cittadini del mondo possono contribuire a una dimensione globale più giusta (si

g) la volontà degli individui di contribuire a risolvere i problemi delle loro comunità, dei loro paesi e del mondo».

³ In AA.VV. (2010), *Materiali per la formazione dei docenti di "Cittadinanza e Costituzione" negli istituti secondari superiori. Documenti dei lavori di gruppo. Corso di Alta Formazione per esperti in educazione civica, diritti umani, cittadinanza, costituzione* (Padova, Cleup), p. 12: «L'educazione alla Cittadinanza e Costituzione deve necessariamente coinvolgere la persona nella sua interezza e perciò risolversi in pensiero critico, mutamento di atteggiamento, comportamenti e punti di vista, azione concreta», per sviluppare la capacità di orientarsi e affrontare la complessità del mondo contemporaneo.

⁴ Nella *Raccomandazione dell'UNESCO sull'educazione per la comprensione, la cooperazione e la pace internazionale e sull'educazione relativa ai diritti umani e alle libertà fondamentali* (1974), cap.5. «Coniugando insieme l'apprendimento, la formazione, l'informazione e l'azione, l'educazione a vocazione internazionale dovrebbe favorire l'appropriato sviluppo cognitivo e affettivo dell'individuo. Essa deve sviluppare il senso delle responsabilità sociali e della solidarietà con i gruppi meno favoriti [...]. Essa dovrebbe anche contribuire a sviluppare qualità, attitudini e competenze che permettano all'individuo di pervenire a una conoscenza critica dei problemi nazionali e internazionali».

⁵ Naturalmente il numero di lezioni indicate è soltanto orientativo, in quanto l'insegnante adatterà tempi e modalità alle risposte della classe all'attività.

⁶ Documento MIUR 4 marzo 2009, prot. N. 2079.

⁷ Si veda Papisca, A., *Riflessioni in tema di cittadinanza attiva e diritti umani*, III Seminario Nazionale "Educazione alla cittadinanza attiva e ai diritti umani", Venezia-Lido, Casinò Municipale 10/12 ottobre 2005.

⁸ Cfr. www.amnesty.it, in particolare la voce "Responsabilità delle aziende".

possono operare scelte critiche sui consumi, sostenere attività, campagne e iniziative di promozione dei diritti umani e di sviluppo sostenibile)⁹.

Competenze

- Saper leggere nella contemporaneità le tracce e le conseguenze di fatti storici del passato
- Sviluppare un pensiero critico sui fenomeni relativi alla globalizzazione
- Ri-considerare l'idea di *sviluppo* e suscitare il dibattito su tale concetto
- Prendere consapevolezza della propria responsabilità nella comunità e della possibilità di incidere con scelte su essa.

Abilità

- Saper descrivere in modo essenziale il fenomeno della globalizzazione (con particolare riguardo all'economia mondiale e ai suoi attori)
- Riconoscere, analizzare, mettere in relazione dati geo-storici, socio-culturali, economici e politici relativi ai processi di globalizzazione, interdipendenza e sovranazionalità
- Analizzare un aspetto, un problema o una situazione riguardante la globalizzazione attraverso l'utilizzo di dati, grafici, documentazioni fotografiche, testi specialistici, stampa quotidiana e periodica, materiali audiovisivi, siti Internet
- Utilizzare informazioni quantitative relative a fatti e fenomeni geografici e sociali per ricavarne valutazioni di ordine qualitativo, motivare valutazioni di ordine qualitativo utilizzando criteri quantitativi
- Conoscere e comprendere i tratti peculiari delle aree di povertà, analizzando e mettendo in relazione i fattori che le hanno determinate e individuare i diritti negati e non agiti
- Descrivere le conseguenze degli squilibri dell'economia mondiale sia in termini di distribuzione della ricchezza sia in termini di ricadute ambientali sia in relazione agli aspetti socio-economici e culturali del mondo
- Presentare un tema o un problema del mondo d'oggi utilizzando schemi di sintesi, carte tematiche di vario tipo, grafici, immagini, foto e documenti, presentazioni in power point
- Produrre un testo espositivo e/o un testo argomentativo, orale e/o scritto
- Comprendere e utilizzare il linguaggio specifico per descrivere e analizzare i fenomeni economici mondiali
- Individuare i diritti umani e i diritti economici implicati nel tema della globalizzazione
- Comprendere e utilizzare il linguaggio specifico per trattare e analizzare i diritti umani ed economici della normativa internazionale
- Partecipare a una discussione guidata rispettando le opinioni altrui e modificando opportunamente le proprie
- Lavorare in gruppo o a coppie apprezzando il contributo di ciascuno
- Accettare e rispettare i tempi di lavoro e le regole preposte ad una proficua collaborazione in classe.

⁹ Cfr. Papisca, A., *op cit.*

Conoscenze

- Conoscere i seguenti concetti: globalizzazione, sviluppo, sottosviluppo, Indice di Sviluppo Umano, sviluppo sostenibile
- Comprendere i processi di globalizzazione, interdipendenza, sovranazionalità, comprendere i meccanismi dell'economia globale e riconoscere gli effetti negativi della stessa in alcune aree del mondo
- Conoscere la diversa distribuzione del reddito nel mondo (Nord e Sud), il complesso di fattori all'origine del sottosviluppo e le loro relazioni
- Conoscere e interpretare i più significativi temi geo-antropici contemporanei riguardanti la globalizzazione attraverso l'uso di documenti, l'interpretazione di dati quantitativi e qualitativi, la ricerca di fonti diverse (testi specialistici, stampa quotidiana e periodica, televisione, materiale audiovisivo, siti Internet...)
- Comprendere e usare la terminologia specifica
- Conoscere il contesto storico-culturale in cui è nata la *Dichiarazione universale dei diritti umani* (1948), il suo contenuto e i principi fondanti
- Conoscere nelle linee fondamentali il *Patto internazionale sui diritti economici, sociali e culturali* (1966), la *Dichiarazione sul diritto allo sviluppo* (1987), il *Protocollo opzionale al Patto sui diritti economici, sociali e culturali* (2008)
- Ampliare le proprie conoscenze storico-geografiche e sociali, acquisendo informazioni specifiche su alcune realtà o situazioni problematiche in cui i diritti umani vengono violati, riacquistati o difesi
- Conoscere le principali organizzazioni internazionali (governative e non) e il loro scopo
- Conoscere iniziative che si prefiggono di affrontare i problemi della globalizzazione e del sottosviluppo

Contenuti e attività

Il progetto si snoda secondo il percorso¹⁰ che segue:

1. LA GLOBALIZZAZIONE: UN CONCETTO COMPLESSO

Viene presentata la tematica che si intende affrontare e la sua rilevanza nella società attuale, così da motivare gli studenti nel percorso che verrà loro proposto.

Si stimola un'indagine tra i ragazzi, partendo dal loro vissuto e dalle informazioni che già possiedono, che dia conto di cosa pensano riguardo alla globalizzazione. Questa fase può essere attivata attraverso il brainstorming: su un cartellone (o sulla LIM) si riporta il tema centrale, gli allievi - a turno - vi scrivono una loro idea, motivandola verbalmente. Al termine l'insegnante, dopo aver tirato le fila e sintetizzato ciò che è emerso dalla classe, guida i ragazzi ad elaborare un concetto che spieghi cos'è la globalizzazione e dia conto della sua complessità e della sua pervasività nella società odierna e nella nostra vita.

A casa i ragazzi sono invitati a continuare l'indagine, mediante una lettura antologica¹¹. Inoltre ognuno dovrà trovare alcuni esempi concreti dell'effetto della globalizzazione sulla propria vita quotidiana da segnare sul quaderno (accompagnati da foto, disegni, immagini ritagliate da riviste), dando ragione della loro scelta.

2. DAL CONCETTO GENERALE ALL'APPROCCIO ECONOMICO

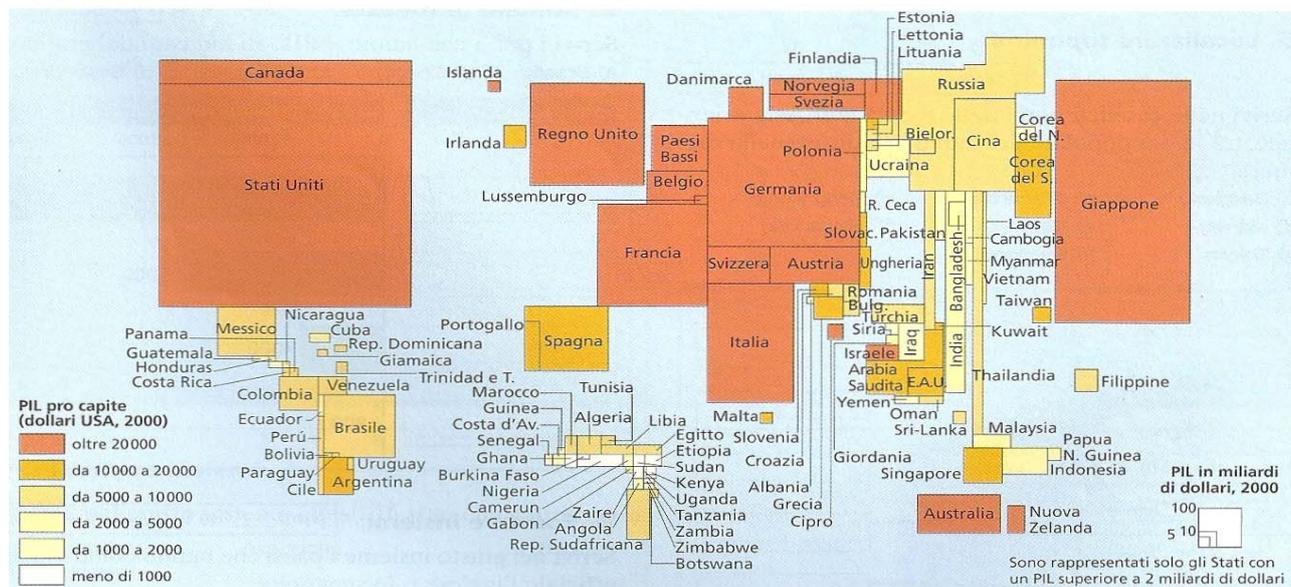
Nella fase introduttiva si riprende la lezione precedente attraverso la condivisione del lavoro svolto a casa dai ragazzi; ciò li porterà a cogliere quanto l'argomento sia attuale, concreto e vicino a loro.

Si introduce la classe a un approccio specifico, passando dal concetto generale di globalizzazione a un punto di vista economico. Ciò può avvenire attraverso una

¹⁰ Come già detto in precedenza, il progetto si presta ad un'applicazione flessibile, lasciando al docente la libertà di adattare il percorso alla propria classe.

¹¹ Collegamento a Italiano.

lezione frontale e dialogata, supportata dall'ausilio di carte tematiche- come quella di seguito riportata -, grafici e schede predisposte dall'insegnante, che aiutino gli allievi a capire i rapporti di forza nel panorama mondiale¹².



Il Nord consuma, il Sud produce Il cartogramma mostra le enormi differenze di PIL tra gli stati del Nord e del Sud del mondo.

Ogni quadrato (o rettangolo) rappresenta uno stato: l'area è proporzionale alla ricchezza prodotta, cioè al PIL (Prodotto Interno Lordo) in miliardi di dollari; il colore indica le fasce di PIL pro capite: ad esempio il rosso indica che ogni persona «produce» in media per oltre 20 000 dollari all'anno.

Il mondo è dominato dagli **Stati Uniti**, dall'**Unione Europea** e dal **Giappone**, cioè dai paesi industrializzati (colore rosso scuro e arancio). Questi «giganti economici» realizzano oltre i 3/4 della produzione mondiale, an-

che se ospitano meno di 1/6 delle persone. I loro abitanti hanno un reddito molto elevato, con un alto livello di protezione sociale (scuole, ospedali, sussidi ai più deboli).

Alcuni paesi asiatici hanno un PIL pro capite abbastanza buono (colore arancio chiaro): sono i paesi di nuova industrializzazione (NIC) dell'Asia, e i paesi petroliferi del Golfo Persico poco popolati e con forti entrate in petrodollari (dollari ricavati dalla vendita del petrolio).

Tutti gli altri stati ricevono le briciole della produzione mondiale, anche se rappresentano quasi 5 miliardi di persone. Ad esempio tutta l'Africa nel suo insieme non raggiunge il PIL nazionale dell'Italia; l'America Centro-meridionale lo raggiunge a stento.

In particolare si evidenziano quali sono i soggetti dell'economia mondiale: aziende transazionali che agiscono su scala mondiale; imprese piccole e medie; stati ricchi con un'economia articolata e risorse finanziarie cospicue; stati poveri, con un'economia arretrata, che esportano solo alcune materie prime.

Viene analizzata la struttura delle compagnie transazionali, le loro caratteristiche e i settori in cui operano maggiormente gli attori della globalizzazione.

A casa gli alunni, divisi in piccoli gruppi, approfondiscono (mediante ricerche in Internet e la consultazione di manuali scolastici) quali sono i maggiori gruppi aziendali del mondo e in quali settori operano.

Nella lezione successiva, si procede al confronto e alla condivisione del lavoro svolto a casa dai ragazzi.

Si propone poi alla classe la visione guidata di un film o documentario attinente al tema, ad esempio *The Corporation* (film di Mark Achbar, Jennifer Abbott e Joel Bakan), o *Haiti chérie* (film di Claudio Del Punta)¹³. Al termine agli studenti vengono

¹² E' opportuno un collegamento a Geografia. L'immagine è tratta dal libro di testo scolastico Paci G., (2008) *Guardare il mondo. I continenti extraeuropei*, Zanichelli

¹³ *The Corporation*, film di Mark Achbar, Jennifer Abbott e Joel Bakan, Canada 2003; *Haiti chérie*, film di Claudio Del Punta, Italia 2007. Altri film potrebbero essere: *L'altra Africa – Appunti per un dialogo tra le culture* (F. Tagliabue e L. Vasco, Mondofilm, Bologna); *Yaaba* (I. Quedraogo, Burkina Faso, 1989); *Salaam Bombay* (M Nair, India, 1988).

somministrate delle domande, utili a suscitare una discussione e una riflessione guidata.

Per casa viene assegnato loro lo svolgimento di un tema¹⁴ in cui, a partire dal film visto e da quanto è emerso dal confronto in classe, esprimeranno e rielaboreranno le opinioni proprie e altrui.

3. UNA PROSPETTIVA STORICA

Viene introdotta una prospettiva storica¹⁵, a partire dall'analisi dei seguenti fenomeni: Colonialismo, Imperialismo, Decolonizzazione, Neocolonialismo.

Questo approfondimento può essere svolto come una sorta di "caccia al tesoro" sul manuale di Storia (l'insegnante può portare altri manuali o testi che ritiene utili allo scopo). I ragazzi, in coppia, cercheranno le informazioni sui testi, guidati dalle parole-chiave e/o dalle domande predisposte dal docente. Segue un momento di condivisione e assemblamento dei risultati della ricerca, guidato dall'insegnante, per giungere a concetti condivisi.

Gli studenti a casa sistemeranno gli appunti (corredandoli di immagini che cercheranno in Internet, su vecchi testi o su riviste), per studiarli. Inoltre ciascun alunno estrae uno o due bigliettini, preparati precedentemente dall'insegnante, sui quali è riportato un lemma specifico (es. WTO, Banca mondiale, debito estero, Indice di sviluppo umano, FAO, OMS, FMI, OCSE, ecc.), il cui significato dovrà scoprire e riportare sul bigliettino stesso.

4. UNO SGUARDO SUL PANORAMA ATTUALE: LA SPIRALE NEGATIVA DELLA GLOBALIZZAZIONE

I ragazzi leggono i biglietti, su cui sono riportati i termini specifici e il loro significato, e li incollano su un cartellone. Questo permette che vi sia un linguaggio condiviso in vista delle lezioni successive.

In alternativa al lavoro di ricerca, si può proporre un'attività che può essere di preparazione a qualsiasi lezione l'insegnante lo ritenga opportuno. Per poter affrontare un argomento con una terminologia comune, all'occorrenza, si può attivare il "gioco delle definizioni": su un cartellone (o sulla LIM) si scrivono i termini che è utile siano conosciuti dai ragazzi e i significati di quelle parole in ordine sparso. I partecipanti devono collegare i termini alle definizioni.

A questo punto viene ripreso il lavoro svolto finora mediante domande-risposte, così da focalizzare alcuni concetti-base dell'economia mondiale e il loro processo storico. In questa lezione si guidano i ragazzi a meglio comprendere i rapporti di forza che esistono tra soggetti economici forti e deboli nel panorama mondiale, per aiutarli a ricercare una chiave di lettura della diversa distribuzione delle ricchezze e delle opportunità di sviluppo in un mondo globalizzato.

Può essere utile proporre questa fase del progetto attraverso l'attivazione di una simulazione, che permetta agli alunni di fare esperienza - attraverso l'immedesimazione - del "mettersi nei panni di", di sperimentare in forma di gioco i meccanismi economici, di prendere delle decisioni in un contesto che simula la realtà dell'economia globale. Per attuare questa attività esiste un'ampia scelta di giochi di ruolo (alcuni molto semplici, altri più complessi, altri ancora piuttosto articolati)¹⁶, l'insegnante potrà optare per quello più adatto ai propri ragazzi, tenendo presente livelli di conoscenze e di abilità, tempi e spazi.

¹⁴ Collegamento a Italiano.

¹⁵ Collegamento a Storia.

¹⁶ Vi è una vasta bibliografia su tali attività, ad esempio si veda: Wiedemann, H. (1998), *A scuola di mondo. Percorsi didattici per capire e vivere il mondo globale*, (Bologna, EMI); Morozzi, M., Valer, A. (2001), *L'economia giocata. Giochi di simulazione per percorsi educativi verso una società sostenibile*, (Bologna, EMI); Ramello, P. (2001), *Educazione interculturale. Materiali e proposte di attività per giovani*, Quaderni di Pianeta Possibile.

In un secondo momento si rielabora l'esperienza fatta (debriefing), a partire dalle emozioni provate dai ragazzi. Vengono poi analizzate le somiglianze del gioco di simulazione con la realtà, che sarà allora molto più comprensibile¹⁷.

Vengono poi poste le basi per il lavoro di gruppo e per la lezione successiva, che sarà dedicata ad analizzare quanto accade, in particolare, in uno o in alcuni settori dell'economia in cui sussistono particolari connessioni tra produttori del Sud e consumatori del Nord. Si possono proporre una o più tra le seguenti piste:

- L'agricoltura di sfruttamento (o di speculazione). Si possono prendere in considerazione prodotti provenienti dalle piantagioni tropicali per indagare sulle modalità della produzione, della distribuzione e del consumo di uno di questi (caffè, cacao, tè, frutta esotica). Questa pista conduce all'analisi delle condizioni di lavoro e di vita dei produttori, dei prezzi e delle loro fluttuazioni, della dipendenza dall'esportazione di materie prime e dall'importazione di beni tecnologici di alcune aree.

- Lo sfruttamento delle materie prime e delle risorse naturali (giacimenti di metalli, miniere, sfruttamento delle riserve petrolifere). Spesso tali risorse abbondano nei Paesi del Sud del mondo, buona parte dei quali non possiede adeguate strutture tecnologiche e capitali necessari per l'estrazione e la trasformazione industriale. Lo sfruttamento delle risorse naturali, quindi, è spesso gestito da società straniere e multinazionali. Inoltre i Paesi industrializzati controllano il mercato dei metalli strategici (titanio, tantalio/coltan, berillio, litio, ecc.) utilizzati nelle telecomunicazioni, nell'informatica, nell'aeronautica spaziale e nella robotica in generale. Un caso emblematico da studiare può essere lo sfruttamento delle risorse di coltan/tantalio (metallo che ha permesso la miniaturizzazione dei componenti presenti nei cellulari, nei computer, e nei videogiochi). L'aumento della richiesta di tali materiali ha fatto sì che si cercassero sempre nuovi giacimenti, ad esempio nella Repubblica del Congo (ricca anche di legname, oro e diamanti), dove per il controllo di queste risorse si è scatenata una guerra tra il governo centrale e gruppi armati, ciò ha innescato una spirale negativa di cui è vittima la popolazione locale¹⁸.

- La delocalizzazione industriale. Le imprese hanno largamente beneficiato della globalizzazione economica, ma - nei Paesi in via di sviluppo - normative interne deboli e privilegi accordati ad aziende si combinano con l'assenza di meccanismi internazionali efficaci di tutela dei diritti e di accertamento delle responsabilità verso la popolazione. Un caso emblematico è quello di Bhopal (1984). Mezzo milione di persone furono esposte agli effetti di un gas velenoso a causa della fuoriuscita di migliaia di tonnellate di sostanze tossiche dall'impianto per la produzione di pesticidi della Union Carbide; nel giro di pochi giorni morirono tra 7000 e 10.000 persone. Tale disastro suscita ancora interrogativi sulla responsabilità delle imprese. Oppure si potrebbero seguire le tappe che scandiscono la fabbricazione di un pallone o di un paio di scarpe da ginnastica.

- Il commercio internazionale. Partendo dai meccanismi del commercio mondiale, si individuano quali sono i Paesi dipendenti dall'esportazione di un solo prodotto (concentrati in Africa e in alcune zone dell'Asia), quali prodotti esportano e quali importano, con quali conseguenze per la loro economia e per i loro abitanti, accennando anche al problema del debito estero.

¹⁷ Si può proporre una struttura di debriefing secondo il seguente modello: *Come ti senti? Cosa è successo? Cosa hai imparato? Come si collega questo al mondo reale?* Questa fase può essere affrontata in modi diversi. Gli insegnanti possono guidare discussioni, oppure gli studenti potranno incontrarsi in piccoli gruppi per approfondire i temi; si possono sottoporre questionari individuali, le cui risposte possono successivamente essere condivise e discusse in plenaria. Se si è esaurito il tempo a disposizione in classe, si può prevedere un questionario da fare a casa e programmare un debriefing nella lezione successiva.

¹⁸ Molto utile il quaderno operativo di Amnesty International (2005), *Un mondo di diritti. Unità didattiche su diritti umani e globalizzazione*, (Torino, EGA).

Gli argomenti¹⁹ saranno affrontati dai ragazzi, divisi in gruppi cooperativi, lavorando su materiale in parte predisposto dal docente, che i ragazzi devono ampliare e approfondire. Si possono fornire in questa fase carte tematiche, grafici, dati statistici, foto di reportage²⁰, e altre fonti o strumenti.

A casa i ragazzi continuano il lavoro di gruppo (anche con l'utilizzo di ricerche su siti Internet), cercando gli effetti della globalizzazione nelle piste loro assegnate. La ricerca sarà arricchita da immagini fotografiche, da documenti e da altri dati. Un'attenzione particolare si presterà alla stampa, per riscontrare se sono riportate notizie attinenti ai temi che si stanno trattando.

Nella lezione successiva -a turno- i gruppi presentano a tutta la classe il lavoro svolto con l'ausilio del materiale che hanno preparato (mediante cartellone o presentazione in power point).

Alla fine si stimola una riflessione/discussione su quanto è emerso. Si noterà che nella situazione attuale la globalizzazione spesso porta allo sfruttamento del Sud del Mondo, generando povertà e sottosviluppo, che danno luogo a fenomeni quali lavoro minorile, emigrazione, destabilizzazione politica, dittature e conflitti. Questa parte prevede un coinvolgimento anche emotivo dei ragazzi e una sollecitazione a cercare ulteriori informazioni e chiavi di lettura (creando collegamenti con Storia, Geografia, Italiano). Perciò ogni esposizione sarà aperta alla possibilità della discussione e della riflessione condivisa e guidata.

5. DIRITTI UMANI E DIRITTO ALLO SVILUPPO IN UN MONDO GLOBALIZZATO

Nella fase introduttiva, se lo studio della *Dichiarazione universale dei diritti umani* è già stato affrontato si riprendono le nozioni apprese precedentemente dai ragazzi a riguardo. Se questo non è avvenuto, il docente introduce la normativa internazionale riguardante i diritti umani.

Si può utilizzare una sintesi semplificata della *Dichiarazione universale dei diritti umani* (1948)²¹, oppure – qualora l'insegnante lo ritenga opportuno - si potrà affrontare la stesura completa della stessa, accompagnata da informazioni più approfondite, ricercate dai ragazzi o fornite dal docente, sul contesto storico e sulle caratteristiche della *Dichiarazione universale*²².

Si introducono in seguito i documenti internazionali inerenti i diritti economici e sociali: il *Patto internazionale sui diritti economici, sociali e culturali* (1966), la *Dichiarazione sul diritto allo sviluppo* (1987) e il *Protocollo opzionale al Patto sui diritti economici, sociali e culturali* (2008). Anche in questo caso può essere utile un riferimento al contesto storico-culturale in cui sono stati promulgati. Insieme ci si sofferma su alcuni passaggi nodali selezionati dall'insegnante, si deciderà poi quali parti analizzare, classificare e approfondire.

Una volta individuate e catalogate le parti che si vogliono prendere in considerazione, esse verranno assegnate ai ragazzi divisi in piccoli gruppi. Ogni gruppo continua lo studio dei documenti, cerca di comprenderne i concetti fondamentali e focalizza l'attenzione sui punti che ritiene centrali rispetto all'argomento che si sta affrontando.

A casa i ragazzi continuano a lavorare sulle parti assegnate loro. Dopo averle arricchite di una loro riflessione, cercheranno di tradurre in linguaggi espressivi diversi i punti che ritengono centrali: possono rappresentare ciò che hanno compreso con un disegno, con una o più immagini ritagliate da giornali e riviste per formare un collage, con foto realizzate da loro²³. Questo lavoro di trasposizione da un linguaggio a un altro

¹⁹ Argomenti che possono trovare collegamenti a Tecnologia e a Scienze.

²⁰ Di grande impatto emotivo può essere l'opera *La mano dell'uomo* di Sebastiao Salgado, pubblicazione monumentale sul lavoro nei settori di base della produzione, che documenta le condizioni di vita dei lavoratori del Sud del mondo.

²¹ Molto utile il sito di *Amnesty International*: www.amnesty.it/educazione.

²² Si possono attingere informazioni al sito <http://unipd-centrodirittiumani.it>.

²³ Quest'attività può essere svolta in collaborazione con l'insegnante di Arte.

“costringe” i ragazzi a un ulteriore confronto, nello sforzo di tradurre il senso di quanto hanno studiato.

6.1 DIRITTI NEGATI

In classe ciascun gruppo di alunni presenta il suo lavoro ai compagni, così che quanto è stato elaborato diventi patrimonio comune e condiviso.

A questo punto i ragazzi cercheranno di ricondurre i diritti che hanno studiato e sui quali hanno riflettuto ad alcuni effetti negativi della globalizzazione: sarà chiesto loro di individuare quali tipi di violazione dei diritti internazionali sono perpetrati nei casi studiati. Si solleciteranno i ragazzi a cercare collegamenti e a recuperare le informazioni raccolte.

A casa gli studenti cercheranno immagini, foto, articoli di giornali che documentino la loro riflessione (un'attenzione particolare verrà rivolta alla stampa, per agganciarsi all'attualità).

Nella lezione successiva i lavori vengono presentati e condivisi; ciò che i ragazzi hanno prodotto potrebbe confluire in una esposizione (*I diritti negati*), aperta a tutta la scuola e allestita con la collaborazione dell'insegnante di Arte.

7. LA SFIDA DELLA GLOBALIZZAZIONE: L'OPPORTUNITÀ DI UNO SVILUPPO SOSTENIBILE

Constatato che la globalizzazione è un processo irreversibile, i ragazzi saranno stimolati a cercare delle soluzioni o delle strade alternative a quelle dominanti da intraprendere per la nascita di un'economia mondiale più rispettosa dei diritti umani, economici e sociali dei popoli e delle persone.

Si suscita, attraverso il brainstorming, il dibattito in classe e il desiderio di chiedersi come cambiare quei meccanismi economici, sociali e politici che causano ingiustizia sociale e violazione dei diritti umani. La discussione può prendere avvio da alcune domande: “La globalizzazione potrebbe diventare un'opportunità di sviluppo economico più equo nelle aree del Sud del mondo? Può esserci un'economia etica? Come fare in modo che i soggetti economici agiscano nel rispetto della giustizia sociale? Cosa si può fare? Cosa possiamo fare noi? Ci sono esempi positivi da sostenere o imitare?”

L'insegnante, partendo da quanto emerge dagli alunni, indica due direzioni da percorrere:

1 - Sviluppare un atteggiamento critico (perché informato e formato), consapevole e responsabile che porti alla creazione di una cultura del rispetto dei diritti umani ed economici. Una maggiore consapevolezza è il primo passo verso l'azione e l'impegno in prima persona. Particolare risalto va dato alla riflessione-discussione guidata per individuare indicazioni pratiche e comportamenti, da innescare e assumere personalmente in un contesto di assunzione di responsabilità.

In classe si può stilare un “decalogo”, ragionato e concordato, di “cose da fare” o “da non fare”, di consigli pratici e atteggiamenti semplici ma concreti da proporre e attivare nella quotidianità. Potrebbe diventare ²⁴ un volantino “di buone pratiche” da diffondere presso famiglie, conoscenti e amici.

2 - Conoscere e sostenere persone, esperienze, iniziative, campagne, organizzazioni che si adoperano per una società globale più giusta, promotrici dei diritti umani, sociali ed economici in ogni area del mondo.

Si chiede ai ragazzi se sono a conoscenza di realtà che operano in difesa dei diritti umani ed economici. L'insegnante integra quanto emerge in classe, suggerendo alcuni esempi significativi, quali la Grameen Bank, fondata da Muhammad Yunus, e il microcredito, il Commercio equo-solidale e le Botteghe del mondo, Banca etica, personalità come quella di Alex Zanotelli, la realtà delle Ong come Amnesty International, Emergency, Incontro fra i popoli e delle agenzie governative, come l'ILO

²⁴ In collaborazione con l'insegnante di Arte o di Tecnologia.

(Organizzazione Internazionale del Lavoro), elenco che potrà essere integrato dai ragazzi in un secondo momento.

A casa gli allievi raccolgono notizie sulle associazioni attive nell'ambito dei diritti umani, economici e sociali.

Nella lezione successiva si condividono le informazioni e si decide insieme quali associazioni o realtà si vogliono conoscere più direttamente a scuola. I ragazzi scrivono la lettera di invito e preparano un'intervista da sottoporre agli "ospiti".

Si procederà quindi a preparare l'incontro con i rappresentanti delle associazioni coinvolte, che sarà il più possibile interattivo: gli invitati informeranno gli alunni riguardo la natura, l'esperienza e gli scopi delle realtà in cui operano; i ragazzi presenteranno il percorso fatto a scuola, poi si darà spazio alle loro domande e alle loro osservazioni.

Valutazione

Le modalità di valutazione da attivare, sia in itinere sia alla fine, possono essere diverse:

- Esposizione delle ricerche individuali e di gruppo
- Schede di verifica (e autoverifica) su conoscenze e abilità
- Questionario riguardante il lessico specifico²⁵. Dopo la fase della correzione si può procedere alla redazione di un glossario condiviso realizzato dai ragazzi
- Produzione di testi espositivi e/o argomentativi, orali e/o scritti
- Alla fine si può prevedere che i ragazzi sviluppino un percorso individuale (o di gruppo) di approfondimento e di riflessione su un tema inerente alla globalizzazione, partendo dal lavoro svolto insieme. Può essere una ricerca, una presentazione in power point, da portare al colloquio d'esame.

Bibliografia

Betto, F., Ciotti, L., (2004), *Dialogo su pedagogia, etica e partecipazione politica*, (Torino, EGA)

Bonaglia, F., Goldstein, A., (2008), *Globalizzazione e sviluppo*, (Bologna, Il Mulino)

Boscaro, A., (a cura di), (2002), *Dizionario della globalizzazione. Le idee e le parole dello sviluppo*, (Milano, Zelig)

Carbone, G., (2005), *Africa. Gli stati, la politica, i conflitti*, (Bologna, Il Mulino)

Dahrendorf, R., (1995), *Quadrare il cerchio. Benessere economico, coesione sociale e libertà politica*, (Bari, Laterza)

Deaglio, M., (2004), *Postglobal*, (Bari, Laterza)

Desiderio, A., (2002), *Atlante di Geopolitica. Il giro del mondo in 20 crisi internazionali*, (Roma, Editori Riuniti)

De Stefani, P., (2009), a cura di , *Codice internazionale dei diritti umani*, (Padova, Cleup)

Dinucci, M., (2004), *Il sistema globale*, (Milano, Zanichelli)

Dinucci, M., (2000), *Geostoria dell'Africa*, (Milano, Zanichelli)

²⁵ Ad esempio: Globalizzazione, Interdipendenza, Mercato globale, Multinazionale, Sottosviluppo, Delocalizzazione, Organizzazioni internazionali governative, Organizzazioni internazionali non governative (ONG), Debito pubblico dei Paesi poveri, WTO, No global, Banca mondiale, Diritti umani, Diritti economici, Sviluppo sostenibile, Consumo critico, ecc.

Fucecchi, E., (2003), *Glob glob. La globalizzazione spiegata ai ragazzi*, (Bologna, EMI)
«L'Atlante» di *le Monde diplomatique/Il manifesto*
Morozzi, M., Valer, A. (2001), *L'economia giocata*, (Bologna, EMI)
Poropat, L., (2009), *E come economia*, (Firenze, Editoriale Scienza)
Stiglitz, J. E., (2001), *L'era della globalizzazione*, (Torino, Einaudi)
Stiglitz, J. E., (2006), *La globalizzazione che funziona*, (Torino, Einaudi)
Yunus, M., (2000), *Il banchiere dei poveri*, (Milano, Feltrinelli)
Yunus, M., (2008), *Un mondo senza povertà*, (Milano, Feltrinelli)
Zanotelli, A., (2003), *Korogocho*, (Milano, Feltrinelli)
AA.VV. (2010), *Materiali per la formazione dei docenti di "Cittadinanza e Costituzione" negli istituti secondari superiori. Documenti dei lavori di gruppo. Corso di Alta Formazione per esperti in educazione civica, diritti umani, cittadinanza, costituzione* (Padova, Cleup)
Wiedemann, H., (1998), *A scuola di mondo. Percorsi didattici per capire e vivere il mondo globale*, (Bologna, EMI);
Morozzi, M., Valer, A. (2001), *L'economia giocata. Giochi di simulazione per percorsi educativi verso una società sostenibile*, (Bologna, EMI);
Ramello, P., (2001), *Educazione interculturale. Materiali e proposte di attività per giovani*, Quaderni di Pianeta Possibile
Amnesty International (2005), *Un mondo di diritti. Unità didattiche su diritti umani e globalizzazione*, (Torino, EGA)

Sitografia

www.amnesty.it
www.amnesty.it/educazione
<http://www.unipd-centrodirittiumani.it/>
www.cosv.org
<http://www.equilibri.net/>
<http://www.ilmanifesto.it/MondeDiplo/index1.html>
<http://www.globalgeografia.com>
<http://devdata.worldbank.org/data-query/>
<http://www.internazionale.it/home/>
<http://www.monde-diplomatique.fr/cartes/>
www.unesco.org/shs/antipoverty
www.onuitalia.it
<http://www.undp.org>
<http://www.unhcr.it>
www.unrisd.org
<http://soshg.free.fr>
www.solidea.org

“LIBERTA’ RELIGIOSA, VIA PER LA PACE”

di Maria Teresa Fincatti

DESTINATARI	Classi terze della Scuola Secondaria di Primo Grado
ASSE DI CITTADINANZA	Asse B – Identità e Appartenenza Asse C – Alterità e Relazione
COMPETENZE	<ul style="list-style-type: none"> • Conoscere l'ambiente umano, distinguendo la componente antropica da quella fisica • Leggere e verbalizzare una carta tematica • Utilizzare le immagini come strumento di analisi • Individuare i linguaggi espressivi della fede (simboli, preghiere) apprezzandoli dal punto di vista artistico, culturale, e spirituale • Riconoscere il valore della libertà religiosa e i diritti umani connessi
ABILITÀ	<ul style="list-style-type: none"> • Leggere e costruire carte tematiche • Comprendere lo specifico di esperienze religiose diverse dalla propria e tra loro • Individuare le forme del dialogo interreligioso • Individuare aspetti e luoghi di violazione di libertà religiosa
CONOSCENZE	<ul style="list-style-type: none"> • Conoscere e riconoscere gli elementi della geografia culturale • Conoscere alcune categorie fondamentali della fede ebraico –cristiana (rivelazione, promessa, alleanza, messia, risurrezione) e confrontarle con quelle di altre religioni • Conoscere i principali pronunciamenti del Concilio Vaticano II e del Papa • Conoscere la Dichiarazione dei Diritti Umani, il Trattato di Lisbona, il rapporto Stato-Chiesa in Italia e le altre Confessioni • Conoscere episodi di limitazione della libertà religiosa nel mondo, in particolare verso i cristiani; testimoni e associazioni odierne
CONTENUTI	<ul style="list-style-type: none"> • Aspetti storico-geografici dei territori del continente affrontato e le caratteristiche sociali e religiose per l'identità di quel popolo • Origini e diffusione delle religioni incontrate nel territorio in esame • La situazione odierna in base al diritto alla libertà religiosa, “via” per la Pace nel mondo (Benedetto XVI)
METODI E ATTIVITÀ	<p>Utilizzo della LIM in classe come:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>supporto</i> a lezioni frontali delle materie coinvolte (interpretazione di carte geografiche tematiche, di particolari simbologie, analisi di immagini inerenti a luoghi/edifici sacri, di fonti scritte) • <i>integrazione</i> degli argomenti trattati (lettura e analisi di documenti word) e strumento per accedere alla multidisciplinarietà del colloquio d'esame • supporto in attività di <i>cooperative-learning</i> per compiti di apprendimento
RIFERIMENTI ISTITUZIONALI E NORMATIVI SPECIFICI	<ul style="list-style-type: none"> • Dichiarazione sull'eliminazione di tutte le forme d'intolleranza e di discriminazione fondate sulla religione o il credo (1981) • Pronunciamenti europei contro le discriminazioni verso i cristiani (Parlamento Europeo Risoluzione del 21.1.10) • Concordato con la Santa Sede e Intese con le altre Confessioni
VALUTAZIONE	<ul style="list-style-type: none"> • Osservazione della partecipazione <i>in itinere</i> e dei comportamenti perché gli alunni sappiano interagire con persone di culture e di religione diverse presenti anche nella loro classe • Compilazione di un diario di bordo, o di una lettera a un coetaneo 'oppresso' per esprimere solidarietà e la via per la Pace

SOLLECITAZIONI DAL MONDO CONTEMPORANEO

«Libertà religiosa, via per la pace». Questo il tema scelto da Benedetto XVI per la celebrazione della Giornata Mondiale per la Pace del 2011, e reso noto il 13.7.2010. La giornata – che si celebra dal 1968 il primo giorno di ogni anno – porrà dunque l'accento proprio sul tema della nostra proposta didattica pensata per le classi terze di Scuola Secondaria di Primo Grado. Nel testo della Santa Sede si afferma che «la libertà religiosa, essendo radicata nella stessa dignità dell'uomo, ed orientata alla ricerca della «immutabile verità», si presenta come la «libertà delle libertà»». Sostiene Papa Benedetto XVI: «La libertà religiosa è quindi autenticamente tale quando è coerente alla ricerca della verità e alla verità dell'uomo. Questa impostazione – continua - ci offre un criterio fondamentale per il discernimento del fenomeno religioso e delle sue manifestazioni. Essa consente infatti di escludere la «religiosità» del fondamentalismo, della manipolazione e della strumentalizzazione della verità e della verità dell'uomo, poiché tutto ciò che si oppone alla dignità dell'uomo si oppone alla ricerca della verità, e non può essere considerato come libertà religiosa. Una vocazione questa che va quindi riconosciuta come diritto fondamentale dell'uomo, presupposto per lo *sviluppo umano integrale* (*Caritas in veritate*, 29) e condizione per la realizzazione del bene comune e l'affermazione della pace nel mondo»¹. Benedetto XVI è quindi particolarmente attento a questo diritto sempre più violato nel mondo. Ricordiamo i recenti episodi che hanno segnato anche la Diocesi di Padova: Don Ruggero Ruvoletto, missionario *fidei donum*, ucciso nel settembre 2009, a Manaus in Brasile, e Mons. L. Padovese, Vicario Apostolico dell' Anatolia, ucciso a Iskenderun il 3.6.2010 (inoltre, mentre scriviamo queste pagine, titola *il Corriere della sera*: Afghanistan «Strage di medici cristiani- fucilati otto volontari occidentali e due locali sulla strada per la capitale. I talebani: li abbiamo uccisi perché missionari e spie» 2). L'Europa di fronte a questa situazione non rimane a guardare, il Parlamento Europeo, nella Risoluzione del 21.1.10, «sottolinea che il diritto alla libertà di pensiero, di coscienza, e di religione è un diritto umano fondamentale garantito dagli strumenti giuridici internazionali e condanna vivamente tutte le forme di violenza, discriminazione e intolleranza, basate sulla religione e sul credo, contro le persone religiose, gli apostati e i non credenti». Iniziano dunque ad avanzare le proposte di intervento a più livelli per far rispettare questo diritto, «via» di Pace.

ATTUALIZZAZIONE IN UN PERCORSO INTERDISCIPLINARE

Abbiamo riportato queste indicazioni non solo per evidenziare l'attualità della problematica, ma anche per collocare il contributo dell'IRC nella nostra proposta didattica interdisciplinare nell'ambito dei diritti umani, dove il diritto alla libertà religiosa è interconnesso e indivisibile con tutti gli altri. Di fronte alla realtà delle nostre classi, sempre più multietniche e multi religiose, la proposta di questo percorso formativo è volto ad aiutare gli alunni ad accostarsi alla ricchezza del dialogo interreligioso per poi scoprire che la libertà religiosa ne è il cuore pulsante, cartina di tornasole per tutti gli altri diritti fondamentali³, e numerosi sono i testimoni e le associazioni impegnate in quest'ambito. La proposta di questa attività ha quindi la pretesa di non fermarsi solo ad una conoscenza degli aspetti più caratteristici delle diverse Religioni dei popoli che si studiano soprattutto in un percorso di terza di Scuola Secondaria di Primo Grado, ma di riuscire ad apprezzarne l'esperienza

¹ Cfr. Santa Sede, Comunicato: 44^a giornata mondiale della pace (1.1. 2011) in www.vatican.va/news del 13.7.10.

² Mazza, O., *Strage di medici cristiani*, in *Corriere della sera* del 8.8.2010, pag.1.

³ Cfr. Giovanni Paolo II, (1989) *Discorso ai membri del corpo diplomatico accreditato presso la Santa Sede*, n.6; in *Regno- doc* 15,2009, 463.

religiosa, le risposte di senso trovate, nell'ambito di quel dialogo interreligioso autentico dove le "diversità" sono risorse per la Pace nel mondo⁴. Gli alunni saranno così portati a riconoscere nello storico primo incontro tra Papa Giovanni Paolo II e i rappresentanti delle altre Religioni svoltosi ad Assisi nel 1986 (poi ripetuto nel 2002) un evento esemplare dove ognuno ha potuto pregare nella propria lingua e nella propria tradizione, contro ogni relativismo, in un clima di riconciliazione reciproca e di libertà, per il dono della Pace. Saranno gli alunni poi a ricercare e ad individuare, in base alle indicazioni date, le principali violazioni di questo diritto e persino persecuzioni religiose nei riguardi delle minoranze (specialmente in Asia, come nello stato indiano dell'Orissa, dove estremisti indù hanno attaccato la minoranza cristiana provocando una serie di massacri nell'agosto 2008, ma anche in Cina, Myanmar, Laos, Vietnam e Corea del Nord). Gli alunni individueranno che queste situazioni sono all'origine della costante emigrazione delle minoranze religiose verso l'Europa, l'America, l'Australia, e che quindi tutti gli Stati sono interessati ad affrontare questa problematica perché un miglioramento della situazione della libertà religiosa dovrebbe contribuire, insieme ad altri fattori, a frenare questa emorragia demografica, fonte di violazione di altri diritti⁵. Infine scopriranno che almeno il 75% delle persecuzioni religiose nel mondo riguardano i cristiani⁶, con 100 milioni di fedeli discriminati, oppressi, o perseguitati⁷, e ne conosceranno i testimoni.

SCELTE DIDATTICHE E METODOLOGICHE

In questo percorso formativo specifico sono coinvolte soprattutto le materie di Geografia, Storia, Lettere, Cittadinanza & Costituzione e Religione (IRC), nella condivisione di un'unica finalità: lo sviluppo di una personalità capace di accoglienza, confronto e dialogo. La proposta di seguito illustrata prevede l'utilizzo della LIM in classe, determinante per la visualizzazione e la "manipolazione" di carte tematiche, per la ricerca di notizie del giorno, e per la concreta visione tridimensionale di alcuni luoghi sacri. Questi aspetti interattivi permettono la creazione di compiti di apprendimento rispondenti ai diversi stili cognitivi presenti nel gruppo classe. Gli alunni in questo modo partecipano attivamente e si possono appropriare di una visione globale dei contenuti che risultano così esaminati da tutti i punti di vista: religioso, storico, geografico, civico, e l'unità del sapere facilita l'apprendimento. Inoltre il supporto della LIM in classe sostiene sia lo sviluppo di quella *relazione educativa* nel rapporto docenti-alunni, sempre più determinante in questa fascia di età, sia la relazione tra gli alunni, sollecitati ad aiutarsi reciprocamente perché inseriti in un *cooperative learning* costante, dove ognuno può mettere in luce le proprie specifiche competenze, digitali e non solo. La LIM può rappresentare quindi un valido supporto nei percorsi di Cittadinanza & Costituzione basati su queste competenze di collaborazione e di interazione e a queste finalizzate.

⁴ cfr. Cardia, C., docente all'Università di Roma Tre, intervenuto al Convegno della Pontificia Università della Santa Croce a Roma "Libertà religiosa e reciprocità", in *Avvenire* 28.3.09, pag.14.

⁵ Cfr. Rapporto del Segretariato della COMECE, "La Libertà religiosa. Fondamento della politica dei diritti umani nelle relazioni estere dell'Unione Europea", in Regno-doc13, 2010, 431-441.

⁶ Schrmacher, T. (2008), "Defending religious freedom of Christians benefits all" in *International Journal for Religious Freedom* 1.1,13; inoltre cfr. Mauro, M. (2010), *Guerra ai cristiani*, (Torino, Lindau).

⁷ Stima dell'organizzazione "Open Doors International" sulla base di una definizione ampia della persecuzione, comprendente l'insieme dei cristiani che, a causa della loro fede, subiscono discriminazioni, minacce o perdono la vita. Cfr. www.opendoors.org.

Riportiamo di seguito i principali pronunciamenti dei vari organi e istituzioni governative nell'ottica "glocale", come ausilio a questo percorso formativo dal quale poter attingere per gli approfondimenti da sottoporre agli alunni.

LIVELLO INTERNAZIONALE

Dichiarazione Universale dei Diritti Umani (1948)

Patto internazionale sui diritti civili e politici (1966)

Art.18.3 "La libertà di manifestare la propria religione o il proprio credo può essere sottoposta unicamente alle restrizioni previste dalla legge e che siano necessarie per la tutela della sicurezza pubblica, dell'ordine pubblico e della sanità pubblica, della morale pubblica o degli altrui diritti e libertà fondamentali"

Dichiarazione sull'eliminazione di tutte le forme d'intolleranza e di discriminazione fondate sulla religione o il credo. (1981) Art.2.2 "[...] l'espressione "intolleranza e discriminazione fondate sulla religione o sul credo" significa qualsiasi distinzione, esclusione, restrizione o preferenza basate sulla religione o sul credo e che abbiano come fine o come effetto l'annullamento o l'impedimento del riconoscimento, del godimento o dell'esercizio dei diritti umani e delle libertà fondamentali su base di eguaglianza". **Art. 3** "La discriminazione tra gli essere umani per motivi di religione o di credo costituisce un affronto alla dignità umana ed un disconoscimento dei principi dello Statuto delle Nazioni Unite, e dovrà essere condannata in quanto violazione dei diritti umani e delle libertà fondamentali [...] essa viene altresì condannata come un ostacolo alle relazioni amichevoli e pacifiche tra le nazioni.

Dichiarazione sui diritti delle persone appartenenti alle minoranze nazionali o etniche, religiose e linguistiche (1992) Art.1.1 "Gli Stati proteggeranno l'esistenza e l'identità nazionale o etnica, culturale, religiosa e linguistica delle minoranze all'interno dei rispettivi territori e favoriranno le condizioni per la promozione di tale identità". **2** Gli Stati adotteranno idonee misure legislative ed altre allo scopo di conseguire questi obiettivi.

UNESCO "Convenzione sulla protezione e la promozione della diversità delle espressioni culturali" (2005).

UNESCO "Final report religions and cultural diversity: mediation toward social cohesion in urban areas" Barcellona 2006

UNESCO, "Declaration of Montserrat on Religions and the Building of Peace" Montserrat 2008

LIVELLO REGIONALE: IL Consiglio d'Europa

Tra i vari interventi del Coe evidenziamo il Libro Bianco "Vivere insieme in pari dignità", emanato dai Ministri degli Affari Esteri del Consiglio d'Europa nel maggio 2008. E' il testo più recente che raccoglie l'attività di consultazione di ampio respiro sul dialogo Interculturale nel quale rientra a pieno titolo il dialogo Interreligioso. In questo documento di indirizzo è dedicato un intero paragrafo al valore della dimensione religiosa. In particolare si riportano gli esiti positivi della *Dichiarazione di San Marino*⁸ che riconosce il potenziale delle Religioni nel poter elevare e arricchire il dialogo, proprio perché le preoccupazioni delle comunità religiose coincidono con le priorità del Consiglio d'Europa: diritti umani, pace, educazione, solidarietà.

Nel Libro Bianco si fa riferimento anche alla complessa questione dei simboli religiosi nella sfera pubblica, in particolare in ambito scolastico, perché l'art. 9 della Convenzione europea dei Diritti dell'uomo sulla libertà di pensiero, di coscienza e di religione è alla base dell'identità dei credenti ma anche degli atei, delle persone agnostiche, scettiche o indifferenti. Questa problematica è attualmente in discussione

⁸ Dichiarazione finale della Conferenza Europea "La dimensione religiosa del dialogo interculturale", Saint-Martin, 23-24 aprile 2007, www.coe.int/dialogue.

in quanto la Corte europea dei Diritti dell'uomo il 3.11.2009 in particolare si è espressa giudicando l'esposizione del crocifisso nelle scuole italiane una violazione della libertà di educazione dei genitori e del dovere di neutralità dello Stato. Il governo italiano ha presentato il ricorso in data 30.6.2010 sostenendo che la Corte non ha la competenza diretta su questioni che rientrano nella sfera della sovranità culturale e storica degli Stati membri, chiarendo che il simbolo della croce non è solo religioso ma anche identitario di valori sui quali si fonda la società italiana, come il Consiglio di Stato nel 2006 aveva già sostenuto⁹. Si afferma nel ricorso: "Un concetto di neutralità che imponga l'eliminazione di un simbolo religioso tradizionalmente presente, piuttosto che aprire al dialogo, alla comprensione e alla tolleranza che caratterizzano il pluralismo, diventa una negoziazione di quella libertà, finendo per escludere la dimensione religiosa". Il ricorso presentato dall'Italia è sostenuto da altri 10 Paesi e 33 europarlamentari.

CONVENZIONE EUROPEA DI SALVAGUARDIA DEI DIRITTI DELL'UOMO E DELLA LIBERTÀ FONDAMENTALI (1950)

CONSIGLIO D'EUROPA: CONVENZIONE QUADRO PER LA PROTEZIONE DELLE MINORANZE NAZIONALI (1995)

LIBRO BIANCO SUL DIALOGO INTERCULTURALE "VIVERE INSIEME IN PARI DIGNITÀ" (2008)

CARTA EUROPEA SULL'EDUCAZIONE PER LA CITTADINANZA DEMOCRATICA E L'EDUCAZIONE AI DIRITTI UMANI (2010)

OSCE, CONFERENZA "TOLLERANZA E NON DISCRIMINAZIONE", 29-30 giugno 2010¹⁰

LIVELLO DELL'UNIONE EUROPEA

Il Consiglio dell'UE ha affermato che essa "è risolutamente impegnata nella promozione e protezione della libertà religiosa o di convinzione e la sua intenzione di continuare a riservare [loro] un posto prioritario nel quadro della [sua] politica nel campo dei diritti umani".¹¹ L'intero anno 2008, è stato dedicato alla tematica "*Insieme nella diversità*" che ha suscitato un proliferare di iniziative, incontri, dibattiti¹². In particolare si evidenzia l'incontro del Concilio europeo dei principali leaders religiosi svoltosi a Berlino il 5 marzo 2008 e conclusosi con la rispettiva "*Dichiarazione sul dialogo interreligioso*"¹³, che conferma l'accresciuta consapevolezza all'interno delle stesse Religioni di mettersi in rete, e di conseguenza di condividere il patrimonio di saperi e di valori di cui sono custodi per la costruzione della casa comune europea, nel rispetto del diritto alla libertà religiosa. Inoltre proprio nel mese di giugno 2010, a seguito di Conclusioni *ad hoc* adottate dal CAGRE nel novembre 2009, dietro impulso del Ministro Frattini, gli esperti di diritti umani della Unione Europea hanno approvato

⁹ Consiglio di Stato italiano, Sentenza n. 566 del 13.1.2006: "[...]In Italia il crocifisso è atto ad esprimere, appunto in chiave simbolica ma in modo adeguato, l'origine religiosa dei valori di tolleranza, di rispetto reciproco, di valorizzazione della persona, di affermazione dei suoi diritti, di riguardo alla sua libertà, di autonomia della coscienza morale nei confronti dell'autorità, di solidarietà umana, di rifiuto di ogni discriminazione che connotano la civiltà italiana [...]"..

¹⁰ La conferenza di alto livello si è tenuta ad Astana, in Kazakhstan, a cui hanno partecipato circa 600 rappresentanti di Stati membri ed istituzioni dell' OSCE, di organizzazioni internazionali e non governative.

¹¹ Consiglio dell'UE, *Council conclusion on freedom of religion or belief*, Bruxelles 16.11.09.

¹² cfr. in www.dialogue2008.eu, cfr. in www.interculturaldialogue.2008.eu.

¹³ cfr. www.rfp-europe.eu.

l'adozione di misure concrete volte a rafforzare l'azione della UE a tutela del diritto alla libertà di religione o di culto e delle minoranze religiose nel mondo¹⁴.

PARLAMENTO EUROPEO E DEL CONSIGLIO, Raccomandazione relativa alle competenze chiave per l'apprendimento 18.12.2006

PARLAMENTO EUROPEO, Risoluzione DEL 19.2.2009 "Il processo di Barcellona:unione per il Mediterraneo"¹⁵

CONSIGLIO DELL'UNIONE EUROPEA, Council conclusion on freedom of religion or belief, Bruxelles 16.11.09¹⁶

PARLAMENTO EUROPEO, Risoluzione sui recenti attacchi contro comunità cristiane in Egitto e in Malaysia del 21.1.2010¹⁷

PARLAMENTO EUROPEO, Risoluzione sulla libertà religiosa in Pakistan del 20 maggio 2010¹⁸

LIVELLO NAZIONALE

La **Costituzione Italiana**, confermando l'interdipendenza tra dignità umana e libertà religiosa, assicura a tutti tale diritto, riconoscendo le singole confessioni come si trovano nella realtà sociale, e per ciascuna stipulando "intese" specifiche come dimostrano gli art. 7, 8, 19 e 20, e 117.C (come modificato dalla legge costituzionali 18 ottobre 2001, n. 3)¹⁹. In particolare si può indicare il 1984 come l'anno che ha visto l'avvio di questo grande percorso atteso fin dall'entrata in vigore della Costituzione: nel 1984 si è concretizzata infatti sia la revisione del Concordato lateranense del 1929, sia la prima Intesa della storia della Repubblica con una confessione diversa da quella cattolica (la Tavola Valdese). In tutte queste intese trovano spazio apposite disposizioni che interagiscono anche con l'IRC soprattutto per quanto riguarda la tutela degli appartenenti alle diverse confessioni nel loro diritto di non avvalersi di alcun insegnamento religioso. Le parti comuni a queste disposizioni sono state trasferite nell'art. 311 del DLgs 297/94.

Nelle finalità della scuola, nell'impostazione interculturale del POF, e interdisciplinare per quanto attiene Cittadinanza & Costituzione, nella visione unitaria del sapere, si colloca il contributo dell'**Insegnamento della Religione Cattolica (IRC)**. Come riporta l'art. 9: "*La Repubblica Italiana, riconoscendo il valore della cultura religiosa e*

¹⁴ Il Ministro Frattini in un'intervista di *Avvenire* parla di un 'protocollo comune' che "servirà a monitorare da vicino, nei Paesi più sensibili, il trattamento delle minoranze religiose, con particolare riferimento a quelle cristiane". Inoltre "se a livello Onu poi c'è l'ipotesi di presentare all'Assemblea Generale una risoluzione che parli proprio dei diritti dei cristiani", il Ministro pensa ad "una Conferenza internazionale sulla libertà religiosa che potrebbe essere organizzata in Italia entro l'anno"; cfr. Mazza, S., in *Avvenire*, 24.2.2010, pag.3.

¹⁵ Procedura 2008/2231 (INI), n.28, in www.europarl.europa.

¹⁶ In questa Risoluzione il Consiglio dell'UE prende atto di due grandi forme di violazione e di persecuzioni in materia di libertà religiosa sottolineando: da una parte gli Stati "devono vegliare" perché il loro sistema legislativo offra a tutti senza distinzione garanzie sufficienti; dall'altra hanno il "dovere di proteggere" ogni individuo. In www.consilium.europa.eu.

¹⁷ Parlamento Europeo, Risoluzione 21.1.2010, P7_TA(2010)0005 in www.europarl.europa.eu.

¹⁸ Parlamento Europeo, Risoluzione 20.5.2010, P7_TA-PROV(2010)0194.

¹⁹ Per un quadro aggiornato del pluralismo religioso e della situazione presente in Italia cfr. Naso, P. e Salvarani, B., a cura di, (2009), *Il muro di vetro. Primo rapporto sull'Italia delle religioni*, (Emi). Per il quadro normativo tra Italia e Santa Sede, e Italia e le altre Confessioni religiose (ratificate in n.12 Intese con i rispettivi decreti legge) cfr. www.governo.it/Presidenza/USRI/confessioni/normativa_interesse.html e [ww.governo.it/Presidenza/USRI/confessioni/intese_indice.html#2](http://www.governo.it/Presidenza/USRI/confessioni/intese_indice.html#2).

tenendo conto che i principi del cattolicesimo fanno parte del patrimonio storico del popolo italiano, continuerà ad assicurare, nel quadro delle finalità della scuola, l'insegnamento della religione cattolica nelle scuole pubbliche non universitarie di ogni ordine e grado"²⁰. Recentemente sono stati approvati e pubblicati riguardo questa materia i *Traguardi per lo sviluppo delle competenze per il primo ciclo di istruzione* che troveranno applicazione a decorrere dall'anno scolastico 2010/2011, per completezza riportiamo alcune parti della Premessa riferita alla scuola del Primo ciclo:

"[...]Il confronto, poi, con la forma storica della religione cattolica svolge un ruolo fondamentale e costruttivo per la convivenza civile, in quanto permette di cogliere importanti aspetti dell'identità culturale di appartenenza e aiuta le relazioni e i rapporti tra persone di culture e religioni differenti[...]. Emerge così un ulteriore contributo dell'Irc alla formazione di persone capaci di dialogo e di rispetto delle differenze, di comportamenti di reciproca comprensione, in un contesto di pluralismo culturale e religioso. In tal senso l'Irc – al di là di una sua collocazione nell'area linguistico-artisticoespressiva – si offre anche come preziosa opportunità per l'elaborazione di attività interdisciplinari, per proporre percorsi di sintesi che, da una peculiare angolatura, aiutino gli alunni a costruire mappe culturali in grado di ricomporre nella loro mente una comprensione unitaria della realtà."²¹.

L'IRC si inserisce dunque a pieno titolo in percorsi di formazione alla Cittadinanza creando uno spazio che allena al confronto, alla tolleranza e al dialogo, favorendo la crescita di una società inclusiva dell'aspetto religioso a salvaguardia della libertà religiosa stessa²².

BIBLIOGRAFIA ESSENZIALE

- Guiton, R. (2010), *Cristianofobia. La nuova persecuzione*, (Torino, Lindau)
- Mascia, M. (2007), *Dialogo interculturale, diritti umani e cittadinanza plurale* (Venezia, Marsilio)
- Mauro, M. (2010), *Guerra ai cristiani*, (Torino, Lindau)
- Naso, P. e Salvarani, B., a cura di, (2009), *Il muro di vetro. Primo rapporto sull'Italia delle religioni* (Bologna, Emi)
- Pace, E. (2009), *Il dialogo interreligioso nell'agenda politica europea*, in *Sussidio didattico n.5*, del Corso di Perfezionamento "Diritti economici, sociali, culturali e protezione dei gruppi vulnerabili" Centro Interdipartimentale di PD, a.s. 2008/2009
- Papisca, A. (2004), *La Pace e il mondo: il metodo dei segni dei tempi*, in *Pacem in Terris, impegno permanente. Le comunità cristiane protagoniste di segni e gesti di pace* (Saronno, Monti)
- Rapporto del Segretariato della COMECE (2010), *La Libertà religiosa. Fondamento della politica dei diritti umani nelle relazioni estere dell'Unione Europea*, in Regno-doc13, 431-441
- Scatena, S. e Ronconi, M., a cura di, (2010), *Libertà religiosa e diritti dell'uomo. Introduzione a Dignitatis Humanae*, Supplemento n.8 di Jesus (Milano, Periodici S. Paolo)

²⁰ Accordo di revisione del Concordato tra Italia e Santa Sede L.121, del 25.3.1985, art.9.

²¹ G.U. n. 105 del 7 maggio 2010, D.P.R del 11 febbraio 2010, MIUR Prot. 3981 del 20.5.2010 in www.istruzione.it.

²² Secondo i dati della ricerca promossa dal Consiglio delle Conferenze Episcopali del Continente (CEE) effettuata tra 2005 e il 2007, l'ora di Religione esiste in quasi tutti i Paesi europei ad eccezione di Bulgaria, Bielorussia, e Francia (dove è presente solo in Alsazia e Mosella), e il modello più usato è quello definito "confessionale", basato cioè sulla collaborazione tra Chiesa e Stato o affidato dallo Stato alle Chiese; Cfr. CEI - Servizio nazionale per l'IRC (a cura di), (2009), *L'insegnamento della religione risorsa per l'Europa*, (Torino, LDC).

LIM e ICT in classe: Sceneggiatura di un segmento didattico interdisciplinare di Cittadinanza & Costituzione

Destinatari	Alunni di classe terza di Scuola Secondaria di Primo Grado
Assi di Cittadinanza	<i>Dignità umana</i> : scoprire la dimensione religiosa del vivere <i>Identità e appartenenza</i> : scoprire la nostra comunità religiosa <i>Alterità e relazione</i> : scoprire le altre comunità religiose <i>Partecipazione</i> : insieme dialoghiamo e progettiamo la Pace
Gruppo di lavoro	Attività interdisciplinare di Storia, Geografia, Religione, Cittadinanza & Costituzione (ma sono possibili anche i contributi di Inglese, Arte e Immagine, Musica, Tecnologia, Scienze motorie)
Inizio e fine dell'attività	Secondo quadrimestre

1. Descrizione dell'attività

- **Titolo Progetto**

“LIBERTA’ RELIGIOSA, VIA PER LA PACE” (Papa Benedetto XVI)

- **Tematica affrontata (individuazione dell’asse di cittadinanza)**

Il percorso didattico si sviluppa in modo dinamico principalmente tra l’ambito Identità e appartenenza, e Alterità e relazione. In collegamento con Geografia si aiutano gli alunni a conoscere gli aspetti storico-geografici dei territori del continente affrontato e le caratteristiche sociali e religiose per l’identità di quel popolo. Inoltre si aiutano gli alunni a ripercorrere le origini e la diffusione delle religioni incontrate e ad esaminarne la situazione odierna in base al diritto alla libertà religiosa.

- **Finalità e obiettivi di apprendimento**

Saper cogliere l’intreccio tra dimensione religiosa e culturale, scoprirne la ricchezza e apprezzare il valore del dialogo interreligioso nel rispetto dei Diritti Umani, per sviluppare un’identità capace di accoglienza, confronto e dialogo.

Competenze

*Conoscere l’ambiente umano, distinguendo la componente antropica da quella fisica
Leggere e verbalizzare una carta tematica*

Utilizzare le immagini come strumento di analisi

Cogliere le relazioni esistenti tra l’ambiente, il popolamento, e le attività umane

Individuare i linguaggi espressivi della fede (simboli, preghiere, riti) imparando ad apprezzarli dal punto di vista artistico, culturale, e spirituale

Riconoscere e confrontare le risposte delle Religioni ai grandi interrogativi dell’uomo

Riconoscere il valore della libertà religiosa e i diritti umani connessi

Abilità

*Leggere e costruire carte tematiche
Confrontare testi, carte, dati su tabelle o grafici
Comprendere schemi e mappe
Comprendere lo specifico di esperienze religiose diverse dalla propria e tra loro
Individuare aspetti e luoghi di violazione di libertà religiosa*

Conoscenze

*Conoscere e riconoscere gli elementi della geografia culturale
Conoscere eventi e personaggi storici riguardanti il territorio scelto
Comprendere il valore delle differenze culturali in campo religioso
Conoscere alcune categorie fondamentali della fede ebraico-cristiana (rivelazione, promessa, alleanza, messia, risurrezione) e confrontarle con quelle di altre religioni
Conoscere i principali pronunciamenti del Concilio Vaticano II e di Papa Benedetto XVI
Conoscere la Dichiarazione dei DU, il Trattato di Lisbona, il rapporto Stato-Chiesa e Stato e le altre Religioni in Italia
Conoscere alcuni episodi e motivi della limitazione della libertà religiosa nel mondo, e i testimoni e le associazioni che si occupano di questa problematica*

Metodologia

*Lezione frontale e dialogica
Lavori di gruppo con ricerche su diverse fonti: giornali, riviste, libri di testo, atlanti
Cooperative learning
Utilizzo delle risorse della LIM presente in classe
Visione di DVD e siti Internet*

Riferimenti istituzionali e normativi specifici

Si rimanda alla parte introduttiva

Valutazione

Si privilegerà l'osservazione dei comportamenti perché, a partire dal contesto in cui gli alunni vivono, sappiano interagire con persone di culture e di religione differenti. Si propongono le seguenti attività da scegliere in base al gruppo classe:

- *compilazione di un diario di bordo (per raccogliere il percorso e le scoperte effettuate)*
- *stesura di una lettera a un coetaneo che vive in un territorio dove sono presenti violazioni del diritto alla libertà religiosa (per rielaborare riflessioni personali)*
- *scrittura di un articolo di giornale (es. titolo: "libertà religiosa, perché via di pace?")*

3. Progettazione

• Risorse e strumenti digitali

SITOGRAFIA:

www.sapere.it ; www.googleheart.it ; www.worldmapper.org ; www.religione2.0
www.religionecattolica.it ; www.vatican.va ; www.asianews.it ; www.porteaperteitalia.org
www.acs-italia.glauco.it ; <http://it.wikipedia.org/wiki/Categoria:Geografia>;
[http://it.wikipedia.org/wiki/Categoria:Fedi, tradizioni e movimenti religiosi](http://it.wikipedia.org/wiki/Categoria:Fedi,_tradizioni_e_movimenti_religiosi)

STRUMENTI DELLA DIDATTICA:

Atlante, libri di testo, ricerche degli alunni, riviste specializzate, DVD, LIM

RISORSE LIM:

Notebook10, Crossword, doppi schermata, "penna magica", collegamento a Internet

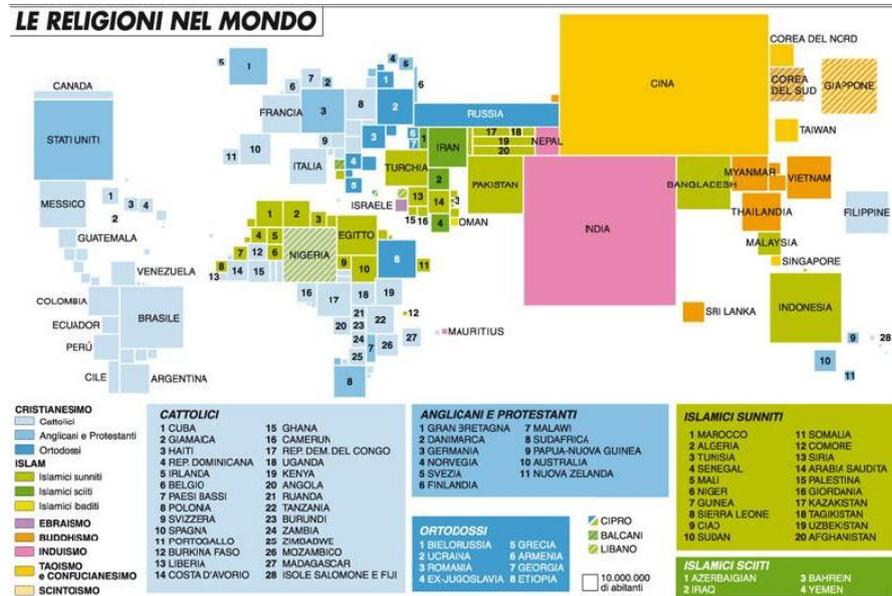
• Organizzazione del materiale didattico

I diversi steps di seguito riportati si prevedono uniti e ordinati in un unico file Notebook10 per un utilizzo concordato e condiviso durante l'attività interdisciplinare.

Sequenza 1

Descrizione della sequenza

Consultare la metacarta delle Religioni nel mondo, trovare per lo Stato richiesto la Religione più diffusa. Consultare la legenda e calcolare quanti milioni di abitanti sono indù, o musulmani ... nello Stato in questione



Risorse utilizzate e funzione ICT

Utilizzo di "clona infinito" per riportare l'unità di misura della legenda della Metacarta nel territorio dello Stato richiesto

Cosa fa il docente

Osserva l'esecuzione dell'alunno che riporta sul territorio dello Stato scelto l'unità di misura della metacarta e assegna il compito di verificare dal posto se i dati corrispondono a quelli riportati dal libro di testo e/o Atlante

Cosa fanno gli studenti

Le due alunni alla LIM eseguono la richiesta dell'insegnante, utilizzando la funzione "clona infinito" e quelli dal posto ricercano e controllano i dati sul libro/Atlante e li riportano sul loro quaderno completando specifiche tabelle

Sequenza 2

Breve excursus storico sulla diffusione delle principali Religioni: nascita di Abramo, diaspora degli ebrei, nascita di Buddha, nascita di Gesù, editto di Milano, nascita di Maometto, espansione dell'Islam, riconquista (le crociate), espansione cristiana, fondazione di Israele.

Risorse utilizzate e funzione delle ICT

Linea del tempo delle Religioni dal sito www.religionecattolica.it (in multimedia, risorse varie)

Cosa fa il docente

Osserva l'esecuzione dell'alunno, ascolta la lettura eseguita e sollecita domande e interventi di approfondimento

Cosa fanno gli studenti

Un alunno fa scorrere la linea del tempo, un altro legge il contenuto illustrato. Dal posto i ragazzi intervengono con domande evidenziando le loro conoscenze nella Storia delle Religioni con appunti

Sequenza 3

Descrizione della sequenza

a) Illustrazione di immagini di alcuni luoghi sacri, in particolare confronto del significato religioso del simbolo della "porta" nell'Induismo, Buddhismo, Shintoismo, Islamismo e Cristianesimo

b) Approfondimento tramite una visita virtuale ai luoghi sacri principali

Risorse utilizzate e funzione delle ICT

a) Tramite scanner si possono riportare immagini scelte dal testo in adozione o da altri, e le rispettive spiegazioni si possono collocare in posizione prima "nascoste", e poi portare in "primo piano"

b) Visita virtuale di alcuni luoghi sacri a scelta dell'insegnante sul sito www.religionecattolica.it e/o tramite Google Hearth,

Cosa fa il docente

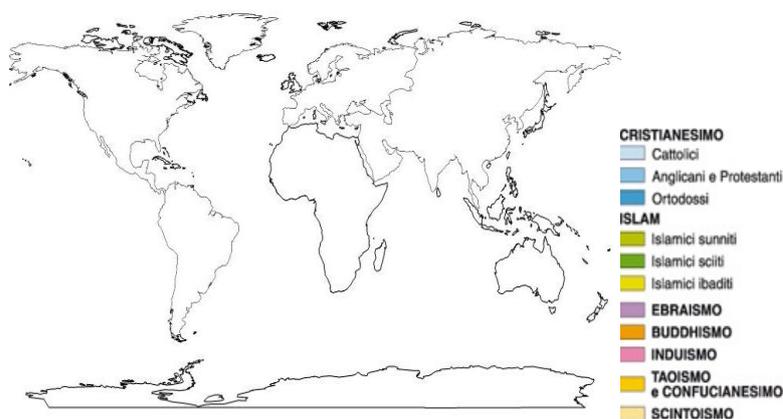
Riporta su file notebook le immagini scelte di alcuni luoghi sacri e ne illustra le caratteristiche simboliche dell'esperienza religiosa vissuta. Assegna a qualche alunno il compito di prepararsi come "guida" per la volta successiva a una "visita virtuale" sul sito indicato

Cosa fanno gli studenti

Osservano le immagini, ne individuano le particolarità, riportano conoscenze già apprese da loro ricerche e/o fanno domande

Sequenza 4

Colorare la carta muta con i rispettivi colori della legenda della metacarta delle Religioni e collocare il simbolo della croce negli Stati dove avvengono episodi di persecuzioni verso i cristiani



Funzione delle ICT nella sequenza

a) Visualizzazione doppia schermata: a sx metacarta delle Religioni nel mondo e a dx carta muta dell'Asia. In base alla legenda dei colori delle Religioni, con la funzione "pennarello" si colorano i territori

b) Visualizzazione doppia schermata: a sx carta muta dell'Asia e a dx carta degli Stati dove non è rispettato il diritto alla libertà di Religione. Il simbolo della croce viene collocato con la funzione "porta in primo piano" sul territorio che presenta violazione del diritto

Cosa fa il docente

Osserva l'esecuzione dell'alunno e nel frattempo chiede agli altri dal posto se sono presenti in quel territorio situazioni di violazioni di diritti umani rispetto alla libertà di Religione

Cosa fanno gli studenti

Sulla carta muta dell'Asia un alunno opera colorando gli spazi secondo la Religione predominante scegliendo i colori della legenda della metacarta. Un altro alunno evidenzia con il simbolo della croce lo Stato dove non c'è il rispetto della libertà di Religione

Sequenza 5

Scoprire che il gruppo religioso maggiormente perseguitato nel mondo è quello cristiano, individuare in quali territori non è rispettato il diritto alla libertà religiosa e quali sono i motivi principali in base a domande di riferimento:

status ufficiale dei cristiani: La costituzione e/o le leggi nazionali garantiscono la libertà religiosa? Agli individui è permesso dalla legge convertirsi al cristianesimo?

attuali condizioni dei singoli cristiani: i cristiani vengono uccisi per la loro fede? Vengono condannati a pene detentive, campi di lavoro a causa della loro fede?

ruolo della chiesa nella società: luoghi d'incontro cristiani e/o le case dei cristiani vengono attaccati per motivi religiosi?

produzione di materiale cristiano: i cristiani hanno la libertà di stampare e distribuire materiale cristiano? Le pubblicazioni vengono censurate/proibite in questo paese?



Funzione delle ICT nella sequenza

Visualizzazione del sito e della mappa presente in www.porteaperteitalia.org

Visualizzazione di altri siti di associazioni che diffondono le notizie circa le persecuzioni e discriminazioni dei cristiani nel mondo:

- www.asianews.it (portale del PIME)
- www.acs-italia.glauco.it (portale Aiuto alla Chiesa che soffre)
- www.state.gov (in inglese del Dipartimento di Stato Usa)

Cosa fa il docente

Illustra la mappa e sollecita gli alunni a trovare i possibili indicatori (vedi domande) e a motivare i livelli delle persecuzioni:

- FP (forti persecuzioni) - O (oppressioni)
- FL (forti limitazioni) - AL (alcune limitazioni)
- AP (alcuni problemi)

Porta a conoscenza di associazioni impegnate nella difesa del diritto alla libertà religiosa e/o di testimoni (Mons. Oscar Romero, C. de Foucauld e altri)

Divide la classe in 10 gruppi distribuendo articoli di giornale riguardo la situazione nel rispettivo Stato assegnato

Cosa fanno gli studenti

Osservano la mappa, intervengono con loro osservazioni e conoscenze apprese. Nel lavoro di gruppo leggono gli articoli di giornale, ricercano altro materiale e lo riportano alla classe

Sequenza 6

Costruzione di un Crossword sugli episodi salienti della vita di Gandhi (dopo la visione del film e lo studio sul testo di questo personaggio storico)

Risorse utilizzate e funzione delle ICT

a) Visione del DVD "Gandhi"

b) Costruzione di un Crossword presente nelle risorse della Lim: utilizzo delle funzioni edit, solve e reset.

Cosa fa il docente

L'insegnante di geografia spiega i punti salienti della vita di Gandhi (gli alunni hanno già visto il film e studiato il personaggio nella storia/geografia); sollecita gli alunni per trarne le definizioni con le quali si costruirà lo schema di "parole crociate"

Cosa fanno gli studenti

Tutti gli alunni partecipano per individuare e scegliere le definizioni con le quali alcuni costruiscono il crossword alla LIM. Alcuni saranno poi chiamati per il ripasso e quindi per l'esecuzione del crossword

Sequenza 7

Lo Spirito di Assisi 1986 secondo la Dichiarazione *Nostra Aetate* del Concilio Vaticano II: "IN OGNI RELIGIONE C'E' UN RAGGIO DI QUELLA VERITA' CHE ILLUMINA TUTTI GLI UOMINI"

INSIEME PER LA PACE



Funzione delle ICT nella sequenza

Visualizzazione di immagini e di testi
Utilizzo della funzione "penna magica" per indicare ogni rappresentante e "pennarello" per evidenziare i concetti chiave del testo scelto

Cosa fa il docente

Prepara le immagini e il testo del discorso del Papa da leggere e commentare insieme. Chiede di riconoscere le appartenenze religiose dei rappresentanti e di ripercorrere le conoscenze apprese. Sollecita il confronto in risposta al bisogno di salvezza dell'uomo.

Cosa fanno gli studenti

Osservano, indicano presso la LIM i rappresentanti delle Religioni, sottolineano i concetti chiave del testo proiettato, espongono loro considerazioni

In cammino¹

Di Antonio Spinelli

«L'uomo che trova dolce la sua patria non è che un tenero principiante; colui per il quale ogni terra è come la propria è già un uomo forte; ma solo è perfetto colui per il quale tutto il mondo non è che un paese straniero». (Ugo di San Vittore)²

DESTINATARI	Classi terze della Scuola Secondaria di Primo Grado
ASSE DI CITTADINANZA	Asse C – Alterità e relazione
COMPETENZE	<ul style="list-style-type: none"> • Partecipare al processo di integrazione nelle diversità • Sviluppare un pensiero critico e informato sul fenomeno migratorio
ABILITÀ	<ul style="list-style-type: none"> • Accetta e valorizza le differenze • Riconosce stereotipi e pregiudizi • In base alle conoscenze individua e valorizza i diversi patrimoni culturali • Opera confronti in un'ottica di decentramento culturale • Individua le interazioni tra le diverse culture • Individua cause, caratteristiche e conseguenze dei fenomeni migratori in un'ottica globale
CONOSCENZE	<ul style="list-style-type: none"> • Identità/alterità: noi e gli altri (pregiudizi e stereotipi) • Linee essenziali dello sviluppo storico del concetto delle diversità (dalla stigmatizzazione alla valorizzazione) • Culture diverse (Paesi extraeuropei) • Conoscenza dei fenomeni migratori
CONTENUTI	<ul style="list-style-type: none"> • La storia dell'emigrazione italiana e le sue fasi. • Il fenomeno migratorio oggi. • Il fenomeno migratorio nella musica, nell'arte e nella letteratura. • Pregiudizi e stereotipi. • Concetti essenziali del fenomeno migratorio.
ATTIVITÀ E METODI	<ul style="list-style-type: none"> • Visione di film e documentari. • Creazione di lavori con l'uso di tecnologie. • Lavoro su canzoni. • Lettura, analisi e commento dei testi. • Uso di carte geo-storiche e grafici di vario tipo. • Esposizione dei lavori e delle ricerche individuali e di gruppo. • Lezioni frontali. Brainstorming e creazione di mappe concettuali. • Utilizzo di supporti multimediali. • Discussione e condivisione di dati; opinioni argomentate. • Metodo maieutico. Metodo induttivo. • Narrazione, comparazione, decostruzione. • Lavori di gruppo. • Simulazioni e giochi di ruolo. Analisi di casi. Valorizzazione del vissuto.
RIFERIMENTI ISTITUZIONALI E NORMATIVI SPECIFICI	<p>Livello Internazionale Universale (Nazioni Unite)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Rac. UNESCO 1974: IV.7; V.17; VI.24; III; V.18.a-d; X.43. <p>Livello Internazionale Regionale (Europa)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Racc. COE 2008, Cap. C. Raccomandazione CM/Rec (2010/7) <p>Livello Nazionale (Doc. Indirizzo Min. 2009)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Competenze: Partecipare al processo di integrazione nelle diversità • Conoscenze: Concetto di diversità <p>Legislazione nazionale indicata nella nota 11 del testo</p>
VALUTAZIONE	Formale e informale; in itinere e finale.

¹ Il titolo richiama il lavoro fotografico di Sebastiao Salgado, utilizzabile anche a fini didattici. Si veda Salgado, S. (2000), *In cammino* (Leonardo Arte, Milano) e *Ritratti di bambini in cammino* (Contrasto DUE, Roma).

² Ugo di San Vittore, *Didascalicon de studio legendi*, Liber Tertius, 19. De exsilio (<http://www.intratext.com/IXT/LAT0506/>).

Premessa

La sperimentazione di un percorso didattico sui fenomeni migratori si pone come diramazione di problematiche più ampie: la scoperta che l'io fa dell'altro e di conseguenza l'orizzonte complesso dei rapporti con l'altro.

Senza scendere in riflessioni approfondite, si può già dire che la tematica non può essere compresa ed esplicitata se non a partire da una visione inter e transdisciplinare (traduzione didattica del concetto di complessità di Morin), unico strumento concettuale per accettare la sfida che viene lanciata dal moderno mondo *liquido*. È una sfida che chiama a ripensare l'insegnamento in connessione con il proprio modo di vedere la realtà³. Per Morin si tratta di un insieme di sfide (culturale, sociologica, civica) che si coagulano nella sfida più alta: la riforma del pensiero che va di pari passo con la riforma dell'insegnamento. Morin giunge così a delineare cinque finalità educative: «L'attitudine a organizzare la conoscenza, l'insegnamento della condizione umana, l'apprendistato alla vita, l'apprendistato all'incertezza, l'educazione alla cittadinanza».⁴

Da questo punto di vista, il compito dell'educatore diviene essenziale, soprattutto nel processo di analizzare, comprendere e poi *tradurre* a livello didattico un contesto storico quale quello attuale, segnato da equilibri geopolitici instabili, da antiche e nuove contese, da efferati atti di violazione della dignità umana, da domini politico-economici sordi ai bisogni reali del mondo, da forti tematiche bioetiche, da problemi legati al rapporto uomo-ambiente, dai processi della globalizzazione e dai flussi migratori. D'altronde la scuola è già il luogo in cui il rapporto tra problematiche locali e globali si intersecano, a partire proprio dalla presenza di alunni stranieri che offre nel microcosmo scolastico l'occasione di incontrare e scoprire l'altro, di discutere di diritti e doveri, di dialogo interculturale e interreligioso, di modelli europei e mondiali di integrazione⁵ e così via. In ogni caso, l'educatore non può non cercare risposte globali a problemi globali, calandole nel vissuto locale.

Questa complessità del mondo moderno e dei rapporti con l'altro da sé non va letta unicamente in un quadro di disunità, disgregazione e perdita di senso, ma anzi va inserita in una cornice di principi espliciti, basi etiche e valoriali che divengono fondamentali sia nel vissuto scolastico sia in tutti i rapporti umani. Il riferimento al paradigma dei diritti umani e al codice sviluppato in più di mezzo secolo risulta al momento l'unica strada percorribile per poter affrontare le sfide globali dell'oggi, così come le delinea Antonio Papisca⁶: dalla giustizia sociale ed economica alla pace e alla sicurezza, dalla cooperazione multilaterale alla salvaguardia dell'ambiente, dai sistemi integrati regionali al problema della giustizia penale internazionale fino a pensare a come strutturare la *global governance*⁷. È lo stesso Papisca ad individuare, come bussola di riferimento per le suddette sfide, il sapere e lo spazio dei diritti umani, includendo a pieno titolo l'educazione come punto di osservazione privilegiato ed

³ Morin, E. (2000), *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero* (Milano, Raffaello Cortina Editore), pag. 6: «La sfida della globalità è dunque nello stesso tempo una sfida di complessità. In effetti, c'è complessità quando sono inseparabili le differenti componenti che costituiscono un tutto (come quella economica, quella politica, quella sociologica, quella affettiva, quella mitologica) e quando c'è un tessuto interdipendente, interattivo e inter-retroattivo fra le parti e il tutto e fra il tutto e le parti. Gli sviluppi caratteristici del nostro secolo e della nostra era planetaria ci mettono di fronte, sempre più spesso e sempre più ineluttabilmente, alle sfide della complessità».

⁴ Ivi: si vedano rispettivamente i capp. 2, 3, 4, 5, 6.

⁵ Nel dibattito si parla di vari tipi di modelli di integrazione, da quello di fusione a quello assimilazionista fino al modello segregazionista, dal modello multiculturale a quello interculturale, che investono sia il piano socio-politico sia quello scolastico. Si veda, tra gli altri documenti, il *Libro verde sull'istruzione dei bambini provenienti da un contesto migratorio* (http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/ef0002_it.htm). Per approfondimenti si consulti il sito http://ec.europa.eu/education/focus/focus842_en.htm.

⁶ Papisca, A., *Il sapere globale dei diritti umani nel processo educativo*, lezione inaugurale del 02 febbraio 2004 del XIV Corso di Perfezionamento sui diritti della persona e dei popoli, "Cittadinanza europea e diritti umani".

⁷ Papisca, A., *Democrazia internazionale e diritti umani per un governo mondiale* in <http://unipd-centrodirittiumani.it/it/pubblicazioni/Democrazia-internazionale-e-diritti-umani-per-un-governo-mondiale/542>.

insieme capacità di approccio assio-pratico ed orientamento all'azione. Non si tratta solamente di proporre un'educazione ai diritti umani, ma prima ancora e in modo più profondo di basare l'educazione *sui* diritti umani e di realizzarla a partire da essi⁸, che è già apertura all'altro, necessità di comprendere le relazioni, confronto interculturale. Su queste basi va affrontato quello che appare il problema centrale (secolare eppure estremamente attuale) del rapporto con l'altro. La tematica va sviscerata e analizzata ai diversi livelli, interconnessi tra di loro, che vengono chiamati in causa. Se ne ricordano alcuni:

- su un piano teoretico investe la riflessione su se stessi, sulla propria identità e sulle identità multiple e su quella/e dell'altro da sé;
- su un piano socio-politico riguarda le tematiche legate alla cittadinanza nazionale ed europea fino a quella planetaria, nonché il concetto stesso di democrazia;
- su un piano sociale è inerente alla percezione che si ha dell'altro e che porta inevitabilmente ad una discussione sulla diversità, sulla paura dell'altro, sui pregiudizi e sugli stereotipi, fino ad affrontare argomenti quali quelli della discriminazione e del razzismo con le conseguenze che conosciamo a livello storico;
- sul piano del diritto non si può non parlare delle basi giuridiche nazionali, europee e internazionali che sottendono ai rapporti umani e che costituiscono non solo le fondamenta legislative, ma anche un riferimento etico ineludibile (basti pensare ai numerosi richiami nel codice dei diritti umani);
- su un piano socio-economico invita ad indagare i processi legati alla globalizzazione;
- su quello scientifico, vengono chiamati in causa studi specifici, in particolare nel campo genetico, che possono aiutare a sgombrare il campo da credenze o idee errate sul concetto di razza o sulle differenze tra gli esseri umani.

Si potrebbe continuare ulteriormente, ma appare chiaro come, all'interno della tematica generale del rapporto con l'altro, si inseriscono differenti e complessi argomenti che è possibile trattare a livello educativo e didattico. Basta pensare al vissuto stesso degli studenti. Dai primi approcci in cui la scoperta dell'altro si riferisce al proprio vicino di banco, ognuno scopre l'alterità intrinseca in ciascun essere umano, ma scorge alterità che vengono percepite come più profonde, da quella di genere a quella relativa a chi proviene da un altro paese e/o professa un'altra religione. Alterità vissute lungo tutto il percorso scolastico fino a divenire una tematica sentita anche a livello sociale, politico, mediatico. Assume qui spessore la figura dello straniero, dell'extracomunitario, dell'immigrato clandestino, del rom, più raramente quella del rifugiato, dell'apolide o del richiedente asilo. Ciò che manca è però la comprensione, appunto, di quei fenomeni complessi e globali che possano spiegare la presenza degli immigrati e le relative problematiche, a partire proprio dai processi precipi della globalizzazione che mettono in gioco forze contrastanti – tra esclusione e inclusione, planetarizzazione e localizzazione, governo ed etiche universali e neotribalismi e fondamentalismi, apertura delle possibilità e mancanza di accesso alle possibilità stesse, apertura dei mercati e della finanza e precarizzazione e flessibilità del lavoro, imposizione di modelli economici e socio-culturali dominanti e oblio dell'alterità, l'affermazione dei diritti e il loro essere continuamente disattesi, desiderio e necessità di comunità e liquefazione dei rapporti interpersonali, il farsi pubblico del privato ed evanescenza del pubblico come spazio comune di discussione e effettivo agire della politica, libertà e sicurezza.

Da un punto di vista didattico, all'interno della macro-tematica scoperta/confronto/incontro con l'altro, ciò va tradotto nella scelta di una tematica che sia più vicina

⁸ Si pensi semplicemente all'*articolo 29* della Convenzione sui diritti dell'infanzia del 20 novembre 1989, ma anche ai numerosi richiami sul piano educativo e didattico provenienti dal Ministero della Pubblica Istruzione, dall'Unione Europea (si veda ad esempio il *Libro Bianco sul dialogo interculturale. Vivere insieme in pari dignità* pubblicato nel 2008 dal COE, le LINEE GUIDA PER L'EDUCAZIONE GLOBALE del COE del 2008 o la *Raccomandazione CM/Rec(2010)7 del Comitato dei Ministri agli stati membri sulla Carta del Consiglio d'Europa sull'educazione per la cittadinanza democratica e l'educazione ai diritti umani*) o dall'UNESCO.

possibile al vissuto degli alunni ed elaborata a livello interdisciplinare. Sicuramente gli argomenti che è possibile scegliere sono infiniti. Ad esempio, nella scuola secondaria di primo grado, si potrebbe lavorare, prendendo spunto dalla letteratura, sulla figura dello straniero e del migrante nella mitologia greca (si pensi a Filemone e Bauci), in quella romana (lo straniero Enea di Virgilio), nell'epica (Ulisse accolto dai Feaci), nel *Decameron* di Boccaccio (decima novella dell'ottava giornata, da proporre in seconda media), nella letteratura italiana tra Settecento e Novecento (*L'addio monti* di Manzoni, le poesie di Foscolo da *A Zacinto* a *In morte del fratello Giovanni*, il De Amicis di *Sull'oceano* e di *Gli emigranti*, il Carlo Levi di *Cristo si è fermato ad Eboli*, figure della letteratura come quelle di Esmeralda e Quasimodo in *Nôtre-Dame de Paris* di V. Hugo), fino alla letteratura dell'emigrazione italiana e dell'immigrazione di oggi. Analogamente, sarebbe possibile un lavoro prendendo spunto dal cinema o dalla musica.

Un altro percorso andrebbe dedicato all'approfondimento di tematiche interculturali e interreligiose o alla condizione dell'infanzia nella storia e al giorno d'oggi per scoprire differenze e somiglianze e per introdurre l'argomento dell'emigrazione minorile nella storia italiana e in quella mondiale.

Si potrebbe, ancora, impostare un percorso dedicato alla tutela legislativa internazionale in materia di stranieri e di migranti.

Sarebbe necessario, altresì, un percorso didattico mirato su pregiudizi e stereotipi per poi soffermarsi sui vari tipi di discriminazione e sugli esempi che la storia offre. Si potrebbe, così, prendere spunto dalle numerose vicende storiche per far cogliere i problemi legati al rapporto con l'altro. Si pensi all'importante pubblicazione di Tzvetan Todorov che, a partire proprio dal problema dell'incontro e della scoperta dell'altro, ha analizzato a fondo quanto avvenuto a seguito della scoperta dell'America nel suo studio *La conquista dell'America. Il problema dell' "altro"*. Altri accenti si potrebbero mettere sui rapporti, in Europa, con ebrei e musulmani nei secoli scorsi fino ai dolorosi epiloghi del Novecento, così come sui rapporti etnici e religiosi scaturiti nei massacri del secolo scorso (casi armeno, ruandese e dell'ex-jugoslavia).

Tra tutte le possibili proposte, la scelta è caduta sull'emigrazione italiana messa in relazione ai fenomeni migratori attuali, proprio perché favorisce, tramite un parallelismo immediato, il raggiungimento dell'obiettivo di comprendere il presente alla luce del passato e di costruire le basi per un pensiero aperto all'alterità e libero da stereotipi e per un atteggiamento improntato al riconoscimento della diversità e al rispetto di tutti gli esseri umani.

Destinatari

Il percorso si rivolge ad alunni del terzo anno della Scuola secondaria di primo grado e si articola in 5 tappe per un totale di circa 15 ore, da sviluppare nel corso del primo quadrimestre.

La presente proposta didattica può essere inserita come sperimentazione nell'ambito dell'ora di Cittadinanza e Costituzione oppure, più in generale, come approfondimento in materie letterarie (DPR 89/2009, art. 5.5) o comunque all'interno di materie quali quelle di italiano e storia. In realtà la proposta, come si vedrà più avanti, ha un taglio interdisciplinare.

Contenuti e attività

Come detto, il percorso si articola in tappe ed è per questo che di seguito verranno riportati i contenuti e le attività relative a ciascuna tappa in modo tale che questa sezione possa essere utilizzata come guida da parte degli insegnanti.

1[^] tappa

→ Viene proposta alla classe la visione del film *Nuovomondo* di Emanuele Crialese. In

alternativa si possono scegliere altri film sull'emigrazione italiana o documentari come *Pane amaro* e *Polenta e Macaroni – Quando gli altri eravamo noi* (RAI - La grande storia).

→ Segue un brainstorming sui concetti e sulle scene fondamentali del film per fissare i significati e i vissuti legati all'emigrazione italiana. Tutto ciò può avvenire utilizzando la LIM e costruendo una mappa concettuale di tipo ipertestuale che colleghi i nodi principali con immagini, video, musiche, testimonianze.

→ Agli alunni viene consegnata una scheda di analisi del film da utilizzare a casa come lavoro di ricerca e di sintesi di quanto fatto.

→ Vengono introdotti (tramite fotocopie o una ricerca degli studenti o uno brainstorming in classe) alcuni concetti terminologici che possano chiarire i significati di: migrante economico, irregolare, extracomunitario, clandestino, profugo, richiedente asilo, rifugiato, sfollato, apolide. Possono essere utilizzati dei materiali di *Medici senza Frontiere*, presenti anche nella pubblicazione *I frutti dell'ipocrisia*. Non va mai dimenticato che va svolto continuamente un lavoro di parallelismo tra il passato e il presente e quindi in ogni occasione vanno sottolineate le analogie e le differenze.

→ A conclusione di questa prima tappa è prevista una valutazione dei lavori svolti sui mezzi tecnologici e una verifica scritta sul film e sui concetti principali emersi.

2[^] tappa:

→ Ritornando al film *Nuovomondo*, si propone la lettura, la traduzione e la riflessione del sonetto *The new colossus* di Emma Lazarus riportato sulla base della Statua della Libertà. Tramite l'uso della LIM o delle tecnologie a disposizione si propone la visualizzazione della Liberty Island e di Ellis Island (grazie a Google Earth - <http://earth.google.com/intl/it/>). Successivamente gli studenti realizzano una presentazione su Ellis Island.

→ Subito dopo viene avviato un parallelismo con la *Porta d'Europa* a Lampedusa. Si propone una ricerca e una riflessione su quest'opera artistica di Mimmo Paladino, invitando i ragazzi ad esprimere le proprie opinioni ed interpretazioni. Contestualmente è necessario fornire o cercare con gli studenti i dati generali relativi all'emigrazione italiana e all'immigrazione in Italia oggi.

→ Contemporaneamente, nelle ore di educazione musicale, viene costruita con la classe, utilizzando la LIM, una mappa concettuale in modo da esplicitare le funzioni della musica nelle diverse situazioni del fenomeno migratorio italiano (prima della partenza, il ruolo della famiglia rimasta in Italia, il viaggio e l'arrivo, la vita in terra straniera, il ritorno), nonché per far capire l'importanza della tematica anche nella musica di oggi (attraverso le canzoni di Luigi Tenco, Ivano Fossati e Gianmaria Testa). In seguito si cercano musiche, video e testi che permettano di approfondire l'argomento e si creano collegamenti ipertestuali a partire dalla mappa creata sulla LIM. Sarà possibile, in particolare, conoscere, ed eventualmente suonare, le canzoni dell'emigrazione veneta per poter inserire la storia locale all'interno di quella globale. Tra i siti di riferimento ci sono quelli di Gian Antonio Stella, <http://rcslibri.corriere.it/rizzoli/stella/home.htm> e <http://www.odissee.it>.

3[^] tappa:

→ Dato che già nella seconda tappa sono stati individuati alcuni dati generali sui fenomeni migratori (statistiche tratte dal sito <http://www.speakers-corner.it/rizzoli/stella/chat/chat.spm>), in questa ulteriore fase è necessario ricostruire in modo più approfondito il quadro storico in cui tali fenomeni si inseriscono.

Vengono lette, divise per tematiche (il viaggio, gli alloggi, i mestieri...), le testimonianze relative all'emigrazione italiana.

→ Assieme agli studenti si procede ad una ricerca che funga anche da simulazione del viaggio dei migranti, seguendo tutte le tappe dalla preparazione del viaggio a quella

del passaporto, dall'attesa dell'imbarco alle storie delle navi, dall'approdo ad Ellis Island all'ingresso sul territorio degli Stati Uniti d'America. A titolo esemplificativo, si riporta quanto previsto a proposito del passaporto. Al momento di spiegare le operazioni per l'ottenimento del passaporto, ad ogni alunno viene consegnato un passaporto multimediale (su powerpoint) su cui va aggiunta una foto dell'alunno. Il passaporto, riproduzione di un originale dell'epoca ed intestato ad un vero emigrante italiano, contiene alcuni collegamenti ipertestuali che rimandano alla storia dell'emigrante e, quando è disponibile, alla sua foto. Ricevendo il passaporto ogni alunno è invitato a scoprire una storia e ad immedesimarsi in essa.

4[^] tappa:

→ In questa fase vengono proposti dei lavori di gruppo. La classe viene divisa in 4 gruppi omogenei che lavoreranno, realizzando delle presentazioni al computer, prendendo come punto di riferimento il sito <http://www.speakers-corner.it/rizzoli/stella/chat/chat.spm> curato da Gian Antonio Stella. Nel dettaglio, il lavoro prevede 4 gruppi di lavoro: gruppo 1 - I numeri (tutto meno la sezione *devianze*); gruppo 2 - Le immagini (tutto meno le sezioni *zii*, *violenza*, *linciaggi*, *anarchici*); gruppo 3 - Le vignette; gruppo 4 - I nomignoli.

→ Mentre i gruppi lavorano a casa, a scuola si soffermerà l'attenzione su:

- I collegamenti con la letteratura veneto-brasiliana (*Vita e storia de Nanetto Pipetta nassuo in Italia e vegnudo in Mérica par catare la cucagna* di Aquiles Bernardi)

- Le lettere di ieri e di oggi.

→ Alla fine di questo segmento, c'è la presentazione alla classe, con relativa valutazione, dei lavori svolti in gruppo.

→ Segue un lavoro specifico sui pregiudizi e sugli stereotipi con attività di simulazione, di giochi di ruolo e di riflessione sui meccanismi mentali e sui comportamenti.

→ Viene collegata a quest'ultimo punto un'attività sui media e sui giornali al fine di rilevare il modo in cui le notizie possono creare la convinzione che determinati atteggiamenti, per lo più negativi, appartengano ad una categoria (es.: gli stranieri e, più in particolare, gli albanesi o i rumeni, o un'etnia specifica come quella dei rom).

→ In questo punto o alla fine della 5[^] tappa, può essere avviato un approfondimento sul razzismo con l'uso di esempi, testimonianze, rimandi storici, film, canzoni e con l'utilizzo di quotidiani per rilevare fatti di cronaca locali o nazionali (si pensi all'articolo di Pap Khouma su Repubblica - www.repubblica.it/cronaca/2009/12/12/news/io_nero_italiano_e_la_mia_vita_ad_osta_coli-1820188).

5[^] tappa

→ Quest'ultima tappa si sofferma su quanto già emerso durante il percorso, approfondendo la parte relativa all'immigrazione in Italia oggi, attraverso l'utilizzo di materiali della EMI (*A scuola di mondo - Immigrazione*). Il materiale consente di leggere delle testimonianze di stranieri, di conoscere le situazioni dei paesi di provenienza e le cause che spingono all'emigrazione.

→ Si avvia una ricerca comparativa tra le storie studiate e quelle attuali, anche e soprattutto a partire dalle storie dei compagni di classe provenienti da altri paesi o comunque da storie di emigrazione vissute in famiglia (anche attraverso una ricerca sul sito www.ellisland.org). A tal proposito viene predisposto un questionario da sottoporre sotto forma di intervista ai genitori degli amici stranieri. In alternativa o in aggiunta, vengono lette le testimonianze di immigrati in Italia.

→ Se possibile, ai dati generali sarebbe importante aggiungere una ricerca legata al vissuto dei ragazzi⁹. Si potrebbe condurre una ricerca statistica all'interno della propria scuola (numero di stranieri, provenienza, maschi e femmine, ecc.) o a livello comunale grazie ad una collaborazione con l'Ufficio Anagrafe del proprio Comune o tramite la consultazione dei rapporti sull'immigrazione della Caritas. I dati della ricerca andranno poi tabulati attraverso l'utilizzo di Excel, con cui si creeranno anche i relativi grafici.

→ Grazie alla conoscenza delle storie dei propri compagni di classe è possibile cominciare a discutere della situazione degli immigrati in Italia relativamente all'arrivo, all'accoglienza, ai documenti, alla cittadinanza, ecc. in modo tale da poter poi allargare la visuale ed affrontare tematiche più complesse relative alla cittadinanza e all'identità. Da qui lo studio e la riflessione dei più importanti strumenti nazionali e internazionali relativi ai diritti umani ed in particolare ai diritti dei migranti¹⁰, nonché

⁹ Si veda lo schema su Conoscere le biografie degli alunni stranieri tratto da *L'intercultura* di Franca Pinto Minerva (2002), in cui si pone l'accento sulla *Storia personale e familiare*, sulla *Storia scolastica*, sulla *Storia della migrazione*, sulla *Storia dell'arrivo* e sulla *Storia della comunicazione linguistica*.

¹⁰ Si veda De Stefani P. (2009), a cura di, *Codice internazionale dei diritti umani* (Padova, CLEUP).

Si riportano i riferimenti agli strumenti internazionali inerenti alla tematica delle migrazioni.

→ Strumenti di portata universale

I - Le Nazioni Unite

- 1) Carta delle Nazioni Unite (1945): Preambolo; Art. 1.3; Capitolo IX art. 55-56
- 2) Dichiarazione di Vienna e Programma d'Azione (1993): Preambolo; Parte I.5-6-9-10-12-14-15-19-23-24-33-34; Parte II.B.1-2, II.B.2.33-34; II.D
- 3) Dichiarazione del Millennio (2000): I Valori e principi 1-2-4-5-6; III Sviluppo ed eliminazione della povertà 11-15-19; V Diritti umani, democrazia e buon governo 25; VI Proteggere i soggetti vulnerabili.

II - Il Codice internazionale dei diritti umani

- 1) Dichiarazione universale dei diritti umani (1948): Preambolo; art. 1, 2, 4, 5/11, 13, 14, 15, 22/27, 28
- 2) Patto internazionale sui diritti economici, sociali e culturali (1966): Preambolo; Parte II art. 2; Parte III art. 6, 7, 11, 13, 14
- 3) Patto internazionale sui diritti civili e politici (1966): Preambolo; Parte II art. 2.1; Parte III art. 8.1, 12, 13, 18, 19, 24, 25, 26, 27

IV - Autodeterminazione e diritto dei popoli alla pace; diritti dei popoli indigeni e degli appartenenti a minoranze

- 1) Dichiarazione sul diritto dei popoli alla pace (1984)
- 2) Dichiarazione sui diritti delle persone appartenenti alle minoranze nazionali o etniche, religiose e linguistiche (1992)

V - Prevenzione e lotta alla discriminazione

- 1) Convenzione internazionale sull'eliminazione di ogni forma di discriminazione razziale (1965): Preambolo; Parte I art. 1.1, 2, 4, 5, 7.
- 2) Dichiarazione sull'eliminazione di tutte le forme d'intolleranza e di discriminazione fondate sulla religione o il credo (1981): Preambolo; art. 1, 2, 3, 5, 6

VII - I diritti umani delle donne

- 1) Convenzione contro la discriminazione nei confronti delle donne (1979): Preambolo; Parte I art. 1, 2, 5, 6; Parte II art. 9; Parte III art. 10, 11
- 2) Dichiarazione sull'eliminazione della violenza contro le donne (1993): Preambolo; art. 1, 2, 3

VIII - Diritti del bambino

- 1) Convenzione sui diritti del bambino (1989): Preambolo; art. 7, 8, 10, 11, 14, 18, 19, 22, 28, 29, 30, 32/36
- 2) Convenzione relativa alla proibizione e immediata azione per l'eliminazione delle peggiori forme di lavoro minorile (2000): Preambolo; art. 3, 7

IX - Diritti delle persone con disabilità

- 1) Convenzione internazionale sui diritti delle persone con disabilità (2006): Preambolo; art. 18

X - Schiavitù, servitù, lavoro forzato, traffico di persone e loro sfruttamento

- 1) Convenzione sulla soppressione del traffico di persone e lo sfruttamento della prostituzione altrui (1949): Preambolo; art. 1, 2, 17.
- 2) Convenzione supplementare sull'abolizione della schiavitù, del commercio di schiavi e sulle istituzioni e pratiche assimilabili alla schiavitù (1956): Preambolo; Parte II art. 3, Parte IV art. 7

XII - Diritto allo sviluppo, migranti e politiche sociali

- 1) Dichiarazione sul diritto allo sviluppo (1987):
- 2) Convenzione internazionale sulla protezione dei diritti di tutti i lavoratori migranti e dei membri delle loro famiglie (1990) → PAG. 30-31 del Bollettino
Ratificata da 40 Stati di cui al 1° gennaio 2009 3 paesi europei non UE (compresa la Turchia), 14 paesi africani, 15 stati americani (tutti del centro-sud), 8 paesi asiatici. Non è stata ratificata da nessuno stato meta dei flussi migratori.
- 3) Norme sulla responsabilità delle imprese transnazionali e delle altre imprese commerciali in materia di diritti umani (2003): Preambolo; D. Diritti dei lavoratori; E.12

XIV - Cultura della pace ed educazione ai diritti umani e alla pace

- 1) Raccomandazione dell'UNESCO sull'educazione per la comprensione, la cooperazione e la pace internazionale e sull'educazione relativa ai diritti umani e alle libertà fondamentali (1974)
- 2) Il decennio per l'educazione ai diritti umani (1994)
- 3) Dichiarazione dell'UNESCO sulle responsabilità delle generazioni presenti verso le generazioni future (1997)

delle leggi italiane che toccano da vicino la vita degli stranieri¹¹. Ovviamente si tratta di sintetizzare l'argomento cercando di far emergere il quadro legislativo generale, così come i punti di forza e quelli di criticità legati alle suddette leggi. In questo contesto un'attività adeguata può essere quella dello studio di caso.

→ In alternativa o in aggiunta si può proporre un incontro con un immigrato che vive sul territorio, magari un familiare degli alunni stessi.

→ Come fatto per l'emigrazione italiana, viene approfondito il *cammino* dei migranti che arrivano in Italia. La questione è stata sicuramente affrontata grazie alle storie degli alunni stranieri, ma qui va ampliata utilizzando del materiale specifico che possa essere collegato al film proposto alla fine del percorso. Si segue il viaggio degli immigrati così come raccontato attraverso il reportage del Corriere della Sera (in cinque parti)¹² o dell'Espresso (reportage di Fabrizio Gatti). Si rimanda alla sitografia.

4) Dichiarazione sulla cultura di pace (1999): Preambolo; art. 1; art. 3 I-m: art. 4.

→ Sistemi regionali

I - Convenzioni generali sui diritti umani

1) Convenzione europea per la salvaguardia dei diritti umani e delle libertà fondamentali (Consiglio d'Europa, 1950): art. 4, 9, 14, 16.

2) Protocollo addizionale n° 1 alla Convenzione del Consiglio d'Europa (1952): art. 2.

3) Protocollo addizionale n° 4 alla Convenzione del Consiglio d'Europa (1963): art. 2, 4.

4) Protocollo addizionale n° 7 alla Convenzione del Consiglio d'Europa (1984): art. 1.

5) Carta dei diritti fondamentali dell'Unione Europea (2000): Preambolo; art. 5, 18, 19, 21, 22, 32, 45

II - I diritti economici, sociali e culturali

1) Carta sociale europea (riveduta) (1996): art. 1 (19), 19

V - Repressione della violazione dei diritti dei soggetti vulnerabili

1) Convenzione sulla lotta contro la tratta degli esseri umani (Consiglio d'Europa, 2005): Preambolo; art. 4, 6, 10, 12, 14, 16, 24, 26.

2) Convenzione sulla protezione dei minori contro lo sfruttamento e l'abuso sessuale (Consiglio d'Europa, 2008).

VI - Partecipazione, gruppi svantaggiati, non-discriminazione

1) Convenzione sulla partecipazione degli stranieri alla vita pubblica a livello locale (Consiglio d'Europa - 1992): Preambolo; art. 2, 3, 5, 6.

2) Convenzione quadro per la protezione delle minoranze nazionali (Consiglio d'Europa - 1995): Preambolo; art. 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 15.

→ La promozione transnazionale dei diritti umani: il ruolo delle Città e delle Regioni

1) Impegno di Barcellona per i diritti umani (1998)

2) Carta europea dei diritti umani nella città (2000): Preambolo; art. I, II, III, VIII

→ Livello nazionale

I - Costituzione della Repubblica italiana (1/1/1948)

Art. 2, 3, 4, 6, 8, 10, 13, 14, 16, 19, 26, 35, 36, 37, 117

¹¹ La legge Bossi - Fini del 30 luglio 2002, n.189; il Testo Unico del 25 luglio 1998, n. 286; la legge Turco - Napolitano del 6 marzo 1998, n. 40; la Legge del 5 febbraio 1992, n. 91 sulla cittadinanza; la legge Martelli del 28 febbraio 1990, n. 39.

¹² Da http://www.corriere.it/Primo_Piano/Esteri/2003/12_Dicembre/23/gatti_reportage.shtml

"Il viaggio. La partenza: I clandestini partono da Senegal, Mali, Guinea, Costa d'Avorio, Ghana, Benin, Togo, Nigeria e Camerun. Dopo qualche migliaio di chilometri in pullman o minibus si raccolgono ad Agadez, in Niger.

Il percorso: Da Dakar, Senegal, alla Libia: 5 mila chilometri tra valli, savane e deserti. Per coprire questo percorso si impiega circa un mese e mezzo.

Le tangenti: Il traffico di clandestini verso l'Italia è un grande affare per i poliziotti e i soldati dell'esercito del Niger: a ogni posto di controllo chiedono una tangente. Sulla rotta Niamey-Libia ogni clandestino che viaggia solo deve versare tra 60 e 100 mila franchi.

I controlli: Dalla capitale del Niger al confine libico ci sono dodici posti di controllo che rendono a militari e agenti nigerini anche due milioni di euro al mese.

I camion: Da Agadez partono almeno tre camion al giorno: sono grandi Mercedes 6x6 o vecchi furgoni Toyota e autocarri anni Cinquanta.

Il Ténéré: Il popolo in fuga si raduna ad Agadez, in Niger. Affronta il Ténéré, il deserto dei deserti, e poi il Sahara. C'è chi viaggia su camion e chi su vecchi furgoni

Il contrabbando: Molti viaggiano con i trasporti di capre e cammelli e c'è chi si aggrega ai convogli dei contrabbandieri di sigarette. Da Agadez a Dirkou ci sono 660 chilometri. Per coprirli ci vogliono quattro-cinque giorni, quando va bene.

Il Sahara: Da Dirkou ad Al Gatrun, in Libia, ci sono 830 chilometri di Sahara, altri 4-5 cinque giorni di piste sulla sabbia. Spesso i camion si rompono e molti clandestini muoiono di sete.

La Libia: Ad Al Gatrun comincia finalmente la strada asfaltata che porta al Mare Mediterraneo, alle barche che salpano per Lampedusa. Ma molti non riescono ad arrivare fin qui.

La frontiera: Spesso la Libia chiude la frontiera. Nessuno può tornare indietro. Centinaia di clandestini stremati e affamati aspettano per giorni di poter ripartire: per molti l'Europa resta un miraggio."

Eventualmente può essere proposta la puntata *Respinti* di Presadiretta (in onda il 6 settembre 2009 su Rai Tre, scaricabile da www.youtube.it. Si veda la sitografia).

→ In conclusione, così come all'inizio del percorso, si propone il film *Cose di questo mondo* di Michael Winterbottom, che mostra il viaggio di due ragazzi che clandestinamente partono da un campo profughi in Pakistan per raggiungere Londra. Didatticamente si possono proporre ai ragazzi le stesse attività previste per il film *Nuovomondo*.

→ Durante il percorso, viene proposta agli studenti una lista di libri sull'argomento (si veda la bibliografia per ragazzi) dalla quale sceglieranno due libri. Alla fine del percorso ogni alunno presenterà delle schede sintetiche sulle proprie letture da mettere a disposizione dei compagni.

Interdisciplinarietà

Si è detto che il percorso coinvolge più discipline, anche se nella presentazione sono stati toccati soltanto i punti fondamentali e quindi non è stato fatto cenno ad altri contenuti che è possibile sviluppare nelle varie materie. Si richiamano sinteticamente alcuni concetti divisi per materia.

Italiano:

- Ricostruzione del contesto socio-economico-politico del Veneto per capire perché negli ultimi decenni è diventato un forte polo d'attrazione per gli immigrati in cerca di lavoro (quali industrie? quali settori?...).

- La koinè veneto-portoghese con riferimenti alla lingua che si è venuta a creare e che è ancora in uso, dovuta all'incontro tra immigrati veneti e brasiliani. In questo modo si può approfondire la storia della comunità veneta del Rio Grande del Sul (per es°: usanze alimentari venete mantenute in Brasile – *polenta, fasioi, tortei de suca, vino* – e quelle acquisite – *churrasco*, piatto sudamericano a base di carne bovina arrostita) e della singolare fortuna del dialetto veneto che si è affermato anche tra immigrati di altra provenienza, a differenza di altri dialetti e di altre lingue. Da qui la nascita e la continuità nel tempo del *talian*, lingua degli immigrati veneti e dei loro discendenti, compresa anche da altre comunità, quali polacchi e tedeschi (i linguisti rimandano el *talian* a una fusione di padovano, vicentino, trevisano e bellunese con in più termini portoghesi). Sul piano letterario, attraverso il testo della Fucecchi (vedi bibliografia), è possibile esplorare la produzione di Aquiles Bernardi (*Nanetto Pipetto*), ma anche accostarsi al *Dizionario Veneto-portugues* redatto da Alberto Vitor Stawinski.

- Lo sguardo dell'altro: cercare di capire qual è lo sguardo degli altri su di noi in quanto paese/regione accogliente e in quanto emigranti. Indicazioni di massima: "*Noi visti dagli altri*" di Grazia Grillo, in particolar modo i capp. 9 e 10 - *Paesi europei visti dagli immigrati* e *Gli emigranti visti dai paesi di accoglienza* - e la scheda su film e video pagg. 113-118.

- Lo straniero nella letteratura (si veda la premessa).

- Ritratto d'autore: Pascoli. Può essere proposta una lettura particolare dell'autore, incentrata sugli sviluppi del pensiero socio-politico dello scrittore connesso al periodo storico (colonialismo ed emigrazione italiana) in cui è vissuto. Ci si riferisce qui a *Italy*, un componimento del 1904 dedicato alla questione dell'emigrazione e alla difficoltà della condizione di emigrato, e a *La grande proletaria s'è mossa*, il discorso tenuto a Barga nel 1911.

- Ritratto d'autore: De Amicis. In questo caso il riferimento è a *Sull'Oceano*, incentrato sull'emigrazione transoceanica italiana in Argentina negli anni ottanta dell'Ottocento e alla poesia *Gli emigranti*. Non vanno dimenticati alcuni episodi di *Cuore*.

- Antologia di brani tratti da opere di scrittori immigrati come ad esempio Pap Khouma.
- Analisi della situazione dei migranti nei paesi d'accoglienza (legislazione/CPT/diritti).
- Il cinema e l'emigrazione.
- Un percorso parallelo o alternativo dedicato all'intercultura.

Storia:

- La rivoluzione industriale.
- La questione meridionale e l'emigrazione.
- Approfondimento degli argomenti relativi al colonialismo, al neocolonialismo e alla globalizzazione con riferimento all'influenza politico-economica delle potenze occidentali su alcuni paesi africani e asiatici e alle conseguenze sulla vita delle popolazioni, nonché al legame tra situazioni politiche-economiche-sociali ed emigrazione.

Geografia:

- Elaborazione di schede dedicate ai singoli paesi di provenienza degli immigrati presenti in Veneto, curando gli aspetti economici, quelli culturali, religiosi, storici senza tralasciare un riferimento al concetto di sviluppo umano e agli indici usati a livello internazionale (ISU, speranza di vita alla nascita, istruzione, sanità, ecc.).
- Approfondimento sulla globalizzazione, sui movimenti no global – new global, sui nuovi diritti, sulla cittadinanza.

Lingua inglese

- Traduzione di testi (poesie, lettere, ecc.)
- Riflessioni sulle barriere linguistiche per gli emigranti italiani in America.

Scienze

- Spiegazione delle differenze tra le persone e i popoli da un punto di vista scientifico con particolare attenzione alla teoria dell'evoluzione, alla genetica, al concetto di razza.

Educazione Musicale

- La musica popolare e gli strumenti utilizzati.
- Le canzoni dell'emigrazione.
- Lo studio degli spartiti di tali canzoni.
- L'argomento emigrazione/immigrazione nella produzione cantautorale.

Arte e immagine

- Visione, analisi e interpretazioni di video e fotografie dell'epoca.
- Studio di alcune opere relative all'argomento come *Gli emigranti* di Angiolo Tommasi, *Ritorno al paese natio* di Giovanni Segantini, *Membra stanche o Famiglia di emigranti* di Pellizza da Volpedo, *Emigranti* di Giuseppe Barbaglia, *Ricordati della mamma* di A. Feragutti Visconti o l'opera di Meo Carbone.

Tecnologia

- I mezzi di trasporto di ieri e di oggi (dai velieri alle navi a vapore a quelle mercantili)
- I settori lavorativi e la richiesta di manodopera straniera.

Educazione fisica

- Lo sport come integrazione.
- Il ruolo dei migranti nello sport (esempio americano e francese).

Religione

- Conoscenza delle religioni degli immigrati anche al fine di smontare i pregiudizi ricorrenti (si veda il volume di Marhaba segnalato nella bibliografia).
- Lo straniero nella Bibbia: Genesi, 18, 1-8; 23, 4. Esodo, 2, 22. Levitico, 19, 10; 25, 7-13, 23-24, 39-42. Deuteronomio, 24, 17-22; 26, 10-11; 24, 14-15. Isaia 56, 1-8 e 58, 4-8. Ezechiele 47, 21-23. Matteo, 25, 31-46. Efesini, 2, 11-15. Pietro, 1,1; 2, 11.

Valutazione

Il percorso prevede, per alcune tappe, delle verifiche formative ed una finale inerente agli argomenti affrontati. Verranno, quindi, proposte agli studenti delle periodiche verifiche orali e scritte di diversa tipologia.

In realtà, sarà importante attivare una valutazione informale ed una formale anche relativamente ai momenti di lavoro di gruppo, di ricerca individuale, di lavoro con le tecnologie e così via. Ogni prova servirà per accertare quantità e qualità delle conoscenze, capacità raggiunte, punti forti e punti deboli della preparazione di ogni studente, al fine di orientare e/o modificare l'attività formativa, ma anche, alla fine del percorso, per valutare le competenze previste.

Bibliografia

- ACS – Italia, *Storie dell'altro mondo: gli immigrati si raccontano* (Padova, ACS)
- Amnesty International (1995), *Il tempo dei diritti. Piccolo 'ideario' per l'educazione ai diritti umani* (San Domenico di Fiesole, Edizioni Cultura della Pace)
- Bauman, Z. (2002), *Modernità liquida* (Roma-Bari, Laterza)
- Bauman, Z. (2003⁷), *Dentro la globalizzazione. Le conseguenze sulle persone* (Roma-Bari, Laterza)
- Bevilacqua P., De Clementi A., Franzina E. (2002), a cura di, *Storia dell'emigrazione italiana vol. I Partenze e II Arrivi* (Roma, Donzelli)
- Bekemans, L., *Cittadinanza europea, globalizzazione, multi-level governance*, appunti della lezione del 17 febbraio 2010 relativa al 2° Corso di Alta Formazione per esperti in Educazione civica, diritti umani, cittadinanza, costituzione (Università degli studi di Padova, A.A. 2009/2010)
- Bernardi, U. (1994), *A catàr fortuna. Storie venete d'Australia e del Brasile* (Vicenza, Neri Pozza)
- Bocchi, G., Ceruti, M. (2004), *Educazione e globalizzazione* (Milano, Raffaello Cortina Editore)
- Bloch, M. (1998), *Apologia della storia o Mestiere di storico* (Torino, Einaudi)
- Cavagnera M., Morasso L. (1995), a cura di, *Voci dal sud del mondo* (Milano, A. Mondadori)
- Ceserani, R. (1998), *Lo straniero* (Roma-Bari, Laterza)
- Chomsky, N. (2004), *Democrazia ed istruzione* (Roma, EDUP)
- Comitato per l'educazione all'Europa, *Educazione all'Europa – percorso educativo II parte, Valori etici e giuridici del "codice" internazionale dei diritti umani come fondamento della cittadinanza europea e planetaria* (pubblicazione della Regione Veneto)
- D'Andretta, P. (1999), *Il gioco nella didattica interculturale* (Bologna, EMI)
- Degani, P., De Stefani, P. (2001), a cura di, *Diritti umani e pace. Materiali e proposte per l'educazione* (Venezia, Centro interdepartimentale di ricerca e servizi sui diritti della persona e dei popoli, università degli Studi di Padova)
- De Stefani, P. (2009), a cura di, *Codice internazionale dei diritti umani* (Padova, CLEUP)
- Demetrio, D., Favaro, G. (2002), *Didattica interculturale. Nuovi sguardi competenze percorsi* (Milano, Franco Angeli)
- Di Sante, C. (2002), *Lo straniero nella Bibbia. Saggio sull'ospitalità* (Troina, Città Aperta)
- Ferracin, L., Porcelli, M. (2000), *Al cinema con il mondo* (Bologna, EMI)
- Franzina, E. (1994), *Merica! Merica!* (Verona, CIERRE)
- Franzina, E. (1991), *Storia dell'emigrazione veneta. Dall'Unità al Fascismo* (Verona, CIERRE)
- Fucecchi, A. (1998), *Didattica interculturale della lingua e della letteratura* (Bologna, EMI)
- Fumian, C., Ventura, A. (2000), *Storia del Veneto* (Roma – Bari, Laterza)
- Grillo, G. (1998), *"Noi" visti dagli altri. Esercizi di decentramento narrativo* (Bologna, EMI)
- Goffi, A., *Diritti umani e cittadinanza per la didattica*, appunti delle lezioni del 14 gennaio e del 17 marzo 2010 relative al 2° Corso di Alta Formazione per esperti in Educazione civica, diritti umani, cittadinanza, costituzione (Università degli studi di Padova, A.A. 2009/2010)
- Lotti, F., Giandomenico, N. (1998), *Insegnare i diritti umani* (Torino, E. G. A.)
- Maalouf, A. (1999), *L'identità* (Milano, Bompiani)
- Marhaba, S., Salama, K. (2003), *L'anti-islamismo spiegato agli italiani. Come smontare i principali pregiudizi sull'islam* (Gardolo - Trento, Erickson)
- Merlo, P., a cura di, *Popoli fra noi. Immigrazione nel Veneto: aspetti culturali, cenni storici, profilo economico e sviluppo umano nei paesi di provenienza* (Maserà di Padova, Editrice Maseratense)

- Mascia, M., *Il ruolo della società civile per la democratizzazione dello spazio globale*, appunti della lezione del 28 gennaio 2010 relativa al 2° Corso di Alta Formazione per esperti in Educazione civica, diritti umani, cittadinanza, costituzione (Università degli studi di Padova, A.A. 2009/2010)
- Miltenburg, A., Surian A. (2002), *Apprendimento e competenze interculturali* (Bologna, EMI)
- Morin, E. (2000), *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero* (Milano, Raffaello Cortina Editore)
- Morin, E. (2001), *I sette saperi necessari all'educazione del futuro* (Milano, Raffaello Cortina Editore)
- Morozzi, M., Valer, A. (2001), *L'economia giocata* (Bologna, EMI)
- MSF (2005), *I frutti dell'ipocrisia* (Roma, Sinnos)
- MUMA (2008), *L'AMERICA, 1892-1914 Da Genova a Ellis Island. Il viaggio per mare negli anni dell'emigrazione italiana* (Genova, SAGEP)
- Nanni, A. (2001), *Decostruzione e intercultura* (Bologna, EMI)
- Nanni, A., *I diritti di cittadinanza a scuola*, materiale della lezione del 26 aprile 2004 relativa al XV Corso di Perfezionamento sui Diritti della persona e dei popoli - *Cittadinanza europea e diritti umani* (Università di Padova, A. A. 2003-2004)
- Nanni, A., Economi, C. (1997), *Didattica interculturale della storia* (Bologna, EMI)
- Nigris, E. (1996), a cura di, *Educazione interculturale* (Milano, B. Mondadori)
- Notarangelo A., Ripanti S. M., Terzi C. (2005), *Letteratura e cinema raccontano l'emigrazione* (Modena, Istituto Storico di Modena e Provincia di Modena)
- Pace, E., *Diritti umani e dialogo interreligioso*, appunti delle lezioni del 3 e dell'11 marzo 2010 relative al 2° Corso di Alta Formazione per esperti in Educazione civica, diritti umani, cittadinanza, costituzione (Università degli studi di Padova, A.A. 2009/2010)
- Papisca, A. (2002), a cura di, *Il sapere dei diritti umani nel disegno educativo* (Venezia, Centro interdipartimentale di ricerca e servizi sui diritti della persona e dei popoli, Università degli Studi di Padova)
- Papisca, A., *Il sapere globale dei diritti umani nel processo educativo*, appunti della lezione del 2 febbraio 2004 relativa al XV Corso di Perfezionamento sui Diritti della persona e dei popoli - *Cittadinanza europea e diritti umani*
- Papisca, A., *Diritti umani, dialogo interculturale, cittadinanza plurale nella strategia delle istituzioni multilaterali*, appunti della lezione del 15 marzo e del 12 aprile 2010 relative al 2° Corso di Alta Formazione per esperti in Educazione civica, diritti umani, cittadinanza, costituzione (Università degli studi di Padova, A.A. 2009/2010)
- Pinto Minerva, F. (2002), *L'intercultura* (Roma-Bari, Laterza)
- Stella, G. A. (2003), *L'orda: quando gli albanesi eravamo noi* (Milano, BUR)
- Stella, G. A. (2004), *Odissee. Italiani sulle rotte del sogno e del dolore* (Milano, RCS)
- Todorov, T. (1984), *La conquista dell'America* (Torino, Einaudi)
- UNICEF (2004), *Io non vinco. Tu non perdi* (Roma, UNICEF)
- UNICEF (2003), *Nessuno escluso* (Roma, UNICEF)
- Wiedemann, H. (1998), *A scuola di mondo. Percorsi didattici per capire e vivere il mondo globale – 4 voll.* (Bologna, EMI)
- Zavatti, P. (1994), *"Qui fa molto freddo". Lettere e testimonianze di incontro con stranieri in Italia* (Bologna, EMI)

Bibliografia per ragazzi

- Abdel-Qadir, G., *Mustafà nel paese delle meraviglie*, Piemme, pagg. 160
- Attanasio, M., *Dall'Atlante agli Appennini*, Orecchio Acerbo, pagg. 112, 14
- Bakolo Ngoi, P., *Colpo di testa*, Fabbri, pagg. 113
- Bekkar, A., Roncaglia, S., *I muri di Casablanca*, Sinnos Editrice, pagg. 112
- Bordonaro, T., *La spartenza*, Einaudi, pagg. 134
- Cairolì, J., *Nato straniero*, Fatatrac, pagg. 111
- Caliceti, G., *Rachid: un bambino arabo in Italia*, Einaudi, pagg. 120
- Caminoli, F., *La neve di Ahmed: quattro ragazzi difficili alla ricerca della felicità*, Jaca Book, pagg. 96
- Cutrufelli, M. R., *Terrona*, Città aperta, pagg. 96
- D'Adamo, F., *Bazar*, EL, pagg. 144
- D'Adamo, F., *La storia di Ismael che ha attraversato il mare*, Geonext, pagg. 159
- D'Adamo, F., *Mille pezzi al giorno*, EL, pagg. 108
- Dazzi, M., *L'Albania di Matilde è sempre meravigliosa*, Berti, pagg. 216
- De Marchi, V., *Le arance di Michele: Italia-New York 1901*, Mondadori, pagg. 126
- Dell'Oro, E., *Dall'altra parte del mare*, Piemme, pagg. 119
- El Messaoudi, M., *Donna, ecco tuo figlio!*, EL, pagg. 93
- Farhoud, A., *La felicità scivola tra le dita*, Sinnos Editrice, pagg. 168
- Ferrara, A., *Pane arabo a merenda*, Falzea, pagg. 64
- Forbes, K., *Io e la mamma*, Mursia, pagg. 193
- Frescura, L., *Le nuvole da latte*, Fabbri, pagg. 90
- Garavaglia, M. A., *Il colore del bambino*, Interlinea Junior, pagg. 32

Gatti, F., *Bilal. Viaggiare, lavorare, morire da clandestini*, BUR, pagg. 492
 Gatti, F., *Viki che voleva andare a scuola*, Fabbri, pagg. 261
 Geda, F., *Nel mare ci sono i coccodrilli, Storia vera di Enaiatollah Akbari*, Baldini Castoldi Dalai, pagg. 156
 Giles, G., *Il respiro del drago*, Mondadori, pagg. 96
 Going, K. L., *I ragni mi fanno paura*, Piemme, pagg. 217
 Grassi, M., *La storia di Habib e Selima*, Loescher, pagg. 240
 Grazzani, R., *Abdul vuole rivedere il mare*, Piemme, pagg. 161
 Greder, A., *L'Isola*, Orecchio Acerbo,
 Guene, F., *Kif Kif domani*, Mondadori, pagg. 124
 Ippoliti, L., *La matita spezzata*, Datanews, pagg. 63
 Iraso, M., *La città sotto la sabbia*, Fatatrac, pagg. 80
 Kuruvilla, G., Mubiayi, I., Scego, I., Wadia, L., *Pecore nere*, Laterza, pagg. 148
 Laird, E., *La patria impossibile*, EL, pagg. 310
 Lodoli, E., *Questo mare non è il mio mare*, Fabbri, pagg. 151
 Marchetta, M., *Terza generazione*, Mondadori, pagg. 200
 Marzocchi, P., *Il viaggio della speranza: Jasmine, dal Marocco all'Italia*, Tredici, pagg. 128
 Melliti, M., *I bambini delle rose*, Edizioni Lavoro, pagg. 96
 Micheletti, A., Ba, S. M., *La memoria di A.*, EGA, pagg. 200
 Neuendorf, S., *Non sono un mostro!: una storia sull'amicizia senza pregiudizi*, Nord-Sud, pagg. 48
 Obilassi Panaria, E., *Babur*, Salani, pagg. 195
 Ockayovà, J., *Appuntamento nel bosco*, EL, pagg. 64
 Palumbo, D., *Khaleb piccolo amico arabo. Le tradizioni la cultura, la religione dell'Islam*, Paoline, pagg. 144
 Petrosino, A., *Mi chiamo Angelo: storia di un viaggio*, Sonda, pagg. 206
 Ramzanali Fazel, S., *Lontano da Mogadiscio*, Datanews, pagg. 65
 Randa, G., *Oggi forse non ammazzo nessuno. Storie minime di una giovane musulmana stranamente non terrorista* - Fabbri, pagg. 202
 Sibhatu, R., *Aulò: canto-poesia dall'Eritrea*, Sinnos, pagg. 128
 Slynek, A., *Terra di confine*, Sinnos, pagg. 160
 Smadja, B., *Salviamo Said*, Feltrinelli, pagg. 88
 Smith, R., *Sale sulla neve*, Mondadori, pagg. 224
 Solinas Donghi, B., *Una scatola di latta celeste*, Fabbri Editore, pagg. 158
 Stoppa, A., *Quanto mare...*, Falzea editore, pagg. 40
 Strati, S., *Terra di emigranti*, Le Monnier, pagg. 160
 Sulce, M., *Orme sul mare*, Sinnos, pagg. 160
 Tan, S., *L'approdo*, ill., Elliot, pagg. 128
 Tintus, E., *Di tutti i colori*, Sinnos, pagg. 191
 Vahocha, J., *Si è fatto giorno*, EMI, pagg. 96
 Variale, P., *I bambini invisibili*, Piemme, pagg. 180
 Yue, J., *L'aquilone bianco*, Sinnos, pagg. 160

Sitografia

<http://rcslibri.corriere.it/rizzoli/stella/home.htm>
<http://unipd-centrodirittiumani.it/>
www.agenziabozzo.it/Ita/Vecchie_Navi.shtml
www.amnesty.it (www.amnesty.it/flex/cm/pages/ServeBLOB.php/L/IT/IDPagina/52)
www.ariberti.it/scuola/irc/ud_interculturalita.htm
www.cartografareilpresente.org/article417.html
www.centroastalli.it/pubblicazioni.71.0.html
www.cestim.it
www.cir-onlus.org
www.corriere.it/Primo_Piano/Esteri/2003/12_Dicembre/23/gatti_reportage.shtml
www.disp.let.uniroma1.it/basili2001/
www.dossierimmigrazione.it/
www.ecre.org
www.educational.rai.it/corsiformazione/intercultura/default.htm
www.ellisland.org
www.emigrati.it/
<http://espresso.repubblica.it/dettaglio/io-clandestino-a-lampedusa/2104770>
www.globalmarch.org
www.gruppoabele.org
www.hitparadeitalia.it/mono/emigrazione.htm
www.hrea.org/index.php?doc_id=706
www.ilo.org
www.italia-rsi.org/cantiitalia/cantemigrazione.htm

www.manitese.it
www.msf.it
www.museonazionaleemigrazione.it/
www.odissee.it
www.saveriani.bs.it/cem
www.terzaclasse.it/
www.un.org
www.unesco.it
www.unhcr.it
www.unicef.org
www.unimondo.org
www.volint.it
www.youtube.com/watch?v=waLnBsA5jkw&feature=Playlist&p=F01933EC3ECEDFOC&index=0&playnext=1

Discografia

AA.VV., *Le canzoni dell'emigrazione*, cd allegato alla pubblicazione di Bevilacqua P., (2002). Si veda bibliografia.

Bersani, S. (1995), *Barcarola albanese* (dall'album *Freak*)

Bersani, S. (1997), *Crazy Boy* (dall'album *Samuele Bersani*)

Bertelli, G. (2003), *Quando emigranti... Canti dell'emigrazione italiana* (album)

De Gregori, F. (1975), *Pablo* (dall'album *Rimmel*)

De Gregori, F. (1982), *L'abbigliamento di un fuochista; Titanic; I muscoli del capitano* (dall'album *Titanic*)

De Gregori, F. (1983), *La ragazza e la miniera* (dall'album *La donna cannone*)

De Gregori, F. (1987), *Nero* (dall'album *Terra di nessuno*)

Fossati, I. (1990), *Italiani d'Argentina* (dall'album *Discanto*)

Fossati, I. (2003), *Pane e coraggio* (dall'album *Lampo viaggiatore*)

Fossati, I. (2004), *Mio fratello che guardi il mondo* (Il Volatore, Columbia Sony Music)

Modena City Ramblers (1994), *Ahmed l'ambulante* (dall'album *Riportando tutto a casa*)

Modena City Ramblers (2004), *Ebano* (dall'album *!Viva la vida, muera la muerte!*)

Tenco, L. (1967), *Ciao amore ciao*

Testa, G. (2006), *Da questa parte del mare* (album)

Filmografia

Emigrazione italiana

http://it.wikipedia.org/wiki/Emigrazione_italiana

www.cestim.it

Immigrazione oggi

www.archivioimmigrazione.org/filmevideo.htm

www.cestim.it

Cittadini in Europa

di Milena Valbonesi

DESTINATARI	Classi seconde della Scuola Secondaria di Primo Grado
ASSE DI CITTADINANZA	<ul style="list-style-type: none"> • Identità e appartenenza • Azione e partecipazione
COMPETENZE	<ul style="list-style-type: none"> • Individuare gli elementi che contribuiscono a definire la propria identità • Riconoscere la propria appartenenza nazionale all'interno dell'appartenenza europea • Individuare le istituzioni di riferimento • Individuare gli interlocutori per la risoluzione di problematiche relative alla scuola e/o al territorio
ABILITA'	<ul style="list-style-type: none"> • Riconosce quali sono le applicazioni concrete del riconoscimento dei diritti sanciti dal Trattato di Lisbona • In base alle conoscenze individua e valorizza i diversi patrimoni linguistici e culturali • Opera confronti in un'ottica di decentramento culturale • Individua i simboli relativi alla realtà europea • Capisce attraverso quali canali istituzionali si concretizza il principio di sussidiarietà orizzontale e verticale e permette alle istituzioni di intervenire a livelli diversi
CONOSCENZE	<ul style="list-style-type: none"> • Approfondimento dei concetti di diritto e dignità • Documenti fondamentali relativi ai diritti umani (UE, Trattato di Lisbona e Carta dei Diritti annessa al Trattato; sviluppo storico) • Simboli dell'identità europea nella loro evoluzione storica • Sviluppo dei concetti di sussidiarietà orizzontale e verticale • Le istituzioni e gli organi dell'Unione europea: strutture, funzionamento e rapporti con i cittadini
CONTENUTI	<ul style="list-style-type: none"> • La storia della costruzione europea dal 1945 ad oggi: tappe principali. • I Trattati costituenti • Le istituzioni: compiti, formazione, rapporti con i cittadini. • Il Trattato di Lisbona. • La Carta dei Diritti Fondamentali dell'Unione Europea
ATTIVITA' E METODI	Brainstorming. Ricerca documentaria. Lettura, analisi e commento dei testi. Creazione di mappe concettuali. Lettura ed uso esperto di carte geografiche e storiche. Lettura di grafici di vario tipo. Creazione di un euroglossario. Creazione di lavori con l'uso di tecnologie (in particolare la LIM) finalizzati alla produzione e all'esposizione in classe. Lezione frontale. Discussione e condivisione di dati. Metodo dialogico, maieutico, euristico. Simulazioni, giochi di ruolo, interviste, tavole rotonde.
RIFERIMENTI ISTITUZIONALI E NORMATIVI SPECIFICI	<ul style="list-style-type: none"> • COE Racc.1849 (2008) • Competenze fondamentali HREA 2009 • "Educazione ai diritti umani" (Raccomandazione CM/Rec (2010/7) • Trattato di Lisbona, (Preambolo, artt.2, 3, 6, 9,10, 11) • Carta dei diritti fondamentali dell'Unione Europea • Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 18.12.2006
VALUTAZIONE	La valutazione sarà di tipo formativo, in itinere e finale; si avrà cura di sviluppare forme di autovalutazione/valutazione tra pari, sia nella dimensione individuale che di gruppo; sarà inoltre puntuale, in ogni fase del lavoro, orientata sui prodotti e sui processi messi in atto.

Per parlare di cittadinanza

La costruzione e l'attuazione di un modulo di apprendimento per ragazzi della Scuola Secondaria di primo grado sul tema della cittadinanza europea coinvolge in primo luogo il docente stesso in un percorso di riflessione sul suo ruolo di formatore e sui fondamenti teorici di una materia in costante divenire. A questo riguardo due premesse sono necessarie.

La prima è di natura professionale e consiste nel credere che, nonostante le difficoltà che ogni docente incontra quotidianamente, la scuola possa e debba svolgere accanto alla sua tipica missione di costruzione della conoscenza e del sapere scientifico anche un'altra funzione primaria e insostituibile: quella di contribuire alla formazione civica della collettività. Questa funzione deve essere centrata sull'apprendimento e condivisione delle regole dello stare insieme e deve mirare, in definitiva a costruire lo status di cittadino dell'alunno facendogli percepire il significato del termine cittadinanza, una cittadinanza nella "società dei saperi", nel mondo globalizzato, orientata da una razionalità aperta e critica, da un pensare secondo complessità, dalla volontà di porre come centrale il paradigma della comprensione della condizione umana.

A questo proposito il filosofo francese Edgar Morin¹, ci ricorda che se la conoscenza del mondo è indispensabile per il cittadino del terzo millennio, la sfida si gioca sull'accesso alle informazioni, ma soprattutto sul divenire capaci di organizzare e articolare queste informazioni. Diventa fondamentale, dunque, riconoscere e conoscere i problemi del mondo, percepire e concepire gli aspetti legati al contesto, nelle varie dimensioni in cui essi si presentano – dimensioni che sono globali (la relazione tutto/parti), multidimensionali, complesse.

Si tratta di un cambio paradigmatico di notevole entità e che pone come fondamentale la capacità stessa dell'educatore di pensare e organizzare la conoscenza.

In questo senso la Raccomandazione del Consiglio d'Europa², che si presenta come sintesi compiuta delle più recenti riflessioni di ordine giuridico ma anche pedagogico, filosofico e sociale, indica come obiettivo fondamentale per l'Educazione alla cittadinanza democratica e ai diritti umani quella del "*capacity-building*" e dell' "*empowerment*" delle persone. Ciò significa che è attraverso lo sviluppo di conoscenze, abilità e competenze ma anche di attitudini e comportamenti, che si rendono i discenti capaci di agire (*to empower*) con i diritti ed i doveri dei cittadini. In tal modo essi traducono le loro capacità nell' «esercitare e difendere i loro diritti e le loro responsabilità democratiche nella società, nell'apprezzare la diversità e nel giocare un ruolo attivo nella vita democratica in vista della promozione e della protezione della democrazia e dello stato di diritto». L'*empowerment* crea le condizioni per «contribuire alla costruzione e alla difesa di una cultura universale dei diritti umani nella società, in vista della promozione e della protezione dei diritti umani e delle libertà fondamentali»³.

La seconda premessa, di natura epistemologica, legata nello specifico alla materia **educazione alla cittadinanza e alla costituzione** consiste nell'interrogarsi criticamente su che cosa si debba intendere per "*cittadinanza*" nel mondo d'oggi.

¹ Morin, E. *La tête bien faite. Repenser la réforme, réformer la pensée*, Le Seuil, 1999

² Raccomandazione CM/Rec(2010)7 del Comitato dei Ministri agli Stati membri sulla Carta del Consiglio d'Europa sull'educazione per la cittadinanza democratica e l'educazione ai diritti umani (adottata dal Comitato dei Ministri l'11 maggio 2010).

³ Carta del Consiglio d'Europa sull'Educazione per la Cittadinanza Democratica e l'Educazione ai Diritti Umani, 11.5.2010, sez. 1 – Definizioni.

Dalla Torre⁴ sottolinea come, per molti di noi, questa resta una categoria forte, radicata nella nostra storia di Stati nazionali, ma, prosegue l'autore, « [...] dobbiamo renderci conto che almeno nei termini in cui l'abbiamo ereditata dal passato e tuttora la intendiamo è una categoria in via di superamento e per molti aspetti già superata». Tenuto conto di queste premesse – e in particolare di quest'ultima – la riflessione che segue mira a due obiettivi. In primo luogo analizzare e definire il significato che ha oggi il concetto di cittadinanza e lo stato del relativo dibattito teorico. Dovrà trattarsi ovviamente di un approccio basato su una metodologia multidisciplinare, consapevole del fatto che la cittadinanza va oggi inquadrata in un contesto mondiale caratterizzato da quella grande rapidità nei mutamenti e dei movimenti delle persone e delle informazioni che sperimentiamo quotidianamente e che porta il nome corrente di "globalizzazione".

Su questa base, in un secondo momento, il fine di questo lavoro sarà quello di analizzare l'influenza che questo dibattito ha sul concetto di cittadinanza europea e quali siano le relazioni tra quest'ultima e un possibile nuovo concetto di cittadinanza. In particolare quale siano i rapporti tra i due concetti e come questi si compenetrino.

A questo scopo è necessario ripercorrere brevemente le tappe principali dell'evoluzione del concetto di *cittadinanza*, che, come sottolinea François Audigier⁵, è un vocabolo impegnativo, perché storicamente e socialmente ricco.

Certo è un concetto che viene da lontano: Aristotele indicava nella *politeia*, intesa come corpo civico e relativo diritto di cittadinanza, la "capacità di agire" del cittadino greco che partecipava direttamente al governo della cosa pubblica. Successivamente, nella Roma repubblicana l'appartenenza alle due comunità organizzate della *familia* e della *civitas* era il presupposto dal quale dipendeva lo status di *cives romanus*.

L'elaborazione medievale è interessante perché integra nel concetto di cittadinanza la dimensione religiosa: siamo alla *Civitas Dei* teorizzata da Agostino. In questa visione il concetto di cittadinanza si svincola dalla dimensione temporale e prescinde dalla comunità politica creando una nuova comunità, quella dei credenti, che è già, in una certa misura, sovranazionale.

La prima forma di cittadinanza moderna, collegata allo Stato-nazione, nasce durante la Rivoluzione francese. Vale la pena di sottolineare che il titolo stesso della "*Déclaration des droits de l'homme et du citoyen*" del 1789 presenta il binomio inscindibile dell'uomo e del cittadino, ma non è chiaro se i due termini nominino due realtà distinte o formino, invece, un'endiadi in cui il primo termine è, in verità, già sempre contenuto nel secondo. Di fatto la grande "*Dichiarazione*" pone sì le basi per uno statuto giuridico comune a tutti gli uomini, a prescindere dalla loro cittadinanza, ma, contemporaneamente, accentua la distinzione fra cittadini e stranieri.

Nei due secoli che seguono la Rivoluzione francese due fenomeni vanno di pari passo: da una parte i cittadini ottengono sempre maggiori diritti civili, politici e sociali, dall'altra si allarga la base dei cittadini nel senso pieno del termine.

L'interesse per il concetto di cittadinanza riprende interesse e cresce negli anni del secondo dopoguerra. La riflessione dello studioso inglese T.H. Marshall si focalizza su un nuovo modo di concepire la cittadinanza nelle democrazie nate dopo il 1945. A lui dobbiamo l'approfondimento del tema dal punto di vista sociologico e la definizione di cittadinanza come «status conferito a chi è pienamente membro di una comunità». Da ciò deriva che «tutti quelli che posseggono questo status sono uguali rispetto ai diritti e ai doveri»⁶ da esso conferiti. Possiamo leggere la cittadinanza, nel pensiero di

⁴ Dalla Torre, G. *Confini. Pensieri di un giurista su una tematica di frontiera*, in Chistolini, S. (a cura di), *Cittadinanza e convivenza civile nella scuola europea*, Armando, Roma, 2006

⁵ Audigier, F. *Concetti di base e competenze chiave per l'Educazione alla Cittadinanza Democratica*, trad. Rosanna Ducati e Eleonora Salvadori, Consiglio d'Europa, 2003

⁶ Marshall, T.H., *Cittadinanza e classe sociale*, UTET, Torino, 1976

Marshall come «un'idea strategica ed espansiva, capace di coprire almeno in parte il vuoto teorico che si è aperto con la crisi dei "paradigmi ricevuti" del socialismo e della liberaldemocrazia»⁷ e che vuole porsi come la categoria centrale di una concezione di democrazia rispettosa dei principi liberaldemocratici e aperta a dimensioni non formalistiche e procedurali.

Marshall resta, senza dubbio, il punto di partenza dello studio contemporaneo del concetto di cittadinanza. La sua ricostruzione della storia dei diritti individuali resta valida se ci si pone in un'ottica evolutiva della cittadinanza. Tuttavia i cambiamenti che la società contemporanea ha conosciuto nell'ultimo ventennio, richiedono un'attualizzazione.

Infatti quando si parla oggi di cittadinanza si insiste sul fatto che si fa riferimento ad un concetto multidimensionale, complesso, polisemico e in continua evoluzione.

In questo contesto ben si comprende come tentare di dare al termine cittadinanza una definizione univoca non sia cosa semplice. In un'ottica di semplificazione e di chiarimento Zolo⁸ ha proposto una classificazione che riconduce le numerose definizioni a due significati distinti. Il primo di questi ha una matrice teorico-politica e indica lo status sociale di cittadino. Si tratta, cioè, di quell'insieme di condizioni politiche, economiche e culturali che sono garantite a chi a pieno titolo faccia parte di un gruppo sociale organizzato. Il secondo significato, di matrice giuridica, designa uno status normativo, e cioè "l'iscrizione di un soggetto" – per connessioni territoriali, per legami di parentela, per libera opzione, etc. – all'ordinamento giuridico di uno Stato. Lo status sociale e lo status normativo del cittadino hanno trovato, nell'accezione moderna, come punto di contatto e di coerenza un medesimo principio di fondo che è quello della nazionalità. Lo Stato si propone come garante di un'identità culturale unitaria che i cittadini pongono alla base della loro costruzione identitaria. E' così che *lingua, sangue, memoria storica* e talvolta anche *religione* diventano i coagulanti di una comunità nazionale che si ancora in un ambito territoriale nel quale lo Stato ha sovranità esclusiva. Il «polinomio nazionalità-sovranià-esercito-confini-cittadinanza ad alios excludendos»⁹ crea l'idea di un *Noi* omogeneo e solidale, contrapposto all'idea di *Altro* straniero e nemico. E' la naturale eredità della contraddizione tra il carattere universalistico dei valori della *Dichiarazione dell'uomo e del cittadino* del 1789 e l'esclusività dell'appartenenza nazionale.

Si tratta di una contrapposizione che la riflessione teorica contemporanea ha però iniziato a superare. In tal senso risulta particolarmente interessante la proposta avanzata da Papisca che delinea un concetto di cittadinanza dinamico, in piena evoluzione¹⁰ e in linea con i grandi cambiamenti della nostra epoca.

Papisca affronta il concetto in una prospettiva mutata, che discende dal riconoscimento giuridico internazionale dei diritti umani. Questa prospettiva che ricostruisce la cittadinanza a partire dall'uomo in quanto membro della famiglia umana e come tale titolare di diritti originari obbliga di conseguenza ad abbandonare il concetto tradizionale della cittadinanza come status concesso (*octroyé*) dallo Stato. Non solo, la cittadinanza diventa una categoria concettuale e giuridica plurale. Infatti accanto a quella nazionale e a quella universale, si è disegnata negli ultimi anni quella europea. La metafora che rappresenta questa pluralità è quella dell'albero: «la

⁷ Zolo, D. (a cura di), *La Cittadinanza. Appartenenza, identità, diritti*, Laterza, Bari, 1994.

⁸ Zolo, D. *Cittadinanza. Storia di un concetto teorico-politico*, in *Filosofia Politica* n.1/2000.

⁹ Papisca A., *Cittadinanza e cittadinanze ad omnes includendos: la via dei diritti umani*, in M. Mascia (a cura di), *Dialogo interculturale, diritti umani, cittadinanza plurale*, Venezia, Marsilio, 2007.

¹⁰ Consiste in un procedimento bottom-up, cioè nel «ridefinire la cittadinanza innanzitutto da un punto di vista concettuale partendo dal basso, ossia dalle radici della comunità politica per risalire sino alle istituzioni preposte alla governance, al fine di considerare quest'ultima alla luce del telos dei diritti umani e della legittimazione democratica prima che in termini di autorità, potere e capacità», in Papisca, op.cit

cittadinanza è un albero, il cui tronco e le cui radici sono lo status giuridico dell'essere umano, che coincide con la cittadinanza universale, o cittadinanza della persona, e i rami sono le cittadinanze nazionali e sub-nazionali. La cittadinanza è una»¹¹.

Anche Edgar Morin parla di "*cittadinanza planetaria*"¹² come creazione del terzo millennio, ma già presente, a livello embrionale, nel XX secolo. Essa accomunerebbe tutti gli esseri umani, con tutte le loro irriducibili differenze, nel riconoscimento della comune patria terrestre e sarebbe in grado di rispondere alle grandi urgenze che incombono sull'umanità¹³.

Per parlare di cittadinanza europea

E' sicuramente in questa linea di pensiero che si inserisce la cittadinanza europea basata appunto, su "*un'unione sempre più stretta*" tra i popoli d'Europa. In tal senso la relazione tra il concetto tradizionale di cittadinanza e quello dell'Unione è dirompente. Se da un lato i presupposti delle due cittadinanze sembrano essere gli stessi e cioè la condivisione di un comune patrimonio spirituale e morale, fondato sui valori indivisibili e universali della dignità umana, della libertà, dell'uguaglianza e della solidarietà. Dall'altro la cittadinanza europea punta a superare l'esclusività dell'appartenenza nazionale per divenire inclusiva. Conseguentemente, attraverso la cittadinanza, l'Unione mira alla salvaguardia e allo sviluppo dei valori comuni mediante il « [...] rispetto della diversità delle culture e delle tradizioni dei popoli d'Europa, nonché dell'identità nazionale degli Stati membri e dell'ordinamento dei loro pubblici poteri a livello nazionale, regionale e locale [...]»¹⁴.

Strictu sensu la cittadinanza europea nasce quarant'anni dopo la costituzione della Comunità Economica del Carbone e dell'Acciaio (CECA), con l'introduzione del Trattato di Maastricht¹⁵. La sua portata è stata tuttavia molto sottovalutata forse perché l'attenzione era focalizzata sulla creazione della moneta unica. Nel 1997, con il Trattato di Amsterdam i diritti umani vengono proclamati parte integrante dei principi fondativi dell'Unione Europea e tre anni dopo, a Nizza, viene proclamata la Carta dei diritti fondamentali dell'Unione Europea. E' importante sottolineare che, solo dopo la firma del Trattato di Lisbona nel dicembre del 2007 la Carta, annessa come protocollo al Trattato stesso, ha acquistato pieno valore giuridico.

In effetti, allo stato attuale la cittadinanza dell'Unione è semplicemente una derivazione della cittadinanza degli stati membri.

¹¹ Ibidem

¹² Morin E., op.cit, cap. IV, *Enseigner l'identité terrienne*

¹³ E' altresì interessante la lettura della prefazione di Morin, *Prefazione. Educare all'era planetaria*, in G. Bocchi e M. Ceruti, *Educazione e globalizzazione*, Milano, Cortina 2004, pp. VII-X. : «Si può dire che il pianeta sia diventato una nave spaziale che viaggia grazie alla propulsione di quattro motori scatenati: scienza, tecnica, industria, profitto. E nello stesso tempo la minaccia nucleare e la minaccia ecologica che gravano sulla biosfera impongono all'umanità una comunità di destino. Così è diventata vitale la consapevolezza di questo destino planetario che stiamo vivendo. E' diventato essenziale illuminare e concepire il caos degli eventi, le loro interazioni e le loro retroazioni – in cui si mescolano e interferiscono processi economici, politici, sociali, nazionali, etnici, mitologici, religiosi – che tessono il nostro destino. Dobbiamo sapere chi siamo, che cosa ci sta capitando, dove si nasconde la minaccia che dobbiamo tutti cercare di individuare con chiarezza»

¹⁴ *Carta dei Diritti Fondamentali dell'Unione Europea*, 14.12.2007 Preambolo.

¹⁵ TUE: articolo 17 : 1. È istituita una cittadinanza dell'Unione. È cittadino dell'Unione chiunque abbia la cittadinanza di uno Stato membro. La cittadinanza dell'Unione costituisce un complemento della cittadinanza nazionale e non sostituisce quest'ultima. 2. I cittadini dell'Unione godono dei diritti e sono soggetti ai doveri previsti dal presente trattato.

Come è stato osservato¹⁶, il vero valore dell'essere un cittadino dell'Unione non è nei diritti che si hanno nei confronti delle istituzioni dell'Unione, ma nei diritti verso gli altri stati membri. La cittadinanza dell'Unione proibisce ampiamente ai governi nazionali di discriminare i cittadini di altri stati della Ue. L'impatto davvero forte della cittadinanza europea è nel suo contributo alla creazione di uno spazio comune di libero movimento in cui i cittadini non perdono i loro diritti quando attraversano confini interni.

La costruzione attuale della cittadinanza dell'Unione combina, perciò, due principali caratteristiche. Essa deriva dalla cittadinanza di uno stato membro e dà libero accesso agli altri stati membri. Il fatto di cui i redattori dei trattati europei non sono stati consapevoli è che esiste una tensione intrinseca tra questi due aspetti.

Una soluzione radicale sarebbe capovolgere il rapporto tra cittadinanza sovranazionale e nazionale, cosicché sia la prima a determinare la seconda. Questo trasformerebbe l'Unione in una federazione simile alla Germania o agli Stati Uniti. L'Unione avrebbe la propria legge per l'acquisizione della cittadinanza europea per nascita e per la naturalizzazione e ogni cittadino dell'Unione che si stabilisse in uno degli stati membri diventerebbe automaticamente un cittadino di quel paese con il diritto di voto non semplicemente nelle elezioni locali ed europee, ma anche in quelle nazionali. Non c'è quasi alcun sostegno politico tra i cittadini e i governi europei alla costruzione di una federazione di questo tipo.

L'alternativa sembra essere sperare in una convergenza spontanea delle politiche della cittadinanza, proveniente dal basso. Molte riforme nazionali si sono mosse in direzioni simili nel corso dei decenni passati, ma sarebbe piuttosto ottimistico credere che gli stati membri siano disposti a modificare le proprie leggi per evitare di caricare altri stati dei problemi dell'immigrazione o per garantire condizioni per l'accesso alla cittadinanza pressoché uguali in tutta Europa.

Su queste base e per concludere questa breve riflessione sulla cittadinanza europea, sono d'accordo con quanti sostengono che l'Europa è un cantiere che ci appartiene, in quanto luogo in cui può essere ripensata la cultura democratica come premessa di una cittadinanza democratica, attiva e responsabile.

Questo concetto racchiude due considerazioni importanti ai fini dell'educazione alla cittadinanza europea, che sono state utilizzate come fondamento del progetto "Cittadini in Europa".

La prima si richiama alla responsabilità che tutti i cittadini oggi hanno nella costruzione della democrazia in Europa. E' una responsabilità importante di fronte al mondo intero: l'Unione Europea infatti rappresenta la prima forma di democrazia post-nazionale da cui può partire lo sviluppo di un dialogo tra i concetti di cittadinanza locale e planetaria. In questo senso è un cantiere aperto.

La seconda considerazione mette in luce lo stretto legame esistente tra educazione alla cittadinanza europea e educazione alla democrazia.

Mi sembra che entrambe siano riconducibili al concetto di "*esperienza della pluralità*" coniato da Hanna Arendt, esperienza che presuppone la creazione di "*un mondo comune*" come quello che l'Unione Europea, oggi, si propone di offrirci.

Un'ultima riflessione per completare il quadro teorico la possiamo mutuare da Edith Cresson. Nella prefazione a *Learning for Active Citizenship: A significant challenge in building a Europe of Knowledge*¹⁷ mette in evidenza che è essenziale non l'insegnamento, ma l'apprendimento della cittadinanza. Si tratta di un apprendimento che deve incorporare lo sviluppo di una comprensione interculturale (il livello affettivo) con l'acquisizione di una competenza ad operare (il livello cognitivo), e queste due

¹⁶ Baubok R. *Una UE, mille leggi*, in *Vanguardia Dossier* 22, 2007.

¹⁷ European Commission, *Learning for Active Citizenship: A significant challenge in building a Europe of Knowledge*, 2005. Introduzione di Edith Cresson

dimensioni si acquisiscono attraverso la pratica e l'esperienza (il livello pragmatico). Ecco che si precisa il rapporto di natura dialettica e non gerarchica tra riflessione e azione, per cui la prima si nutre delle esperienze che, a loro volta, acquistano senso attraverso le parole che la esprimono e orientano il pensiero a nuove esperienze.

IL PERCORSO : CITTADINI IN EUROPA

Questo percorso è pensato per essere sviluppato nel secondo quadrimestre, verso marzo - aprile, quando lo studio dei Paesi europei è già in una fase avanzata. Ha una connotazione fortemente interdisciplinare per cui sarebbe opportuno coinvolgere, già in fase di progettazione, un team di docenti, in particolare delle seguenti discipline: Italiano, Storia, Geografia, Cittadinanza e Costituzione, Inglese, Francese, Arte e Immagine, Musica.

Per motivi pratici può essere diviso in segmenti didattici e questi, a loro volta, in interventi puntuali, ma conserva in sé un forte valore unitario.

1° segmento: *SEGNI D'EUROPA*

Lavoro con tutta la classe
Tempi : 10 ore
Luogo: aula della classe e laboratorio di informatica

1° parte:

obiettivo : 1. Individuare le tracce dell'Unione europea nel vissuto quotidiano.
Metodologia : Brainstorming. Si parte con domande – stimolo del tipo: Hai già sentito parlare dell'Unione Europea? Sai cos'è? Quando è nata? Quali compiti/obiettivi ha? Focalizzare la discussione sul vissuto dei ragazzi: es. sembra lontana l'Europa, però se cerchi... ne trovi un elemento importante proprio nelle tue tasche! E' l'euro.
Realizzazione : Mappa delle conoscenze o mappa mentale (questa fase serve per organizzare gli apprendimenti pregressi, scaturiti dal brainstorming, e per estenderne la conoscenza al gruppo)

2° parte:

obiettivo : 1. Conoscere e approfondire il significato dei simboli dell'Unione Europea: l'euro, la bandiera, l'inno, il motto, la festa dell'Unione Europea. 2. Operare confronti in un ottica di decentramento culturale. 3. Individuare e valorizzare i diversi patrimoni linguistici e culturali.
Metodologia : lavoro di ricerca in gruppo sui simboli europei, finalizzato alla costruzione di una presentazione in power point (PPT) da discutere in classe.
Realizzazione : Sulla base della presentazione PPT, costruzione collaborativa di mappe concettuali per ogni simbolo. Elaborazione di testi personali. Progettazione di attività a carattere ludico per altre classi

Per quanto riguarda l'euro, il percorso si snoda attraverso le seguenti tappe:

1. *Problem posing* : si parte con una serie di domande-stimolo del tipo: quando è stata introdotta la moneta unica? Chi usa l'euro? In che modo l'euro ci è di aiuto? Quale Istituzione regola la moneta unica e il cambio con altre monete? Quale futuro per l'euro? L'euro come valore condiviso, ecc. In seguito si sollecitano e si orientano i ragazzi a prospettare situazioni problematiche, ponendo domande di ricerca e costruendo le prime ipotesi.

2. Problem solving: si chiede agli alunni di attivare strategie di ricerca, di analisi e di sintesi per rispondere ai problemi che hanno individuato, per avvalorare o confutare le ipotesi poste.

Solo in un secondo tempo si presentano due video sull'euro realizzati dalla Banca Centrale Europea:

- <http://www.ecb.int/ecb/educational/movies/intro/html/index.it.html>
(durata 3':44)
- <http://www.ecb.int/ecb/educational/movies/euro/html/index.it.html>
(durata 5':27)

Per un ulteriore approfondimento dell'argomento si propone l'elaborazione di brevi testi personali sui seguenti temi (o su altri individuati dai ragazzi durante le attività):

- La vita di un euro
- L'euro: una valuta, molti disegni¹⁸
- L'euro: stampa e conio
- Cosa succede alle vecchie banconote e alle monete in euro?

Per integrare nelle attività gli studenti con disabilità o con difficoltà di apprendimento si prevede un'attività di laboratorio, in cui sarà possibile utilizzare vari materiali come, ad esempio, il kit dell'euro.

Il Sito della Banca centrale Europea propone inoltre una serie di esercizi graduati e di giochi, una mostra interattiva e una visita virtuale:

- http://www.ecb.int/euro/play/where_from/html/index.it.html
- <http://www.ecb.int/euro/html/exhibition.it.html>

Altri materiali sono reperibili sul sito:

- <http://myeurope.eun.org/shared/data/myeurope/2009/eurocoins/it/index.html>

che propone giochi e attività basati sull'abbinamento delle monete con il loro Paese d'origine.

E' infine possibile proporre agli studenti di creare loro stessi rebus, giochi di società, percorsi da proporre alle altre classi.

Una volta appresa la metodologia di lavoro, il percorso sarà riproposto per andare alla scoperta degli altri simboli dell'Unione Europea.

Per quanto riguarda la valutazione, in questa fase è preferibile optare per una forma di autovalutazione, che dia ai ragazzi un feedback puntuale dello stato delle loro conoscenze e che li incoraggi nella prosecuzione del lavoro o li orienti in un percorso di recupero. Si può dunque pensare alla somministrazione di questionari a risposta multipla o a test interattivi. Per quest'ultima tipologia si può ricorrere ai materiali presenti nei vari siti dell'Unione Europea dedicati ai ragazzi. E' possibile reperirne diversi, di buona qualità e ben costruiti, come ad esempio:

- http://ec.europa.eu/economy_finance/netstartsearch/euro/kids/index_it.htm.

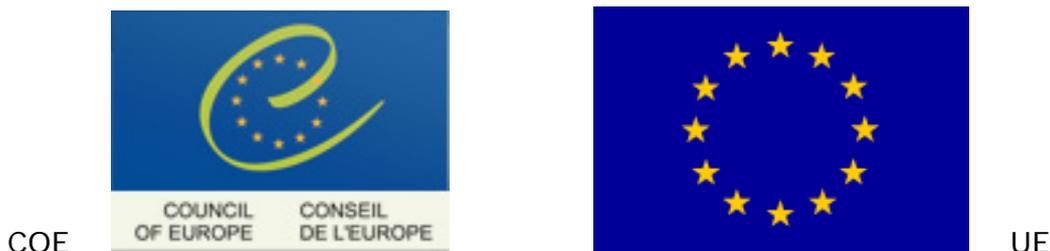
Indicazioni utili per costruire i percorsi di scoperta per gli altri simboli.

Per quanto riguarda **la bandiera** si può consultare la pagina web sotto indicata: http://europa.eu/abc/symbols/emblem/graphics1_it.htm#intro,

¹⁸ Per questo approfondimento si utilizza il poster che presenta le banconote e le monete in euro (agosto 2008) e offre una visione di insieme delle banconote e monete in euro; in particolare, mostra le facce nazionali delle monete di tutti i paesi dell'area dell'euro e le comuni facce europee (vecchi e nuovi disegni). E' possibile utilizzare la versione elettronica: <http://www.ecb.int/euro/html/materials.it.html>. Esiste una presentazione animata ugualmente sul sito della BCE che si può utilizzare per un percorso di recupero/consolidamento per gli alunni con difficoltà di apprendimento, poiché privilegia il codice visivo : <http://www.ecb.int/euro/html/eurocoins.it.html>.

che presenta un manuale con le specifiche grafiche per l'emblema europeo. Per evitare una eccessiva semplificazione, mi sembra interessante approfondire, in questo momento del percorso, il rapporto tra Consiglio d'Europa, organizzazione internazionale impegnata nella difesa dei diritti umani e nella promozione della cultura europea nata nel 1949 e l'UE.

Il Consiglio d'Europa¹⁹, (COE), che aveva adottato la bandiera blu con le dodici stelle gialle nel 1955, ha di fatto incoraggiato le altre Istituzioni europee ad adottare il medesimo emblema. La Comunità Europea, accogliendo l'invito, ne ha fatto l'emblema ufficiale nel 1985. Oggi le due bandiere si distinguono, come si può vedere dalle immagini, pur avendo una base comune.



Per **l'inno europeo** si può proporre l'ascolto della versione strumentale che Herbert von Karajan, uno dei più grandi direttori d'orchestra del Novecento, ha realizzato, su richiesta del Consiglio d'Europa, per piano solo, fiati e orchestra sinfonica. Reperibile sul sito:

http://www.radiomarconi.com/marconi/inno_europeo.html

E' possibile, inoltre, suggerire un percorso di creatività nel campo musicale finalizzato alla produzione di una canzone per la festa europea del 9 maggio.

A questo riguardo, il Consiglio di classe e l'assemblea degli studenti possono deliberare di partecipare al concorso che la Commissione europea indice ogni anno per la realizzazione del poster della **Festa del 9 maggio**. Questa parte del percorso è senza dubbio la più creativa e può dare luogo ad una intensa collaborazione tra docenti, ragazzi, genitori ed essere finalizzata a dare visibilità agli apprendimenti stessi, attraverso una esposizione nella scuola, nella biblioteca, nel quartiere ecc...

E' interessante passare in rassegna i poster che hanno vinto le passate edizioni e che sono frutto del lavoro di studenti e giovani grafici europei:



¹⁹ E' utile esplorare il sito del Consiglio, in particolare le pagine web di presentazione, film istituzionale e la visita video: <http://www.coe.int/aboutcoe/index.asp?page=quisommesnous&l=it>

Un discorso a parte merita il lavoro sul **motto**. E' bene, infatti, far riflettere i ragazzi sulla ricchezza che deriva dal multilinguismo²⁰ e stimolare la loro curiosità attraverso attività e giochi basati sull'utilizzo delle diverse lingue e dei relativi alfabeti²¹. Si tratta in un primo tempo di presentare le 23 lingue ufficiali dell'Unione europea e i 3 alfabeti, nelle formule di saluto, di presentazione ecc...

Possono essere privilegiate alcune attività che rinforzino il senso degli apprendimenti, come, ad esempio, la costruzione di una tabella con il "buongiorno" nelle lingue europee, l'ascolto di semplici brani nelle diverse lingue²². In questo caso è opportuno aprire la conoscenza a tutte le lingue presenti nella classe (penso all'albanese, al macedone, all'ucraino, all'arabo e via dicendo), perché tutte hanno pari dignità²³ e ragione d'essere riconosciute. Il secondo approfondimento, legato al motto, porta, inevitabilmente sul tema del multiculturalismo. Se la lingua è strumento del pensiero, come sottolineava Vygotskij, è anche veicolo di cultura e, nel nostro caso, delle culture presenti nella classe. E' appena il caso di sottolineare l'importanza che riveste questo tema e la necessità per il docente di riflettere sul fatto che, per esistere, «[...] una vera cittadinanza multiculturale dovrebbe avere per presupposto l'integrazione, non l'indifferenza di individui e di istituzioni e tra individui e istituzioni. Se si vogliono rivendicare diritti di tipo culturale, questi non devono essere intesi come diritti collettivi, ma devono essere fatti valere sulla base del presupposto della possibilità di esercizio, come diritti soggettivi, che garantiscono una inclusione totale.»²⁴

In altre parole il rischio in cui si può incorrere è quello di difendere un multiculturalismo interno, cioè europeo, versus le culture extra-europee, cosa che si risolverebbe, di nuovo, nella costruzione di spazi chiusi e antagonisti, del tipo "Noi e gli altri" e non andrebbe nel senso di una cittadinanza *ad omnes includendos*.

Ecco perché mi sembra utile partire dall'immagine del poster sotto riprodotta che utilizza la metafora della tavolozza dei colori, in un certo senso orientando il pensiero e la riflessione alla ricchezza che può nascere dall'incontro e dal *métissage* culturale.



²⁰ «Favorire la presa di coscienza e la valorizzazione dell'identità e della diversità culturale in Europa» è uno degli obiettivi del Consiglio d'Europa. All'indirizzo http://www.coe.int/T/DG4/Linguistic/Default_fr.asp si trova la piattaforma delle risorse e dei riferimenti per un'educazione multilinguistica e interculturale.

²¹ E' utile consultare le pagine web: *Viaggiare in Europa 2010* (http://europa.eu/travel/comm/index_it.htm), quella della Commissione Europea dedicata al multilinguismo (http://ec.europa.eu/education/languages/index_it.htm), quella della Giornata europea delle lingue (iniziativa congiunta del Consiglio d'Europa e dell'Unione Europea): <http://edl.ecml.at/Home/tabid/1455/language/fr-FR/Default.aspx>.

²² E' possibile l'ascolto utilizzando il sito : http://europa.eu/abc/european_countries/languages/index_it.htm

²³ Si ricorda il libro bianco *Vivere insieme in pari dignità* del Consiglio d'Europa del 2008, sul dialogo interculturale

²⁴ Sciacca, F. *Multiculturalismo. Una questione difficile*, in N. Parisi, M. Marletta, *Multiculturalismo e Unione europea*, Giappichelli, Torino 2008, pp. 19-34

Valutazione

Alla fine del primo segmento didattico o in una lezione di ripresa si dedicherà spazio alla valutazione e all'autovalutazione, che può essere condotta sia utilizzando materiali cartacei, sotto forma di questionario individuale a scelta multipla, sia utilizzando quiz interattivi per misurare le conoscenze sotto forma di gioco. L'utilizzo di tecnologie informatiche che privilegino l'abbinamento di codici diversi permette anche ai ragazzi che presentano difficoltà specifiche di apprendimento di affrontare le prove di verifica.

2° segmento : *TI RACCONTO L'EUROPA*

Lavoro con tutta la classe
Tempi : 4 ore
Luogo: biblioteca multimediale e laboratorio di informatica
1° parte:
obiettivi : 1. conoscere le tappe principali della costruzione europea, dal 1950 ai nostri giorni. 2. conoscere i risultati ottenuti e i futuri obiettivi.
Metodologia : lezione frontale e lezione partecipata. Lettura e analisi delle immagini e dei testi scelti. Costruzione di un cartellone con le tappe più significative della costruzione europea. Discussione sul tema, possibilmente con la partecipazione di un rappresentante istituzionale locale o nazionale o europeo.

Per lo svolgimento dell'attività è possibile partire da alcune immagini-stimolo altamente evocative, come le fotografie della città di Dresda (o di altre città come Colonia Londra...) dopo il bombardamento alleato alla fine della seconda guerra mondiale, per spiegare ai ragazzi qual era la condizione dell'Europa dopo il 1945 e il coraggio, la portata, la lungimiranza della dichiarazione di Robert Schuman.



Si propone la lettura integrale e l'analisi del testo. (Sottolineare le parole-chiave, riflettere sui pericoli di una futura guerra, evidenziare gli obiettivi proposti da Schuman, i valori e tra questi prima di tutti la condivisione del bene comune, la solidarietà sociale, la pace, la giustizia, l'attenzione per le generazioni future...)

«La pace mondiale non potrà essere salvaguardata se non con sforzi creativi, proporzionali ai pericoli che la minacciano. Il contributo che un'Europa organizzata e vitale può apportare alla civiltà è indispensabile per il mantenimento di relazioni pacifiche. La Francia, facendosi da oltre vent'anni antesignana di un'Europa unita, ha sempre avuto per obiettivo essenziale di servire la pace. L'Europa non è stata fatta : abbiamo avuto la guerra.

L'Europa non potrà farsi in una sola volta, né sarà costruita tutta insieme; essa sorgerà da realizzazioni concrete che creino anzitutto una solidarietà di fatto. L'unione delle nazioni esige l'eliminazione del contrasto secolare tra la Francia e la Germania: l'azione intrapresa deve concernere in prima linea la Francia e la Germania.....La fusione della produzioni di carbone e di acciaio assicurerà subito la costituzione di basi comuni per lo sviluppo economico, prima tappa della Federazione europea, e cambierà il destino di queste regioni che per lungo tempo si sono dedicate alla fabbricazione di strumenti bellici di cui più costantemente sono state le vittime.....Questa produzione sarà offerta al mondo intero senza distinzione né esclusione per contribuire al rialzo del livello di vita e al progresso delle opere di pace. L'Europa potrà, con mezzi superiori, perseguire la realizzazione di uno dei suoi compiti essenziali: lo sviluppo del continente africano.»

(testo integrale reperibile in : http://europa.eu/abc/symbols/9-may/decl_it.htm)

Di seguito si avvia la costruzione di un cartellone con le tappe più significative della costruzione europea²⁵ (a titolo di esempio si può utilizzare il modello predisposto dall'Ufficio europeo delle pubblicazioni, che può essere ottenuto tramite l'Ufficio di Rappresentanza dell'UE).

Infine si propone una discussione finale sul tema, se possibile, con la partecipazione di un rappresentante istituzionale, locale o nazionale o europeo.

VALUTAZIONE

La valutazione, alla fine di questo segmento didattico, mira a verificare ciò che è stato acquisito in termini di conoscenze e di abilità. Si possono proporre test a risposta multipla sulle tappe del percorso, test a domande aperte, brevi rielaborazioni personali.

3° segmento : LE PAROLE DELL'EUROPA

Lavoro con tutta la classe
Tempi : 8 ore
Luogo: aula della classe, laboratorio di informatica, aula magna o auditorium

Questo modulo di lavoro rappresenta un momento centrale del percorso perché conduce i ragazzi alla costruzione dei concetti giuridico-istituzionali fondamentali dell'Europa. A questo scopo è necessario procedere con cautela e accertarsi della piena comprensione del lessico utilizzato e della capacità di reimpiego in modo adeguato.

<p>obiettivi : 1. Conoscere gli elementi caratteristici delle principali Istituzioni europee 2. Comprendere le funzioni di ogni Istituzione studiata 3. Capire attraverso quali canali istituzionali si concretizza il principio di sussidiarietà orizzontale e verticale e permette alle istituzioni di intervenire a livelli diversi. 4. Partecipare in modo attivo ad una tavola rotonda</p>
<p>Metodologia : Brainstorming sulle Istituzioni : quali sono? Quando sono nate? Quali sono i loro compiti/funzioni? Chi vi partecipa? Dove hanno sede? Come vengono assunte le decisioni a livello europeo? Focus su Parlamento Commissione Consiglio. Presentazione di slides, grafici e filmati. Discussioni. Lavoro di gruppo. Costruzione di</p>

²⁵ Cartellone "L'Europa in movimento – La storia dell'Unione europea "; si può scaricare la relativa versione elettronica dal sito : http://ec.europa.eu/publications/booklets/others/58/index_it.htm#na6905399

mappe concettuali. Role play per simulare una riunione della Commissione europea, del Parlamento, del Consiglio²⁶.

Realizzazioni: creazione di un euroglossario e di un *fact-sheet* (carta d'identità) di ogni Istituzione. Elaborazione di testi personali su tracce assegnate, ad esempio: 1 realizzare un'intervista di fantasia con un Europarlamentare o con un Commissario; presentare una proposta legislativa alle Istituzioni europee; immaginare di essere eletto parlamentare europeo. Costruire i materiali e gli interventi per una Tavola rotonda a tema.

Per i materiali da utilizzare è possibile una grande scelta tra quelli contenuti sul sito UE. Si tratta di opuscoli (qui sotto le immagine delle copertine), slides, brevi video, immagini, grafici, studi che possono essere un valido sussidio nel percorso di apprendimento.



Le versioni elettroniche sono reperibile agli indirizzi:

http://europa.eu/abc/euslides/index_it.htm

L'Europa in 12 lezioni : http://europa.eu/abc/12lessons/index_it.htm

E' possibile anche richiedere copia in versione cartacea all'Ufficio europeo delle pubblicazioni²⁷.

Slide: Le Principali Istituzioni

²⁶ Per preparare le attività di role-play, è possibile trovare suggerimenti didattici innovativi in una pubblicazione presente nel sito di MyEurope. Questo è un progetto collaborativo, online, di sensibilizzazione ai temi della cittadinanza europea. In particolare nel dossier "*Deciding for EU. It's Your Decision*" gli studenti sono invitati a discutere del processo decisionale e a prendere le loro proprie decisioni. Le illustrazioni che accompagnano le attività hanno come obiettivo quello di aiutare gli studenti a visualizzare la presa di decisione a scala europea.

²⁷ Luxembourg: OPOCE : Office des publications officielles des Communautés européennes



Valutazione

La valutazione, alla fine di questo segmento didattico, mira a verificare ciò che è stato acquisito in termini di conoscenze, ma anche di abilità e di comportamenti. La sua caratteristica è, dunque, quella della formatività. A tale scopo vanno previsti momenti di osservazione durante i momenti in cui si svolgono le diverse attività e non solo alla fine del modulo.

4° segmento : CITTADINI IN EUROPA

Lavoro con tutta la classe
Tempi : 10 ore
Luogo: in aula e nel laboratorio di informatica

Obiettivo: 1. Conoscere il concetto di cittadinanza europea, così come delineato nel Trattato UE. 2. Conoscere la struttura ed i principi della *Carta dei Diritti fondamentali* dell'UE. 3. Confrontare la *Carta* con i più importanti documenti internazionali sui diritti umani (CEDU²⁸, DUDU²⁹) 4. Analizzare i principali diritti con riferimento al proprio vissuto.

Metodologia : Conversazione per la verifica delle conoscenze spontanee possedute dagli studenti in relazione ai concetti di: diritto, trattato, diritti umani, cittadinanza, dignità, uguaglianza, discriminazione... Introduzione di mediatori didattici per sostenere il processo di concettualizzazione. Lettura e analisi degli articoli del *Trattato* sul funzionamento dell'UE (TFUE) relativi alla cittadinanza dell'Unione. Lezione frontale: presentazione della *Carta dei Diritti fondamentali* nel suo impianto strutturale (preambolo, titoli, articoli). Discussione. Costruzione di strumenti di

²⁸ CEDU è l'acronimo italiano che indica la *Convenzione Europea per la salvaguardia dei diritti dell'uomo e delle libertà fondamentali*, firmata a Roma nel 1950.

²⁹ DUDU è l'acronimo italiano che indica la *Dichiarazione universale dei diritti umani* adottata dalle Nazioni Unite il 10 dicembre 1948.

indagini per la ricerca (questionario e griglia per l'intervista). Attività di gruppo: storia della Carta, ricerca delle fonti³⁰ e confronto.

Realizzazioni : cartelloni, schede di sintesi, costruzione collettiva di una *guida ai diritti di cittadinanza europea*, interviste e questionari, elaborazione dei dati e organizzazione dei risultati.

Si parte con una conversazione clinica sul significato della parola cittadinanza e si costruisce un cartellone con le prime definizioni spontanee dei ragazzi. Si prosegue con domande relative allo status individuale, del tipo: chi di voi è anche cittadino europeo? Con quale documento viaggiate nei Paesi dell'Unione europea? Potete studiare, lavorare o soggiornare in un altro Paese dell'UE? Un cittadino italiano che vive a Parigi può partecipare alle elezioni municipali di quella città? A questo punto è possibile introdurre la *Carta dei Diritti fondamentali*³¹, spiegandone il percorso storico, il valore giuridico³² e la struttura. Di seguito si leggono e analizzano gli articoli 20, 21, 22, 23, 24 del *Trattato sul funzionamento dell'Unione Europea*³³ e si costruisce uno schema di presentazione dei diritti di cittadinanza. In questa fase del percorso è importante attivare una mediazione didattica, facendo ricorso a immagini, simboli, schemi che aiutino i ragazzi a concettualizzare. A questo scopo risulta interessante guidare gli studenti alla realizzazione di una *guida ai diritti di cittadinanza europea*, per spiegare ad altri ragazzi i diritti e le facoltà che discendono dallo status di cittadino europeo, i diritti di mobilità e politici, di protezione e tutela, di uguaglianza e parità, i diritti di cittadinanza amministrativa attiva. L'attività prosegue con la ricerca delle fonti che la *Carta* sottende ed è possibile, se la classe dimostra un buon interesse, operare un confronto tra la *Carta*, la *Convenzione europea* del 1959 e la *Dichiarazione universale*, costruendo una tavola comparativa di questo tipo:

Articolo 1 : Dignità umana	Preambolo della Dichiarazione universale dei diritti umani del 1948
Articolo 2 - Diritto alla vita	CEDU, Articolo 2,
Articolo 4 - Proibizione della tortura e delle pene o trattamenti inumani o degradanti	CEDU, Articolo 3

³⁰ Per **fonti** si intendono quei documenti internazionali che hanno preceduto cronologicamente la *Carta* e che la stessa sottende (in particolare la *Convenzione europea per la salvaguardia dei diritti dell'uomo e delle libertà fondamentali* del 1950 e la *Dichiarazione universale dei diritti umani* del 1948).

³¹ Risulta fondamentale affrontare non solo il *Trattato*, ma anche la *Carta*, perché essa è, come ha dichiarato Viviane Reding, Vicepresidente della Commissione europea e Commissaria per la Giustizia, i diritti fondamentali e la cittadinanza «**l'espressione dei nostri valori e del nostro patrimonio costituzionale comune**». In tal senso «la *Carta* deve orientare tutte le politiche dell'Unione. La Commissione europea, in particolare attraverso la direzione generale Giustizia, controllerà con grande cura che la *Carta* sia rispettata in tutte le proposte di atti legislativi dell'UE, in ogni singola modifica introdotta dal Consiglio e dal Parlamento europeo e dagli Stati membri nell'attuare il diritto dell'Unione» (Comunicazione della Commissione Europea, disponibile nello spazio informativo della direzione generale Giustizia: http://ec.europa.eu/justice/news/intro/news_intro_en.htm).

La *Carta* infatti racchiude tutti i diritti che figurano nella *Convenzione europea dei diritti dell'uomo*, più altri diritti e principi che derivano dalle tradizioni costituzionali comuni a tutti gli Stati membri, dalla giurisprudenza della Corte di giustizia europea e da altri strumenti internazionali. La *Carta* è un testo di codificazione estremamente moderno e comprende diritti fondamentali di "terza generazione", come la protezione dei dati, le garanzie in materia di bioetica e il diritto a un'amministrazione trasparente.

³² Due elementi da sottolineare: 1. la *Carta* è stata integrata nel *Trattato di Lisbona* diventando, quindi, giuridicamente vincolante per gli Stati membri dell'Unione ad eccezione del Regno Unito e della Polonia che hanno ottenuto di essere escluse dal campo di applicazione della *Carta*. 2. Il *Trattato*, pur non riconoscendo nuovi diritti di cittadinanza europea, evidenzia la centralità del "cittadino europeo".

³³ Si può trovare una versione integrale del *Trattato* su Internet o richiederne copia cartacea all'Eurospostello.

--	--

Et cetera.....

L'ultima fase del modulo prevede l'analisi di alcuni diritti, che i ragazzi sceglieranno liberamente, e il confronto, attraverso interviste e questionari, con la percezione dei diritti di cittadinanza europea nel loro territorio.

LA CARTA DEI NOSTRI DIRITTI FONDAMENTALI NELL'UNIONE EUROPEA

 <p>diritto ad una buona amministrazione</p>	 <p>Diritto di uguaglianza</p>
 <p>diritto di soggiorno</p>	 <p>Diritto di voto</p>

Et cetera.....

VALUTAZIONE

La valutazione, alla fine di questo segmento didattico, mira a verificare ciò che è stato acquisito in termini di conoscenze, ma anche di abilità e di comportamenti. La sua caratteristica è, dunque, quella della formatività. A tale scopo vanno previsti momenti di osservazione durante lo svolgimento delle diverse attività e non solo alla fine del modulo.



l'Europa è un cantiere aperto...a tutti!

BIBLIOGRAFIA

- Audigier, F., (2003) *Concetti di base e competenze chiave per l'Educazione alla Cittadinanza Democratica*, trad. Rosanna Ducati e Eleonora Salvadori, Consiglio d'Europa
- Chistolini, S., (a cura di), (2006) *Cittadinanza e convivenza civile nella scuola europea*, (Armando, Roma)
- Consiglio d'Europa, (2008) *Libro bianco Vivere insieme in pari dignità*
- D'Angelo, L., *Cittadinanza europea e cittadinanza attiva: un dibattito sempre aperto*, in *Journal of Science Communication*, settembre 2007
(consultabile in [jcom.sissa.it/archive/06/03/.../Jcom0603\(2007\)C02_it.pdf](http://jcom.sissa.it/archive/06/03/.../Jcom0603(2007)C02_it.pdf))
- European Commission, *Learning for Active Citizenship: A significant challenge in building a Europe of Knowledge*, 2005. Introduzione di Edith Cresson
- Gallino, L., (1993) *Dizionario di sociologia*, (Tea, Milano)
- Maarshall, T.H., (1976) *Cittadinanza e classe sociale*, (UTET, Torino)
- Mascia, M., (2007) *La strategia dei "dialoghi" dell'Unione Europea per la costruzione di un ordine internazionale basato sui diritti umani*, in *Dialogo interculturale, diritti umani e cittadinanza plurale* (Venezia, Marsilio)
- Mattei, M., (2007) *Insegnare con i concetti l'educazione alla cittadinanza*, (Franco Angeli, Milano)
- Morin, E., (1999) *La tête bien faite. Repenser la réforme, réformer la pensée*, (Le Seuil)
- Morin, E., (1999) *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*, UNESCO (il saggio è reperibile in lingua originale sul web:
<http://www.agora21.org/unesco/7savoirs/>)
- Morin, E., (2004) *Prefazione. Educare all'era planetaria*, in G. Bocchi e M. Ceruti, *Educazione e globalizzazione*, (Milano, Cortina)
- O'Shea, K., (2003) *Glossaire des termes de l'éducation à la citoyenneté démocratique*
in
http://www.coe.int/t/dg4/youth/Source/Resources/Documents/Glossaire_ECD_fr.pdf
- Papisca, A., (2005) *Riflessioni in tema di cittadinanza attiva e diritti umani*, III Seminario Nazionale Educazione alla cittadinanza attiva e ai diritti umani, Venezia-Lido, Casinò Municipale 10/12 ottobre
- Papisca, A., (2007) *Cittadinanza e cittadinanze ad omnes includendos: la via dei diritti umani*, in M., Mascia, (a cura di), *Dialogo interculturale, diritti umani, cittadinanza plurale*, (Venezia, Marsilio)
- Papisca, A., *Cittadinanza universale, diritti umani e pace*, IV Seminario Nazionale *Educazione alla cittadinanza europea: i 50 anni dei Trattati*, 16-17-18 aprile 2007.
- Sciaccia, F., (2008) *Multiculturalismo. Una questione difficile*, in N., Parisi, M., Marletta, *Multiculturalismo e Unione europea*, (Giappichelli, Torino)
- Zolo, D., *Cittadinanza. Storia di un concetto teorico-politico*, in *Filosofia Politica* n.1/2000
- Zolo, D., (1994) (a cura di), *La Cittadinanza. Appartenenza, identità, diritti*, (Laterza, Bari)

SITOGRAFIA

Il primo sito da consultare per l'Unione Europea è il seguente:

http://europa.eu/index_it.htm

Europa e ambiente:

http://ec.europa.eu/environment/climat/campaign/schools/teachers_it.htm

Parlamento europeo: http://www.europarl.europa.eu/news/public/default_it.htm

Consiglio dell'Unione europea:

<http://www.consilium.europa.eu/showPage.aspx?id=&lang=it>

Commissione europea:

http://ec.europa.eu/index_it.htm

Consiglio europeo:

<http://www.european-council.europa.eu/home-page.aspx?lang=it>

Trattato di Lisbona:

<http://www.consilium.europa.eu/showPage.aspx?id=1296&lang=it>

Per ottenere il Diario dell'Europa:

<http://www.europadiary.eu/?lang=it>

Per quanto riguarda la *Carta Europea dei diritti fondamentali* si può consultare:

http://www.studiperlapace.it/view_news_html?news_id=cartaeuropea

Per le Fonti della Carta dei diritti fondamentali dell'Unione Europea:

<http://www.studiperlapace.it/documentazione/cartfonti.html>

Per i diritti umani nell'UE:

<http://unipd-centrodirittiumani.it/>

il sito http://europa.eu/pol/rights/index_it.htm,

Il sito di "cittadinanzattiva" per l'Europa : <http://www.cittadinanzattiva.it/europa.html>

La partecipazione come scoperta di sé e realizzazione della persona all'interno della realtà

di Caterina Mutti

DESTINATARI	Studenti della scuola secondaria di primo grado
ASSE DI CITTADINANZA	Asse - Azione e partecipazione
COMPETENZE	<ul style="list-style-type: none"> • Applicare nella propria esperienza quotidiana comportamenti di rispetto dell'ambiente. • Individuare le istituzioni di riferimento (organismi locali, nazionali e internazionali) preposti alle problematiche relative alla scuola, al territorio e all'ambiente. • Mettere in atto strategie fondate sul principio di sussidiarietà. • Assumere un ruolo attivo e di responsabilità in forme di partecipazione diretta all'interno della scuola, di istituzioni e di associazioni. • Mostrare una capacità riflessiva su comportamenti individuali e di gruppo.
ABILITÀ	<ul style="list-style-type: none"> • Individua situazioni di criticità ambientale ed è consapevole delle corresponsabilità degli stati nella soluzione dei problemi • Comprende attraverso quali canali istituzionali si concretizza il principio di sussidiarietà • Individua quali meccanismi permettono alle istituzioni nazionali e internazionali di intervenire nella risoluzione dei problemi • Sa far proposte inerenti ad argomenti vicini alla realtà locale alle problematiche giovanili • Sa assumersi la responsabilità nell'ambito scolastico di iniziative di solidarietà • Progetta e presenta un'attività svolta in ambito scolastico e socio-culturale
CONOSCENZE	<ul style="list-style-type: none"> • Principi fondamentali di educazione ambientale • Storia e sviluppo del principio di sussidiarietà • Distinzione tra autonomia e decentramento dei servizi • Funzionamento del Comune, della Provincia e della Regione • Diritti dello Statuto comunale - Legge regionale del Veneto 1999 n.55 • Istituzioni dell'UE e internazionali: funzionamento e rapporti con gli utenti • Associazionismo, movimenti, OGN, personalità significative nell'impegno • Funzione e ruolo dei Consigli dei ragazzi e delle consulte giovanili
CONTENUTI	<ul style="list-style-type: none"> • Significato della partecipazioni agita dei ragazzi e fondamenti giuridici • Consiglio dei Ragazzi: le origini e lo sviluppo • Educazione ambientale • Concetto di sussidiarietà ed esemplificazioni • Attività svolte dalle organizzazioni umanitarie (in particolare UNICEF)
ATTIVITÀ E METODI	<ul style="list-style-type: none"> • Attività di gruppo • Lettura, analisi e commento di documenti • Utilizzo di supporti multimediali • Incontri e attività con i CCR. Incontri con gruppi di volontariato e ONG
RIFERIMENTI ISTITUZIONALI E NORMATIVI SPECIFICI	<ul style="list-style-type: none"> • Convenzione internazionale sui diritti del Fanciullo, 1989 • Carta Europea della partecipazione dei giovani alla vita comunale e regionale, 1990 • Trattato di Maastricht • Statuto della Regione Veneto e Comunali • Compendio della Dottrina Sociale della Chiesa • Dichiarazione di Rio sull'ambiente e lo sviluppo 3/14 giugno 1992,
VALUTAZIONE	<ul style="list-style-type: none"> • Prove strutturate per valutare le conoscenze • Attività per misurare le competenze nella partecipazione agita

“Responsabilità di tutti verso tutto” (don Milani)

Occuparsi di partecipazione all'interno della scuola implica da parte dell'educatore la consapevolezza di affrontare una tematica importante che non può essere rinchiusa né all'interno delle maglie di un *progetto di Istituto* né nelle attività di Cittadinanza e Costituzione, previste dalla normativa ministeriale. La partecipazione riguarda la persona e il suo agire all'interno della realtà in cui vive. È un atteggiamento che l'individuo ha nel quotidiano, è un *modus vivendi*.

Il ragazzo scopre la necessità di partecipare ed è educato alla partecipazione soprattutto attraverso esempi di adulti che, come indica l'etimologia della parola, *prendono parte*¹, da protagonisti, della realtà in cui sono chiamati a operare.

È quindi impossibile ipotizzare un lavoro sulla partecipazione che non si sviluppi parallelamente all'approfondimento degli assi della cittadinanza presenti all'interno del documento d'indirizzo². È dal concatenarsi delle conoscenze, delle abilità e delle competenze che si acquisiscono nel lavoro di approfondimento degli assi che lo studente matura la consapevolezza di sé, del suo rapporto con gli altri e con la realtà, e lo porta a scoprire la necessità di vivere partecipando. Nel prendere parte l'individuo si trova a *rispondere*³ alle domande e agli interrogativi che la nuova società globalizzata e multiculturale ci pone davanti come sfida quotidiana.

Da qui nasce la ricerca d'interlocutori istituzionali a cui porre le richieste. A questo livello s'introduce l'idea della sussidiarietà⁴, come fondamentale principio di democrazia, e cardine della nostra concezione dello Stato, che non si sostituisce all'operare dei cittadini ma interviene solo quando i singoli e i gruppi che compongono la società non sono in grado di affrontare la situazione.

Emerge un dato allarmante: c'è una crisi della partecipazione a tutte le fasce di livello culturale e individuale, che tende ad annullare, in origine ogni interesse verso il sociale.

È necessario ricostruire una tensione partecipativa dalle nuove condizioni che si sono venute a creare all'interno di una società in continuo cambiamento. Si tratta, forse, di riscoprire la percezione del bisogno di stare insieme: l'uomo è un animale sociale, come sottolineava Socrate.

In questo contesto l'aspetto educativo ha un ruolo fondamentale: la scuola non è l'unica responsabile ma svolge un ruolo importante, e noi educatori siamo invitati a interrogarci sulla nostra idea di insegnamento che deve sempre più fare i conti con i cambiamenti in atto⁵. L'età della scuola, inoltre, è quella in cui i ragazzi sono animati un vivo desiderio di giustizia e di verità. Sono necessari da una parte dei percorsi, dall'altra esempi di adulti, che aiutino i giovani a riscoprire il compito, la strada per rispondere alle provocazioni della realtà. Fondamentale è l'esempio di Don Milani che invitava i ragazzi a una «*responsabilità di tutti verso tutto*». La partecipazione come

¹ Partecipare: dal lat. *participare*, comp. di *pars, partis* 'parte' e *capere* 'prendere.

² Documento d'Indirizzo 4 marzo 2009: Gli assi sono quelli sulla dignità della persona e dei diritti umani (A), dell'Identità e appartenenza(B) e infine dell'alterità e relazione (C).

³ Dal latino *respondeo* cioè responsabile. L'educazione alla responsabilità è uno dei metodi per l'educazione globale. Si vedano le *Linee guida per l'Educazione Globale del Consiglio d'Europa 2009*.

⁴ Dal latino *subsidiium* cioè aiuto. Sulla sussidiarietà e la partecipazione si vedano il *Compendio della Dottrina sociale della Chiesa* e il *Trattato di Maastricht (7/2/1992)*. Sulla definizione si veda l'Enciclica *Quadragesimo Anno* di Papa Pio XI (1931) ed in particolare il seguente passaggio: «[...] siccome non è lecito togliere agli individui ciò che essi possono compiere con le loro forze e l'industria propria per affidarlo alla comunità, così è ingiusto rimettere ad una maggiore e più alta società quello che dalle minori e inferiori comunità si può fare.» Ne deriverebbe «un grave danno e uno sconvolgimento del retto ordine della società» poiché «l'oggetto naturale di qualsiasi intervento della società stessa è quello di aiutare in maniera suppletiva (*subsidiium afferre*) le membra del corpo sociale, non già distruggerle ed assorbirle».

⁵ Saggio di Papisca sulla multiculturalità.

scoperta dei miei bisogni e realizzazione della mia persona, capace di vivere con responsabilità nel mondo.

Il diritto alla partecipazione dei bambini è sancito dall'art. 12 della Convenzione internazionale sui diritti del fanciullo (1989) che dice: «Gli stati membri garantiscono al fanciullo capace di discernimento il diritto di esprimere liberamente la sua opinione su ogni questione che lo interessa». Nella nostra Regione questo diritto è sostenuto dai progetti del Pubblico Tutore dei minori⁶, inoltre, dell'articolo 5 dello Statuto Comunale⁷ di Loria è riconosciuta l'importanza del Consiglio dei Ragazzi. Da queste indicazioni nasce il lavoro qui proposto.

L'esperienza del Consiglio dei Ragazzi, è la possibilità di far crescere e maturare nei giovani la coscienza di essere i protagonisti della loro vita e della realtà.

Fondamentale è il ruolo dei docenti, attenti mediatori di fronte agli insuccessi e ai successi quotidiani, ed esempi di educatori e di cittadini.

Destinatari

Il progetto è rivolto agli studenti della scuola Secondaria di Primo grado. Si tratta di un istituto dove da circa una decina d'anni è presente il *Consiglio dei Ragazzi (CCR)*⁸. È prevista la figura di un docente coordinatore dell'attività, con il compito di *funzione strumentale*, e una commissione per la programmazione del lavoro⁹, che svolge, inoltre, il coordinamento di alcune iniziative previste dal POF (educazione ambientale, progetto lettura e alle attività culturali del territorio).

La proposta si articola, nel corso dell'anno scolastico, a tre livelli:

- le attività che interessano gli studenti rappresentanti del CCR, con incontri programmati per la maggior parte, in orario extrascuola (nel primo pomeriggio);
- gli incontri che prevedono attività all'interno delle singole classi (in orario scolastico);
- due momenti in cui è coinvolta l'intera scuola nelle assemblee d'Istituto (in orario scolastico), con la presenza del Dirigente, il Sindaco del Comune,

I docenti interessati sono soprattutto quelli di lettere, matematica e tecnica (si rimanda alla voce interdisciplinarietà), mentre le assemblee coinvolgeranno il docente di classe.

Competenze, abilità e conoscenze

Classe prima

Competenze	Abilità	Conoscenze
Applicare nella propria esperienza quotidiana comportamenti di rispetto dell'ambiente	Assume stili di vita coerenti con la tutela dell'ambiente Condivide principi e regole relative alla tutela dell'ambiente	Problema dei rifiuti Raccolta differenziata Inquinamento Normative nazionali e internazionali a tutela dell'ambiente
Mettere in atto strategie	Comprende attraverso	Definizione e origine del

⁶ Sulla partecipazione si veda: *La promozione della partecipazione dei bambini e dei ragazzi. Verso la costruzione di una rappresentanza in:*

http://tutoreminori.regione.veneto.it/gestione/documenti/doc/consigli_ragazzi

⁷ Statuto del Comune di Loria (TV), art. 5:

⁸ Sul Consiglio dei ragazzi e sulle sue finalità si rimanda alla nota 9. Per le attività svolte dal CCR nell'anno 2009-2010, si veda sul sito www.icloria.it/studenti

⁹ La funzione strumentale *Educazione alla cittadinanza* si occupa di progettare le attività delle giornate significative, come l'Anniversario della Dichiarazione dei Diritti dell'Uomo, il Giorno della Memoria e il 25 aprile, con momenti per gruppi classe e incontri con esperti.

informate al principio di sussidiarietà	quali canali istituzionali si concretizza il principio di sussidiarietà	Concetto di Sussidiarietà Distinzione tra autonomia e decentramento dei servizi
Individuare gli interlocutori e le istituzioni di riferimento per la risoluzione di problematiche relative alla scuola e al territorio	Comprende quali meccanismi permettono alle istituzioni di intervenire a tutela dell'individuo	Organismi locali (Scuola Comune, Provincia e Regione) funzionamento e rapporti con gli utenti
Assumere un ruolo attivo e propositivo in forme di partecipazione agita all'interno delle istituzioni locali Assumersi responsabilità nell'ambito scolastico in iniziative di solidarietà	Sa far proposte inerenti ad argomenti vicini alla realtà locale Si assume la responsabilità nell'ambito scolastico in iniziative di solidarietà	Consiglio dei Ragazzi, fondamentali normativi e attività Associazioni di volontariato e organizzazioni di tutela della persona

Classe seconda

Competenze	Abilità	Conoscenze
Metter in atto strategie informative sul principio di sussidiarietà	Comprende attraverso quali canali istituzionali si concretizza il principio di sussidiarietà	Sviluppo del concetto di sussidiarietà Legge regionale del Veneto 16/12/1999 n.55
Riconoscere comportamenti di rispetto e tutela dell'ambiente Applicare nella propria esperienza quotidiana in comportamenti di rispetto dell'ambiente	Individua situazione di criticità ambientale nel territorio e in ambito europeo	Sfruttamento delle risorse Sviluppo sostenibile Inquinamento Normative nazionali e internazionali a tutela dell'ambiente
Individuare gli interlocutori e le istituzioni per la risoluzione di problematiche relative alla scuola e al territorio	Comprende quali meccanismi permettono alle istituzioni di intervenire a livelli diversi	Istituzioni dell'UE (Parlamento, Consiglio, Commissione europea) funzionamento e rapporti con i cittadini
Assumere un ruolo attivo e propositivo in forme di partecipazione agita all'interno delle istituzioni	Sa far proposte inerenti ad argomenti vicini alla realtà	Associazionismo e volontariato
Assumersi responsabilità nell'ambito scolastico d'iniziativa di solidarietà	Si assume la responsabilità nell'ambito scolastico d'iniziativa di solidarietà	Consiglio dei Ragazzi fondamenti normativi e attività

Classe terza

Competenze	Abilità	Conoscenze
Mettere in atto strategie informative al principio di sussidiarietà	Comprende attraverso quali canali istituzionali si concretizza il principio di sussidiarietà	Principio di sussidiarietà costituzionale Storia del principio di sussidiarietà
Individuare gli organismi internazionale preposti ad affrontare le problematiche ambientali	E' consapevole dell'interdipendenza dei fenomeni ambientali e delle corresponsabilità degli Stati	Sviluppo sostenibile Inquinamento Scelte ecologiche Normative nazionali e

	nella soluzione dei problemi	internazionali a tutela dell'ambiente
Individuare gli interlocutori per la risoluzione di problematiche relative alla scuola e al territorio	Comprende quali meccanismi permettono alle istituzioni internazionali di intervenire a tutela dei cittadini	Organizzazioni internazionali (ONU), funzionamento e rapporti con gli utenti. OGN, movimenti Personalità significative nell'impegno nella società
Assumere un ruolo attivo e propositivo in forme di partecipazione agita all'interno delle istituzioni Assumersi la responsabilità nell'ambito scolastico d'iniziativa di solidarietà Assumere responsabilità nell'ambito sociale attraverso iniziative di solidarietà Dimostrare una capacità riflessiva su comportamenti individuali e di gruppo	Sa fare proposte inerenti ad argomenti vicini alla realtà dei ragazzi e all'attualità Elabora, discute, organizza, presenta un'attività svolta nell'ambito socioculturale	Consiglio dei Ragazzi fondamenti normativi e attività Organismi scolastici (Organi collegiali, Rappresentanti di classe e d'Istituto) Consulta giovanile

Interdisciplinarietà

Le attività del progetto sono strettamente collegate con le programmazioni disciplinari e dovrebbero essere condivise con i docenti dell'istituto al fine di offrire, durante la lezione in classe, degli approfondimenti relativi agli argomenti previsti dal progetto. In particolare:

Storia/Geografia:

- organizzazioni e istituzioni locali, regionali, europee e internazionali;
- le carte e documenti delle organizzazioni europee e internazionali;
- origini e sviluppo
- il concetto di sussidiarietà
- l'educazione ambientale.

Scienze/Tecnica:

- educazione ambientale: la tutela dell'ambiente, l'inquinamento e lo sviluppo sostenibile.

Italiano:

- lettura e approfondimento di testi relativi alla violazione dei diritti fondamentali.

Contenuti, attività metodi.

Prima di esplicitare, attraverso le tabelle, le attività previste dal progetto è opportuno presentare la struttura del CCR.

Il Consiglio dei Ragazzi¹⁰

Composizione ed elezione delle cariche

Il CCR è composto da un rappresentante di classe, votato dai compagni durante l'assemblea¹¹.

All'interno dei rappresentanti delle classi terze viene eletto il sindaco e il vicesindaco, tra quelli di seconda il segretario. La nomina del Sindaco può avvenire in due modalità: o dal voto dei rappresentanti del CCR; o attraverso il coinvolgimento dell'intero istituto, con la presentazione dei candidati agli studenti e la votazione da parte degli alunni (le elezioni potrebbero svolgersi durante gli intervalli con la creazione di seggi elettorali in un'aula della scuola).

Il Sindaco: è il rappresentante degli studenti all'interno dell'Istituto e del Territorio. Ha il compito di presiedere e guidare gli incontri del CCR.

Il Vicesindaco: collabora con il Sindaco nelle attività del CCR.

Il consigliere: promuove le attività proposte dal CCR all'interno della classe. La comunicazione può avvenire attraverso brevi momenti informativi o assemblee di classe concordate con i docenti.

Il segretario: redige il verbale degli incontri e si occupa di coordinare le attività tra i consiglieri e il docente referente.

Il docente referente: svolge un ruolo di supervisore degli incontri. Il docente dovrebbe inoltre essere da tramite tra l'Amministrazione Comunale, il comitato dei Genitori, le associazioni di volontariato e la Scuola e favorire attività di collaborazione tra gli enti. Il docente dovrà essere libero ad accogliere le proposte che nascono in itinere dagli studenti e a far sì che la partecipazione dei giovani sia *agita* e non fittizia.

Il CCR ha elaborato uno statuto che viene sottoscritto dai rappresentanti al momento del insediamento del nuovo CCR, all'inizio dell'anno scolastico

¹⁰ Prima di esplicitare le attività del CCR prevista dal progetto, credo sia necessario offrire qualche informazione sulla storia dei CCR. I Consigli dei ragazzi nascono in Francia nel 1970 dall'idea di creare una struttura in cui i giovani potevano essere portavoce, in prima persona dei propri interessi secondo le diverse fasce d'età. In Italia i primi CCR sono nati con atti volontari dei sindaci che hanno raccolto l'invito dell' UNICEF ad attivarsi in tal senso, secondo il principio per cui il Sindaco è il *Difensore Civico dei Bambini*. La proposta si limitava a suggerire anche per i bambini il modello rappresentativo degli adulti. Nel 1995 nasce *Democrazia in Erba*, l'associazione nazionale italiana dei CCR. Anche altri paesi (come la Svizzera, la Romania e l'Ungheria, ecc...) attuano l'esperienza dei CCR.

I CCR sono momenti di educazione alla partecipazione per tutti i cittadini, e rendono i bambini cittadini a tutti gli effetti e sono occasione di intervento positivo in quanto le condizioni di vita dei bambini sono tra gli indicatori ambientali primari della vita di tutta la comunità. Per raggiungere tale scopo i ragazzi necessitano del sostegno di adulti disposti all'ascolto e all'osservazione. Tra questi fondamentale è l'impegno di chi svolge cariche istituzionali, come il sindaco e gli amministratori comunali. A loro si affianca la scuola, che dovrebbe tener presente adatta a tal questo aspetto nella progettazione didattica e gli insegnanti che si fanno tramite tra la scuola stessa, la famiglia, il comune e le altre forze sociali. Altre figure da coinvolgere in questo processo sono gli anziani, portatori di esperienze spesso sottovalutate, i giovani impegnati nel servizio civile, e gli operatori attivi nelle associazioni locali. ¹⁰ Sulla partecipazione e sui CCR si veda in: La promozione della partecipazione dei bambini e dei ragazzi. Verso la costruzione di una rappresentanza in: tutoremiori.regione.veneto.it/gestione/documenti/doc/consigli_ragazzi.

¹¹ Possono essere eletti solo gli alunni delle classi prime, e riconfermati quelli delle classi seconde e terze.

Piano delle attività e modalità

Nelle tabelle sono riportate le attività, la metodologia e i tempi di realizzazione. L'ordine degli incontri è indicativo e potrà subire variazioni in corso d'opera.

Attività del CCR :

Contenuto	Attività	Metodi	Tempo
Il CCR, il valore della partecipazione	Riflessioni sulla partecipazione agita Preparazione del materiale per la presentazione del CCR alle classi prime	Riunione rappresentanti classi seconde e terze	2 ore
Il CCR, il valore della partecipazione	Presentazione alle classi prime del CCR da parte dei Consiglieri.	Assemblee di classe coordinate dai rappresentanti del CCR	1 ora Mattino
Inserimento del nuovo CCR	Presentazione dei nuovi rappresentanti. Lettura dello statuto e sottoscrizione Preparazione materiale per l'elezione del sindaco, del vicesindaco e del segretario. Riflessioni sul idea della partecipazione agita	Riunione CCR Lavoro in gruppi	3 ore
Partecipazione agita	Elezioni Sindaco: Campagna elettorale, votazioni e scrutinio schede e presentazione del Sindaco alla scuola	Incontro durante gli intervalli. Riunione CCR	2 ore
Educazione ambientale	Incontro con l'esperto del Consorzio TV Tre sulla raccolta differenziata progetto <i>Rifiutiamoci</i>	Incontro informativo	2 ore Mattino
Educazione ambientale	Preparazione delle assemblee di classe sulla raccolta differenziata (questionari)	Riunione del CCR Lavoro in gruppi	2 ore
Educazione ambientale	Presentazione del progetto <i>Rifiutiamoci</i> Consegna questionario per valutare le conoscenze.	Assemblea di classe coordinata dai rappresentanti del CCR	1 ora Mattino
Educazione ambientale	Raccolta questionario tabulazione e analisi dei dati. Programmazioni attività per favorire la raccolta differenziata. Il Questionario verrà riproposto a dicembre e a maggio come elemento di valutazione	Riunione del CCR Preparazione dei materiali	4 ore
Programmazione attività	Analisi delle richieste emerse dagli studenti e ricerca di interlocutori. Riflessione sulla sussidiarietà. Programmazione attività: raccolte fondi per situazioni di disagio all'interno della scuola (Fondo SOS Gite); raccolta tappi, Colletta Alimentare; bancarella di Natale; partecipazione a progetti umanitari (UNICEF).	Riunione del CCR Preparazione materiale per l'esemplificazione delle attività	3 ore
Presentazione attività	Presentazione attività alla presenza del Dirigente e del Sindaco del Comune.	Assemblea d'istituto coordinata dal CCR	1 ora Mattino

Contenuto	Attività	Metodi	Tempo
Incontro d'informazione /formazione	Incontro con referenti di progetti umanitari (gli incontri potrebbero essere aperti agli studenti dell'Istituto)	Riunione del CCR	2 ora
Incontro con i CCR del territorio	Attività di informazione sulle realtà giovanili del territorio. Preparazione incontro	Riunione del CCR	3 ore
Incontro con i CCR	Incontro con i Giovani dei CCR del territorio ¹²	Incontro del CCR	1 ora mattina
Partecipazione agita	Preparazione dell'assemblea conclusiva nelle singole classi	Riunione del CCR	1 ora
Partecipazione agita	Monitoraggio sulle attività Rilevazione situazioni di criticità	Attività del rappresentante all'interno della classe	Nel corso dell'anno scolastico
Partecipazione agita	Preparazione assemblea d'istituto e valutazione delle attività svolte	Riunione del CCR. Preparazione di Power point, cartelloni	2 ore
Partecipazione agita	Presentazione delle attività svolte durante l'anno agli studenti, al Dirigente scolastico e al Sindaco	Assemblea d'istituto presieduta dal CCR	1 ora

Classi Prime

Docenti	Contenuto	Attività	Metodi	Tempo
Lettere	Significato della parola partecipare ¹³	Riflessione sulla parola "partecipazione"	Brainstorming Realizzazione di cartelloni	1 ora
Lettere	Io partecipo a scuola.	Individuazione degli ambiti in cui si è chiamati a partecipare	Assemblee di classe Cartelloni	1 ora
Docente di classe	Partecipazione agita: il CCR	Presentazione del CCR, (fondamenti normativi, obiettivi e finalità)	Assemblee di classe coordinata dai rappresentanti del CCR	1 ora
Docente di classe	Partecipazione agita: il CCR	Elezione del rappresentante Raccolta di proposte e individuazione di situazione di criticità	Assemblea di classe	1 ora

¹² La nostra scuola ha partecipato al progetto dell'Ufficio del Pubblico Tutore dei Minori insieme al Dipartimento di Sociologia dell'Università di Padova dal titolo: *Promuovere e sostenere le esperienze di partecipazione di ragazzi nel Veneto*. Dal gennaio 2009 si sono svolti incontri periodici con i coordinatori adulti per definire il percorso di collaborazione al fine di dare visibilità alle esperienze di partecipazione dei ragazzi. Gli incontri hanno coinvolto i Consigli di Loria, Mogliano Veneto, Martellago, Padova (Quartiere 3 e quartiere 6), e gli uffici Informagiovani e Città dei Bambini di Schio. Il risultato è stato il Seminario regionale: *Consigli dai ragazzi. Pratiche di partecipazione secondo i ragazzi e le ragazze* (Padova, 27 febbraio 2010). Obiettivo del seminario: fare il punto su alcune esperienze partecipative con i diretti protagonisti, partendo dal contributo dei ragazzi e delle ragazze impegnati in queste pratiche. Per gli esiti del seminario, leggi la news dedicata. sul sito del Pubblico tutore dei Minori.

¹³ Sono stati predisposti dalla docente referente dei materiali (schede, questionari) da consegnare ai colleghi coinvolti nelle attività, per favorire la riflessione sul valore della partecipazione.

Docenti	Contenuto	Attività	Metodi	Tempo
Matematica o tecnica	Educazione ambientale	Presentazione del progetto "Rifiutiamoci" Consegna questionario per valutare le conoscenze.	Assemblea di classe coordinata dal rappresentante del CCR	1 ora
Matematica o tecnica	Educazione ambientale	Restituzione dei dati emersi dal questionario	attività in classe	1 ora
Docente di classe	Partecipazione agita: CCR	Presentazione attività alla presenza del Dirigente e del Sindaco del Comune	Assemblea d'Istituto coordinata dal CCR	1 ora
Docente di Classe	Partecipazione agita	Monitoraggio sulle attività Rilevazione situazioni di criticità	Attività del rappresentante all'interno della classe	Nel corso dell'anno scolastico
Lettere	Partecipazione agita	Visita al Comune, alla Provincia o in Regione ¹⁴ ,	Uscita didattica	2 ore
Docente di classe	Partecipazione agita	Preparazione dell'assemblea conclusiva nelle singole classi	Riunione del CCR	1 ora
Docente di classe	Partecipazione agita	Presentazione delle attività svolte durante l'anno agli studenti, al Dirigente scolastico e al Sindaco	Assemblea d'istituto presieduta dal CCR	1 ora

¹⁴ La Regione organizza per le scuole dei percorsi didattici per gli studenti della scuole. Per le informazioni si veda la voce: www.consiglioveneto.it. Dovrà essere compilato l'apposito modulo (in allegato) da inviare al Servizio Relazioni Esterne, Palazzo Ferro Fini S. Marco 2322, 30124 Venezia via fax al numero 041-5239115 o via e-mail all'indirizzo arditm@consiglioveneto.it. Una volta pervenuta la richiesta, il Servizio per le relazioni esterne darà conferma della prenotazione con le medesime modalità (Referente Sig.ra Ardit Manuela tel. 041-2701272) Le visite si effettueranno nelle mattinate di martedì, mercoledì e giovedì dalle 10.00 alle 14.00 a partire dal mese di settembre 2010 e si protrarranno fino a giugno 2011: avranno la durata di circa 1 ora, compatibilmente con l'attività consiliare. Le scolaresche dovranno essere composte da un massimo di 30 componenti La visita prevede l'accoglienza nel Salone degli Stemmi ed inizio del percorso guidato con esposizione della composizione del Consiglio, dell'attività legislativa (in particolare per quanto riguarda il percorso di formazione e approvazione delle leggi) e delle modalità di votazione; prosecuzione con una visita artistica alle stanze del Palazzo. E possibile compilare un questionario prima della visita da consegnare all'arrivo a Palazzo Ferro Fini. (si veda in allegato)

Classi seconde

Docenti	Contenuto	Attività	Metodo	Tempo
Lettere	Il diritto alla partecipazione ¹⁵	riflessione sull'esperienza della partecipazione agita	Attività gruppo classe Lettura documenti	1 ora
Lettere	Io partecipo: a scuola e nella realtà	Individuazione degli ambiti in cui si è chiamati a partecipare	Attività di classe Elaborazione (cartelloni...)	1 ora
Docente di classe	Partecipazione agita: CCR	Elezione o riconferma del rappresentante Raccolta di esigenze e proposte	Assemblea di Classe coordinata dal CCR	1 ora
Matematica o tecnica	Educazione ambientale	Presentazione del progetto "Rifiutiamoci" Consegna questionario per valutare le conoscenze.	Assemblea di classe coordinata dal rappresentante del CCR	1 ora
Matematica o tecnica	Educazione ambientale	Restituzione dei dati emersi dal questionario	Attività in classe	1 ora
Docente di classe	Partecipazione agita: CCR	Presentazione attività alla presenza del Dirigente e del Sindaco del Comune	Assemblea d'Istituto coordinata dal CCR	1 ora
Docente di classe	Partecipazione agita	Monitoraggio sulle attività Rilevazione situazioni di criticità	Attività del rappresentante all'interno della classe	Nel corso dell'anno scolastico
Docente di Classe	Partecipazione agita	Attività sulla prevaricazione ¹⁶	Attività di classe	8 ore
Docente di classe	Partecipazione agita	Presentazione delle attività svolte durante l'anno agli studenti, al Dirigente scolastico e al Sindaco	Assemblea d'istituto presieduta dal CCR	1 ora

Classi terze

Docenti	Contenuto	Attività	Metodo	Tempo
Lettere	Il diritto alla partecipazione	Riflessione sull'esperienza di partecipazione	Attività gruppo classe Lavori di gruppo	1 ora
Lettere	Io partecipo nel mondo ¹⁷	Individuazione degli ambiti in cui si è chiamati	Attività del gruppo classe	2 ora

¹⁵ Sono stati predisposti dalla docente referente dei materiali (schede, questionari) da consegnare ai colleghi coinvolti nelle attività, per favorire la riflessione sul valore della partecipazione.

¹⁶ Si tratta di un progetto dell'Istituto progettato con la psicopedagogista e proposto all'interno dell'attività del CCR, che prevede attività di gruppo, con giochi di ruolo e visione di un film. Sono previste 4 ore d'intervento della Psicopedagogista e 4 ore di attività dei docenti di lettere. Sono inoltre previsti momenti di formazione per i docenti e i genitori.

¹⁷ Come approfondimento per presentare il ruolo della partecipazione fondata sul diritto: *Antonio Papisca, Riflessioni in tema di cittadinanza attiva e diritti umani, III Seminario Nazionale Educazione alla cittadinanza attiva e ai diritti umani, Venezia-Lido, Casinò Municipale, 10/12 ottobre 2005*

Docenti	Contenuto	Attività	Metodo	Tempo
		a partecipare. La sussidiarietà.	Elaborazione cartelloni	
Docente di classe	Partecipazione agita: CCR	Raccolta di proposte e individuazione di situazioni di criticità	Assemblea di classe coordinata dal rappresentante del CCR	1 ora
Matematica o tecnica	Educazione ambientale	Presentazione del progetto "Rifiutiamoci" Consegna questionario per valutare le conoscenze.	Assemblea di classe coordinata dal rappresentante del CCR	1 ora
Matematica o tecnica	Educazione ambientale	Restituzione dei dati emersi dal questionario	Attività in classe	1 ora
Docente di classe	Partecipazione agita: CCR	Presentazione attività alla presenza del Dirigente e del Sindaco del Comune	Assemblea d'Istituto coordinata dal CCR	1 ora
Docente di Classe	Partecipazione agita:	Presentazione delle organizzazioni di Giovani (Consulte ¹⁸) che lavorano nel territorio	Incontro con esterni, coordinato dai rappresentanti delle classi terze	2 ora
Consiglio di Classe	Partecipazione agita	Monitoraggio sulle attività Rilevazione situazioni di criticità	Attività del rappresentante all'interno della classe	Nel corso dell'anno scolastico
Docente di classe	Partecipazione agita	Preparazione dell'assemblea conclusiva nelle singole classi		1 ora
Docente di classe	Partecipazione agita	Presentazione delle attività svolte durante l'anno agli studenti, al Dirigente scolastico e al Sindaco	Assemblea d'istituto presieduta dal CCR	1 ora

Riferimenti istituzionali e normativi specifici

Bibliografia:

Hart, R. A. (2004), *La partecipazione dei bambini* (Roma, Arciragazzi e Unicef)
Regione Veneto, Ufficio del Pubblico Tutore dei Minori, a cura di, *La partecipazione degli adolescenti, percorso di ricerca con gli adulti*

Sitografia:

tutoreminori.regione.veneto.it/gestione/documenti/doc/consigli_ragazzi

¹⁸ A Loria è attiva una Consulta Giovanile che opera con attività culturali. Per informazioni si veda www.comunediloria.tv.it alla voce Consulta Giovanile

4. Bibliografia ragionata

Per crescere cittadini: un libro tira l'altro

Bertazzo Michela

PER CRESCERE CITTADINI: UN LIBRO TIRA L'ALTRO

Di Michela Bertazzo

"Non faccio che lingua e lingue.

Mi richiamo dieci, venti volte per sera alle etimologie.

Mi fermo sulle parole, gliele seleziono, gliele faccio vivere come persone che hanno una nascita, uno sviluppo, un trasformarsi, un deformarsi...

La parola è la chiave fatata che apre ogni porta".

"...Avere il coraggio di dire ai giovani che essi sono tutti sovrani, cittadini sovrani"

Don Lorenzo Milani

"Papà mi comprenderesti un libro? "

" Un libro? E per che cavolo farci? "

"Per leggerlo"

"Diavolo, ma cosa non va con la tele?....

Sei viziata, ragazza mia!"

Da quel giorno Matilde andò da sola

alla biblioteca pubblica.

Roald Dahl, Matilde, Ed Salani

CITTADINANZA E COSTITUZIONE: IL PERCHÉ DI UN PERCORSO BIBLIOGRAFICO

I LIBRI E LA LETTURA FANNO BENE AI BAMBINI... MA NON SOLO. ISTRUZIONI PER L'USO

Quella che segue è una bibliografia che, pur non avendo alcuna pretesa di esaustività - moltissimi sono i bellissimi libri che, per ragioni di spazio e sintesi, non sono stati citati - può essere utile ad orientare il viaggio nell'odierna editoria e nella produzione di opere della letteratura per ragazzi. Vi si troveranno libri di narrativa, alcuni libri di divulgazione, alcuni testi di carattere didattico per gli insegnanti, ed alcuni spunti cinematografici, che ruotano attorno ai quattro assi dell'insegnamento di Cittadinanza e Costituzione. Assi di cittadinanza e parole "chiave" che continuamente risuonano in questa pubblicazione e, già incontrate nelle pagine dell'introduzione, richiamano le proposte di percorsi didattici operativi già descritti, che coprono tutta la fascia d'età che va dalla scuola dell'infanzia, alla scuola primaria e alla scuola secondaria di 1 grado.

I libri qui riportati sono libri da leggere gratuitamente, per piacere. Per porre domande, per cercare risposte, per aprire o chiudere temi e problemi, per immedesimarsi e rivivere esperienze, sensazioni, emozioni che l'autore ci risveglia, per far venir voglia di continuare la ricerca con un altro bel libro. Si possono dire cose altrimenti difficilissime utilizzando storie semplici, storie allegre e buffe o delicate e melanconiche, storie avventurose, intense e coraggiose, storie capaci di parlare a noi e ai nostri alunni con le parole giuste, quelle che, forse, al momento non ci verrebbero spontanee ma che tanti preziosi autori hanno racchiuso per noi in questi libri.

Sono libri scelti sulla base della loro significatività rispetto ai temi delineati e all'età degli interlocutori (dai 3 ai 13 anni), libri segnalati da riviste e critici autorevoli, libri premiati e che fanno parte del panorama editoriale più recente, libri piacevoli da toccare, annusare, guardare, leggere fin dal titolo, dal formato, dalla copertina.

Sono libri da sfogliare e leggere in classe insieme, a voce alta, prestando attenzione allo spazio in cui si legge e ai tempi della lettura; per far risuonare parole, per riconoscere emozioni ed aver voglia di esprimerle, per scoprire ambienti sconosciuti e non averne paura, per incontrare personaggi e luoghi, normalità e diversità da più e nuovi punti di vista e vederla come ricchezza e risorsa; per aiutare a sostenere, a coccolare, a dare fiducia, a dialogare vissuti intensi; per interrogare tematiche dure, crude, ma sempre con un barlume di speranza.

Sono libri da proporre per una lettura solitaria e silenziosa, a casa o a scuola, per pensare e riflettere, per recuperare autonomamente e con la propria sensibilità suoni e tonalità personali, significati, spiegazioni e modelli del mondo. Sono libri e riflessioni poi da scambiare e condividere mettendo in comune esperienze ed emozioni, raccontando e raccontandosi, montando e smontando storie e biografie.

Sono libri che possono servire da percorso autoformativo per i docenti, per mettere a fuoco, ingrandire, temi e concetti, per conoscere meglio, per avere qualche idea in più da dire o da fare, o da leggere, in classe.

Sono libri da leggere come adulti prima di proporli ai propri alunni e saper quindi meglio individuare e suggerire quelli che sappiamo giusti, qui e ora, per noi, per loro. Non tutti i libri sono "buoni libri". Occorre saper scegliere, occorre leggere prima, conoscere l'autore e sentirne parlare nelle recensioni, nelle biblioteche pubbliche, nelle riviste specializzate... dagli addetti ai lavori oramai rintracciabili facilmente in libreria e nel web.

Sono libri da scegliere secondo i propri gusti, sensibilità, bisogni.

Sono libri per rinnovare la biblioteca di classe o di scuola.

Sono libri da lasciare nella libreria o nello scaffale di classe, alla portata di occhio e mano di ogni bambino/ragazzo, perché chissà... che non venga voglia... vedendolo lì, solo, di prenderlo ed aprirlo... per sentirlo parlare, per noi.

Allora, scegli il libro e...visto che *"leggere è il cibo della mente.... Passaparola!"*¹

Ciascun titolo è corredato da un breve riassunto (abstract) e dall'indicazione della fascia di età per cui si consiglia la lettura, le recensioni sono state liberamente tratte e reinterpretate da:

RIVISTE DI LETTERATURA PER RAGAZZI:

¹ slogan della campagna 2010 promossa dal Dipartimento per l'Informazione e l'Editoria della Presidenza del Consiglio dei Ministri per invitare gli italiani ad avvicinarsi alla lettura.

LIBER, libri per bambini e ragazzi – Comune di Campi Bisenzio, Biblioteca di Villa Montalvo
HANDERSEN, il giornale dei libri per ragazzi
PUBBLICAZIONI IDEST, strumento di lavoro e di orientamento nel mondo dei libri per bambini e per ragazzi
SAGGI E CATALOGHI DELLA GIANNINO STOPPANI EDIZIONI

e tante e tante bibliografie in rete che possono essere recuperate, tra l'altro, nei seguenti siti

<http://biblioragazziletture.wordpress.com>

http://www.lager.it/libri_sulla_shoah_sezione_bambini.html

<http://www.letteratura-per-ragazzi.it>

<http://www.amnesty.it>

<http://www.leggereleggerci.it>

<http://www.forkids.it>

<http://www.fuorilegge.org>

... E DAI TANTI SITI EDITORIALI DEI LIBRI CITATI, TRA CUI:

<http://www.topipittori.it>

<http://www.battelloavapore.it>

<http://www.lameridiana.it>

<http://www.sinnoseditrice.org>

<http://www.aer-edizioni.com>

<http://www.zoolibri.com>

<http://www.jacobbook.it>

<http://www.orecchioacerbo.com>

<http://www.sonda.it>

<http://www.giuntistore.it>

INIZIAMO DALLA CARTA FONDAMENTALE - LA COSTITUZIONE: ROBA DA BAMBINI?

PRONTO ALL'USO: LA CASSETTA DEGLI ATTREZZI DELL'INSEGNANTE

Corradini L, a cura di, *Cittadinanza e Costituzione Disciplinarietà e trasversalità alla prova della sperimentazione nazionale. Una guida teorico pratica per docenti, Tecnodid, 2009*

Frutto dell'impegno dell'autore nell'ambito di un gruppo di lavoro ministeriale sull'educazione civica, questo libro costituisce uno sforzo organico per dimostrare le ragioni, le radici, le dimensioni di un'educazione a Cittadinanza e Costituzione che andrebbe intesa e normata anche come insegnamento disciplinare. Uno strumento utile a chiarire i problemi sul piano storico e teorico e sul piano pratico, mostrando come C&C non sia un vago discorso aperto a tutte le prospettive, in pratica a nessuna, o un'intrusa, che toglie spazi "seri" e monopolizza tutti i valori, ma possa essere proposta come orizzonte di senso trasversale e come organico contenuto culturale, meritevole d'essere inserito nel curriculum anche come "nuova disciplina", catalizzatrice delle valenze educative che sono già, talora inconsapevolmente, presenti nelle discipline scolastiche canoniche. La tesi generale è che non ci sia alternativa ma complementarità e sinergia fra soluzione disciplinistica e soluzione trasversalistica.

Mantegazza R., *Sana e robusta Costituzione. Percorsi educativi nella Costituzione Italiana, La Meridiana, 2005*

Questo libro inconsueto per introdurre i temi fondamentali della Costituzione propone attività, giochi di ruolo, simulazioni, ecc., Si scopre così che basta divertirsi per apprendere che in quel patto fondativo chiamato Costituzione sia racchiuso ancora l'ossigeno che rende sana la nostra convivenza sociale. Da utilizzare con i bambini da 8 anni in su.

Cazan C, Scalco S, *Percorsi ludici e creativi per una cittadinanza creativa, ed La Meridiana, 2010*

CATEGORIA TERAPEUTICA: Attività ad alto contenuto di cittadinanza e partecipazione attiva.

INDICAZIONI TERAPEUTICHE: Stati inerti di cittadinanza, poca condivisione delle regole, mancanza di conoscenza della Costituzione Italiana, scarsità di stimoli alla partecipazione attiva.

CONTROINDICAZIONI: Non sono state riscontrate controindicazioni nella somministrazione continua delle attività.

PRECAUZIONI: È importante lavorare sulla formazione del gruppo prima ancora di somministrare le attività. In alternativa si possono scegliere alcuni dei giochi proposti per sviluppare un elevato livello di socializzazione.

...EFFETTI INDESIDERATI: Attenzione, ... può favorire la crescita di persone equilibrate, dotate di spirito critico, rispetto per lo Stato

Santerini M, *La scuola della cittadinanza, Ed Laterza, Manuali, Professione scuola 2010*

La cittadinanza non definisce solo uno status giuridico o politico ma anche un progetto di convivenza civile. In Italia, come nel mondo, il sistema educativo riconosce, l'esigenza di creare una 'scuola della cittadinanza' in cui, oltre ad apprendere le norme del diritto e i principi di funzionamento dello stato, imparare a vivere ed esercitare concretamente diritti e doveri. Il volume affronta il tema delle nuove competenze civiche con proposte didattiche sui temi della cittadinanza, costruite sui 5 assi del documento ministeriale, che consentono di attuare e innovare contenuti e pratiche di insegnamento-apprendimento in classe.

Carlassare L, *Conversazioni sulla Costituzione, ED Cedom, 2002*

Il volume traccia una linea essenziale del diritto costituzionale muovendo dai principi fondamentali ispiratori dell'ordinamento italiano (del quale si delinea brevemente la storia), con costanti riferimenti alla prassi e alla sua valutazione critica .

Zagrebel'sky G, *Imparare democrazia, Einaudi, Et Saggi, 2007*

Un saggio di Gustavo Zagrebel'sky - una riflessione - che poggia su convinzioni maturate in lunghi anni di dedizione all'argomento, in cui con limpido linguaggio vengono descritti significati e storia di un modello politico che aspira all'uguaglianza, al dialogo e all'esercizio dei diritti di ciascuno e di tutti.

Piattaforma didattica sulla Costituzione Italiana: <http://www.camera.it/eventocostituzione2007/>

TUTTI SOTTO LO STESSO TETTO: LA GRANDE CASA DEGLI ITALIANI

"La Costituzione non è una macchina che una volta messa in moto va avanti da sé.

La Costituzione è un pezzo di carta, la lascio cadere e non si muove: perché si muova bisogna ogni giorno rimetterci dentro il combustibile; bisogna metterci dentro l'impegno, lo spirito, la volontà di mantenere queste promesse, la propria responsabilità"

Pietro Calamandrei, costituente e padre della Repubblica

Andare a ricercare nella Costituzione risposte alle esigenze di oggi, ai problemi, alle difficoltà può essere un esercizio molto fruttuoso

Giorgio Napolitano, Presidente della Repubblica

Bordiglioni S, *Il principe e la Costituzione, Emme Edizioni, Collana Prime letture, 2009*

da 6 anni

Nel principato di Uhr non si sta mai tranquilli. Il principe Rodolfo il Prepotente detta leggi bizzarre su ogni cosa: il colore delle tende, i dolci per la colazione, i giorni... Un giorno però Rodolfo esagera, i sudditi si arrabbiano e lo cacciano. Scoprono presto che non possono vivere senza regole che organizzino la vita comune su basi giuste: hanno bisogno di una Costituzione!

Levi L, Tonucci S, Giovanna e i suoi re, Ed Orecchio Acerbo, 2006

Da 6 anni

È la storia di una bambina, e di un popolo, che cambiano opinione: rinnegano la fiaba scaduta dei re per il progetto favoloso della Repubblica. Una repubblica democratica come un grande ingranaggio che funziona con la collaborazione di tutti. Un libro dove si parla di luoghi istituzionali della repubblica, riconoscibili dalla presenza della bandiera. *Ma allora*: quali sono?

Si parla del 2 giugno 1946 quando anche le donne, per la prima volta, votano al referendum tra monarchia e repubblica, come gli uomini. *Ma allora*: le donne oggi sono davvero pari agli uomini?

Si parla di diritto di voto, un segno di riconoscimento: un modo per dire "anche tu fai parte di questo Paese, questo Paese ti appartiene e ne sei responsabile". *Ma allora*: a chi non è oggi riconosciuto il diritto di voto? Come si fa ad ottenerlo?

Si parla della conseguenza più importante del referendum del 2 giugno 1946, la Costituzione, la legge fondamentale della repubblica entrata in vigore il 1 gennaio 1948. *E allora* leggendone i primi 12 articoli, i cosiddetti 'principi fondamentali': cosa ne pensi? Che tipo di Paese è l'Italia secondo questa carta? È un Paese che ti piace?

Un libro è pieno di cose che lasciano l'ombra, di corone e bombe che si trasformano. Cos'ha un cittadino che manca al suddito? Nel sito <http://www.orecchioacerbo.com> alla voce "per la scuola" alcuni approfondimenti sul libro

Sarfatti A., ill S Riglietti, La costituzione raccontata ai bambini, Mondadori, coll I Sassolini fascia oro, 2006

da 7 anni

Immaginate le parole della Costituzione, schierate nei loro articoli, rompere le righe e mettersi a giocare: ogni articolo diventa una filastrocca, un'immagine poetica per trasmettere ai bambini in modo chiaro e accattivante temi e principi per sentirsi a pieno cittadini e vivere bene con gli altri. Nata dall'esperienza diretta di un'insegnante, un'introduzione originale agli articoli più importanti, che si rivolge ai bambini. Perché non è mai troppo presto per conoscere e amare i concetti della nostra Costituzione

D. Longo - R. Lo Piano, Lorenzo e la costituzione, Roma, SINNOS Editrice, 2008, Collana NOMOS

Da 7 anni

'Familiarizzarsi precocemente con la costituzione vuol dire educarsi

avendo come punto di riferimento valori che non sono di parte' . Stefano Rodotà nella presentazione del volume

Il protagonista è un bambino, Lorenzo, che si muove ed agisce in situazioni a lui familiari, a casa, in famiglia, a scuola, con i suoi coetanei ed amici; Lorenzo affronta ad uno ad uno gli articoli della Costituzione in modo da facilitarne la comprensione. Le illustrazioni espressive, vivaci e chiarificatrici aiutano moltissimo ad alleggerire la lettura che potrebbe risultare complessa; il linguaggio giuridico è chiaro e diretto. Un libro che ci fa riflettere sul compito fondamentale di educare ai principi costituzionali, far scoprire e far applicare semplici ma fondamentali valori, come quelli del rispetto, della giustizia, dell'uguaglianza, poiché la Costituzione nasce con l'uomo o meglio nasce con gli uomini che sentono il bisogno di un patto sociale.

Del Zoppo S, Nonna Luciana e...la Costituzione Italiana, Editore Lineadaria, 2009

da 8 anni

In questo colorato e divertente libretto, fatto di racconti e filastrocche, troverete gli articoli più importanti della Costituzione Italiana, spiegati da nonna Luciana alla sua amata nipotina.

Colombo, Sarfatti, ill G Orecchia, Sei stato tu? La Costituzione attraverso le domande dei bambini, Ed Salani, 2009

da 9 anni

I principi della Costituzione spiegati ai ragazzi con semplicità da uno stimato ex magistrato e da un'attivissima scrittrice e insegnante. Gherardo Colombo e Anna Sarfatti firmano insieme un testo per giovani lettori e per adulti curiosi, che nasce sul campo, dai loro incontri coi ragazzi. Ogni tema è al centro di un capitolo, ogni capitolo è suddiviso in domande. Tra queste: Ma noi bambini siamo cittadini? E i bambini nella pancia della mamma? Certe volte i maestri hanno le preferenze tra i bambini. Ma la Costituzione non dice che siamo tutti uguali? Che cosa può fare un bambino se lo trattano male in famiglia? I grandi non ci ascoltano, non gli interessa quello che pensiamo. E poi non possiamo votare. Siamo cittadini meno importanti? Un libro semplice e completo per capire come funziona il nostro Stato. Un testo di educazione civica che risponde alle grandi domande dei piccoli e non solo, seguendo le indicazioni ministeriali per l'insegnamento di "Cittadinanza e Costituzione" nelle scuole.

Buongiorno T, La banda della Rosa, Piemme, collana Il battello a vapore, serie arancio, 2008

da 9 anni

Roma, 1948. Gli anni del Dopoguerra e del referendum tra monarchia e repubblica a cui, per la prima volta, partecipano anche le donne. Con le sue compagne di scuola, Isotta decide di dare vita a una banda di ragazze impegnate a rivendicare i propri diritti e la parità con i maschi. Ma quando l'Italia festeggia la Costituzione, Isotta capisce che quella è la vera rivoluzione...

Strada A, Evviva ... la Costituzione. I nostri 12 segreti per vivere felici insieme, Il Segno dei Gabrielli editore, collana Raccontami una storia, 2008

Da 9 anni

Un libro pensato per i ragazzi con lo scopo di introdurli ai principi fondamentali della Costituzione italiana. Tramite 12 racconti, ciascuno dedicato a uno dei primi 12 articoli costituzionali, l'autrice Annalisa Strada sviluppa personaggi e situazioni fantastiche nel paese di Litala. Il tono varia dallo scherzoso, al serio e al commovente, con storie che hanno una profonda sintonia con l'attualità e i problemi del nostro tempo. Sempre ogni articolo viene in seguito approfondito. Infine, un gioco, facile e divertente, una sorta di piccolo test per verificare la comprensione dell'articolo (e della storia).

E. Luzzati - R. Piumini, Il grande libro della costituzione italiana, Ed SONDA, 2007

da 10 anni

"Sarebbe una grande emozione se un anziano e un bambino sfogliassero insieme il testo che ripercorre il lungo e difficile cammino di una nazione che ha lottato per conquistare la libertà, l'indipendenza, che ha saputo costruire una Repubblica democratica fondata sul lavoro, una e indivisibile, in un territorio su cui oggi sventolano insieme la bandiera tricolore e la bandiera a dodici stelle dell'Unione Europea". Carlo Azelio Ciampi, già Presidente della Repubblica Italiana

C'è una metafora ricorrente in questo grande libro: quella dell'Italia come casa di tutti.

Una casa dove gli abitanti si danno delle regole. Le regole necessarie al buon funzionamento della casa e alla coabitazione ma non imposte dall'alto, sono spiegate, motivate e "testate" nella vita di tutti i giorni. Questa metafora, semplice e giocosa, permette di spiegare con esempi pratici i principi fondamentali della Costituzione, e consente ai bambini di immedesimarsi nella vita del nostro Paese. Le tavole di Emanuele Luzzati e i testi poetici di Roberto Piumini raccontano in 15 parole-chiave i valori della Costituzione. La prima parte della Costituzione viene poi proposta in 12 lingue (albanese, arabo, cinese, ebraico, francese, inglese, portoghese, rumeno, russo, spagnolo, tedesco) per consentire anche ai bambini provenienti da altri paesi e culture di comprenderla e di sentirla più vicina alla propria mente e al proprio cuore. La sezione finale contiene poi giochi, applicazioni, proposte didattiche per utilizzare la Costituzione nell'educazione civica dei bambini. Un progetto educativo che, intorno alla Carta fondamentale, costruisce un percorso di educazione alla convivenza civile e ai diritti universali dell'uomo.

Lodi M, Costituzione legge degli Italiani. Riscritta per bambini, per giovani, per tutti, Casa delle arti e del gioco, 2008

Da 10 anni

Il libro si rivolge ai giovani e a tutti i cittadini che vogliono capire la Costituzione come strumento per costruire una società libera e democratica, scritto con un linguaggio formalmente e concettualmente chiaro. La scuola italiana è presentata come la scuola della Costituzione, dove non solo si imparano i valori espressi, ma diventa una piccola comunità in cui essi vengono sperimentati e attuati. Si ripercorre brevemente la storia dell'Italia: dalla monarchia assoluta alla monarchia costituzionale, dal fascismo alla guerra e infine dalla Repubblica alla Costituzione, nella seconda parte, gli articoli del testo costituzionale sono riscritti con un linguaggio più semplice, ma corretto e preciso, sono spiegati con note di tipo storico, giuridico o sociale, per capire i valori su cui è fondata la legge e riflettere sul nostro comportamento. La terza parte prende in esame i vari problemi della società d'oggi e il modo di interpretarli e risolverli per mezzo della ricerca. Sono fornite infatti tabelle di dati, che permettono di comprenderli meglio e di poterne valutare l'entità. Temi dal lavoro all'immigrazione, dai linguaggi alle religioni, dalla famiglia alla non violenza, dalle regole comuni al rispetto dell'ambiente, dall'arte alla scienza, dalla vita a scuola alle elezioni come pratica di cittadinanza democratica. Le esperienze realizzate in classi-pilota e le note metodologiche che accompagnano ogni argomento sono una vera e propria guida a trasformare la legge in un corso pratico di educazione civica che avvicini le nuove generazioni alla politica intesa come arte del governare. Infine il testo integrale della Costituzione

Bignardi, Caricattera, Cittadini...per Costituzione. La Costituzione italiana si presenta ai ragazzi, Ed La Scuola, 2007

Da 10 anni

Il libro nasce dalla volontà di far conoscere ai ragazzi la Costituzione Italiana, legge fondamentale del nostro Stato e carta d'identità del nostro Paese. Essa rappresenta il nostro modello di convivenza, contiene valori fondamentali della nostra vita personale e sociale e costituisce anche un po' della nostra storia. Leggere e studiare la Costituzione significa per i più giovani imparare a conoscere un patrimonio comune che potrà contribuire a creare un vero senso di appartenenza alla società e un nuovo senso di consapevolezza dei propri diritti e doveri.

Fagnani F., La Costituzione italiana vita passioni e avventure, Giunti progetti educativi, 2008

da 12 anni

Un approccio narrativo alla conoscenza della Carta costituzionale. In 60 anni di esistenza, dalla sua entrata in vigore nel 1948, la Costituzione ci ha regalato la passione per la libertà e la possibilità di vivere la difficile ed eccitante avventura della democrazia. Ha trasformato il Paese e i suoi abitanti e continua ad essere il motore civile dell'Italia.

DIRITTI UMANI E DIGNITÀ DELLA PERSONA

UN MONDO FONDATA SUI DIRITTI UMANI

DESIDERI, SOGNI, BISOGNI

DIRITTI DI TUTTI, PROPRIO DI TUTTI

UOMINI E DONNE CON PARI OPPORTUNITÀ

DIGNITÀ DEL LAVORO

PRONTO ALL'USO: LA CASSETTA DEGLI ATTREZZI DELL'INSEGNANTE

P. DEGANI, P. DE STEFANI (a cura di), Diritti umani e pace. Materiali e proposte per l'educazione, Centro Interdipartimentale di ricerca e servizi sui diritti della persona e dei popoli Università degli Studi di Padova, Eurooffset, Maerne (Venezia), 2001

Materiali e di proposte educative per agevolare l'apprendimento dei diritti umani e nel contempo favorire lo sviluppo di un approccio critico ai molteplici problemi che caratterizzano la società mondiale. Un'azione educativa autentica, che combini alla dimensione cognitiva l'elemento fondamentale della progettualità, non può che mirare allo sviluppo di una cultura fondata sulla tolleranza e sulla valorizzazione delle differenze, sulla crescita della coscienza democratica e la realizzazione di una cittadinanza piena, consapevole e globale. Nel volume si dà inoltre risalto alla questione della multiculturalità legata anche ai flussi migratori come problematica globale e nel contesto veneto. *Volume realizzato in occasione del Corso di formazione per il personale docente e dirigenziale della scuola, Regione Veneto: "Diritti umani, pace, sviluppo, interculturalità e solidarietà nella scuola", con contributi degli studenti del Corso di Perfezionamento sui diritti della persona e dei popoli- Università di Padova.*

Amnesty International, Primi passi - Manuale di base per l'Educazione ai diritti umani, Ed EGA, 2004

I diritti umani possono diventare parte del curriculum scolastico? Qual è la principale finalità dell'educazione ai diritti umani a scuola? Un pratico manuale pensato per la scuola che affronta il tema dell'educazione ai diritti umani, consigliato sia a chi non sa da che parte cominciare sia a chi vuole approfondire.

Da un'introduzione generale all'educazione ai diritti umani ad indicazioni metodologiche, suggerimenti operativi e numerose attività interattive differenziate per fasce d'età, pronte da sperimentare nelle classi di ogni ordine e grado. Il manuale è una traduzione riadattata di "First steps", uno dei più noti manuali internazionali, prodotto sempre da Amnesty International.

Drerup A, Il tempo dei diritti. Piccolo "idearlo" per l'educazione ai diritti umani, Ed Cultura della Pace, 1996

Breve manuale per insegnanti; propone metodologie per l'educazione ai diritti umani, contiene inoltre bibliografia, filmografia e giochi di ruolo sulla tematica dei diritti umani.

Il saggio di apertura spiega cos'è l'Educazione ai Diritti Umani e quanto essa sia indispensabile sia per affrontare le grandi sfide della nostra epoca - la globalizzazione, l'interdipendenza mondiale, la formazione di società interetniche e interculturali,

la costruzione della pace, la realizzazione del "nuovo ordine mondiale" - che per migliorare la convivenza nella realtà quotidiana degli esseri umani. In particolare poi si sofferma su quello che dovrebbe essere il ruolo della scuola, degli insegnanti - ma più in generale degli educatori - nell' educazione. Strumenti utili al lavoro in classe: una serie di "attrezzi" - bibliografie, filmografia, giochi - per rendere sempre più interessanti ed efficaci le attività di educazione ai diritti umani.

Amnesty International, Grafimated Cartoon, Inverse, Educare ai diritti umani, Amnesty International, 2007 – cofanetto con Video DVD + CD interattivo

Uno strumento didattico composto da un DVD contenente un cortometraggio a disegni animati che "racconta", articolo per articolo, tutta la Dichiarazione universale dei diritti umani. Un CD con un videogioco interattivo "Adventure game" per conoscere e prendere in esame le maggiori violazioni dei diritti umani in diverse aree geografiche del mondo. Con linguaggio semplice ed efficace, adatto ad alunni della scuola primaria e secondaria. Obiettivo del lavoro è far maturare la consapevolezza che anche il singolo può incidere nel cambiamento e "può far qualcosa" in tema di diritti umani.

A scuola di solidarietà, Amnesty International, Roma 2008

Una guida per insegnanti di scuola primaria e secondaria di 1° e 2° grado. Contiene 10 unità didattiche per realizzare percorsi sull'Educazione allo sviluppo e sui diritti umani, affronta temi quali diseguaglianze Nord-Sud, intercultura, turismo responsabile, culture e diritti dei popoli indigeni, diritto alla salute

Lotti F, Giandomenico N, Insegnare i diritti umani, ED EGA, 1998

Manuale per l'insegnamento e lo studio dei diritti umani con attività pratiche per la scuola primaria, secondaria di 1° e 2°. Oltre a spunti, percorsi ed attività didattiche, offre interessanti approfondimenti sulla tematica dei diritti umani, proponendo sintesi dei documenti più rilevanti. (*scaricabile gratuitamente dal web all'indirizzo <http://www.onuitalia.it/scuola/insegnaredduu/index.htm>*)

Carola Carazzone, Francesca Lange, Fondamentali universali inviolabili indivisibili : strumenti per un'educazione partecipativa ai e per i diritti umani : guida per insegnanti ed educatori, Roma, LAS,2009

8 moduli tematici strutturati con approfondimenti (film, canzoni, fumetti, sitografia, bibliografia), con spunti, metodologie, strumenti pratici e interdisciplinari sui temi della giustizia, della solidarietà, di educazione alla cittadinanza mondiale attiva e responsabile, di educazione orientata all'azione. Studiato per aiutare ad acquisire consapevolezza di responsabilità sociale da tradurre in comportamenti e azioni positive.

COMPASS - Manuale per l'educazione ai diritti umani con i giovani, Sapere2000 Ed Multimediali,2004

Manuale per l'educazione ai diritti umani, proposto dal Consiglio d'Europa, che offre ad insegnanti e educatori idee ed attività pratiche per interessare i giovani (a partire dalla scuola secondaria di 1°) ai diritti umani, coinvolgerli nella loro difesa in base alle loro capacità e creare una coscienza positiva sui temi legati ai diritti. Le proposte concrete di azione si alternano ad attività riguardanti 15 temi che cercano di coprire la ricca complessità dei diritti umani.

Storie che cambiano il mondo - Racconti e proposte educative sui difensori dei diritti umani, Amnesty International, EGA, Torino 2008

Quaderno operativo e guida per l'insegnante. Propone cinque unità didattiche sulle violazioni dei diritti umani attraverso racconti tratti da vicende realmente accadute che hanno come protagonisti persone comuni che si sono attivate per la promozione dei diritti umani. Temi trattati: diritti delle minoranze etniche, diritto alla non discriminazione, all'ambiente, alla salute, alla famiglia, diritti dei malati di mente, diritto alla libertà di espressione, diritti delle ragazze e delle donne, diritto all'istruzione, tortura, bullismo, Olocausto.

Curdo M, Penelope è partita, Centro Ricerche Educazione allo Sviluppo, Mani Tese, 1998

Riflessioni teoriche sul rapporto non antitetico ma complementare tra uomo e donna ed un percorso didattico per affrontare nella scuola secondaria questa tematica.

Altri fascicoli, schede didattiche, proposte educative nei seguenti siti:

<http://www.amnesty.it>

<http://www.volint.it/scuolevis/didattica.htm> (miniera gratuita di risorse, schede, percorsi, giochi e materiale multimediale per educare alla mondialità)

<http://www.unicef.it>

http://www.coe.int/t/1/Com/A_proposito_Coe/Brochure/default_index_DU.asp

DESIDERI SOGNI BISOGNI

Morgenstern S, Jiang Hong Chen, Farò i miracoli, Ed Ippocampo,2007

da 4 anni

"Mi ripetevano tutti le stesse domande: che mestiere farai quando diventi grande?

Finché stamattina finalmente, un bel mestiere mi è venuto in mente..."

Chi, da bambino, non si è mai lasciato trascinare dalla fantasia, sognando il mestiere del suo avvenire? Chi non ha mai pronunciato queste parole, o altre simili: "Io farò la maestra", "io sarò pompiere"... Il bambino del libro aspira a grandi prodezze: vuole comandare al sole, alzare le onde del mare, risuscitare i morti per farli ballare, guarire i malati con una spremuta, far guarire le ingiustizie, fermare le guerre, giocare con il tempo, sfamare tutti i bambini del mondo... Ecco il mestiere che ho scelto io, mi sarei scelto di fare... Dio.

Mantegazza R, Ill di Mulazzani S, Imparo a sognare. Attraverso piccole storie di desideri diventati realtà, Ed Carthusia, 2006

da 4 anni

Si può imparare a sognare? E trasformare desideri che sembrano impossibili? Cinque storie per imparare a sognare e per stimolare sogni di qualità, che vanno oltre i "soliti" sogni indotti dai mass media e parlano di desideri che possono divenire realtà. Un piccolo libro che trasforma i desideri dei bambini in ospedale, ma si rivolge a tutti i bambini. Grazie a brevi spunti di riflessioni sui sogni i bambini sono stimolati a capire quali sono i desideri profondi che si nascondono dietro di essi e... ricercare qualche "chiave" per renderli realizzabili. Primo premio al concorso "Gino Perrone - Opera prima 2007"

Abbatiello A, *La cosa più importante, Fatatrac, 1998*

Da 4 anni

In una riunione di tutti gli animali del bosco discutono se sia più importante avere la proboscide come l'elefante, gli aculei come il porcospino, oppure il collo lungo come la giraffa. Ogni singolo animale è convinto che le sue caratteristiche siano quelle fondamentali, che dovrebbero essere imposte a tutti gli altri. Sarà il gufo saggio a far capire che l'importanza di ciascuno sta nella sua "diversità", che lo rende unico ed essenziale alla vita del bosco. Premio Unesco per la tolleranza e la pace, menzione d'onore

Lodi M, ill. Emanuele Luzzati, *Il pensiero di Brio, Ed Panini, 2006*

Da 6 anni

Una mattina il pensiero del piccolo Brio rimane sotto le coperte e a scuola è un vero disastro; un'altra volta invece, volato fuori dalla finestra e arrivato al mare, sale su una nuvola, su cui fa poi la propria cuccia. Un libro che racconta il bisogno di tutti, bambini e adulti, di lasciar volare i pensieri, e invita a farlo attraverso forme creative come il racconto, il sogno, l'osservazione, la lettura. Il pensiero di Brio è vivace, irrequieto, non si accontenta, esercita spirito critico, fa capriole, Il BRIO, appunto, è quella vivacità di mente che genera il benessere in noi e negli altri, che porta voglia di crescere, esplorare, vivere. Un delicato racconto sulla fantasia e la libertà di pensiero dei bambini

Brenéfier O., ill. di F. Rébéma, *Che cos'è la libertà?, Giunti, 2002*

da 8 anni

In questo volume le piccole grandi riflessioni sulla libertà: Puoi fare tutto ciò che vuoi? Hai bisogno di crescere per essere libero? Abbiamo tutti il diritto di essere liberi? A che cosa ti può servire la libertà? Ecco alcune delle sei domande che, a partire da parole chiave, aiutano a giocare con le idee, guardare oltre le apparenze, riflettere e ad esprimere le proprie opinioni sulla libertà, ma anche sulla volontà, sul comportamento e sulle relazioni con gli altri, sulle responsabilità. Domande da cui si dipartono altre domande, contro-domande, ipotesi alternative...la formula del "sì, ma..."

Libro che fa parte della collana **Piccole grandi domande**: collana "filosofica" per bambini, per iniziare a porre i grandi interrogativi della vita. Altri titoli:

Che cos'è la vita?

Vivere insieme, che cos'è?

Che cos'è il bene.... E il male?

Chi sono io?

Che cosa sono i sentimenti?

Lenain T, *Bisognerà, Ed Lapis, 2005*

da 9 anni.

Dalla sua isola lontana un bambino osserva il mondo e i suoi occhi vedono le guerre, le carestie, le povertà e gli altri drammi dell'umanità. Quali le possibili soluzioni per un mondo di imperfezioni? "Bisognerà cambiarlo" pensa il bambino. I suoi occhi sorvolano oceani, foreste e cieli, "Bisognerà proteggerli", pensa il bambino.... Un mondo imperfetto, un mondo che l'uomo di domani, se vorrà, saprà cambiare, un mondo che vale comunque la pena di raggiungere, da quell'isola lontana, per vivere. In un mondo poco desiderabile, con pochi aspetti piacevoli, un finale comunque positivo: siamo venuti al mondo per farlo più bello, per partecipare alla costruzione di un mondo migliore. Un delicato libro sulla vita e sulla nascita.

Libro vincitore dell'annuale sondaggio "Liber" sui migliori libri del 2005

Wendy M, *La scatola dei desideri, Ed Piemme, collana Il battello a vapore, serie arancione, 2009*

Da 10 anni

Jeremy ha un mistero da risolvere. Scoprire "il significato della vita": questa è infatti la frase che sta scritta sulla scatola di legno, chiusa da quattro complicate serrature, che suo padre – morto 5 anni prima – gli ha lasciato. Mancano infatti pochi giorni al suo tredicesimo compleanno quando Jeremy riceve per posta questa scatola dal contenuto misterioso. Ma come fare ad aprirla? Jeremy, insieme alla sua migliore amica Lizzi, affronterà una lunga ricerca per trovarle. Ma scoprirà che il percorso per arrivare alle chiavi è molto più importante del contenuto della scatola... un viaggio improbabile tra avventure, imprevisti, parole e pensieri profondi... un viaggio dove niente è per caso.

McKissack P, *L'immagine della libertà: il diario di Clotee, una giovane schiava, Fabbri, coll Diari nella storia, 2001,*

da 11 anni

Virginia, 1859-1860: il diario di un anno della negra Clotee Henley, allora orfana dodicenne nella casa padronale di una piantagione di tabacco. Clotee è fortunata: anziché nei campi, lavora a casa, e il suo compito è fare aria al padroncino William mentre impara a leggere e scrivere. Ma Clotee, in silenzio, impara più in fretta di lui, e diventerà forza attiva nell'abolizionismo

DIRITTI DI TUTTI, PROPRIO TUTTI

È possibile insegnare i diritti umani? A chi spetta questo compito? Come si può fare? In che modo si può essere efficaci? Le risposte sono chiare e si possono riassumere in cinque punti.

1. I diritti umani, come la pace, si insegnano e si imparano. Ma per «insegnare i diritti umani» è necessario percorrere un itinerario nuovo.
2. Educare ai diritti umani è una responsabilità di tutti: della scuola, certamente, ma anche degli Stati, delle regioni, degli enti locali, dei mezzi di comunicazione e, più in generale, di tutte le forze educative.
3. L'insegnamento dei diritti umani e della pace nella scuola non può restare un'attività marginale affidata alla buona volontà degli insegnanti più sensibili ma deve diventare parte integrante permanente dei programmi scolastici ed extrascolastici.
4. L'educazione ai diritti umani non si deve limitare all'insegnamento dei valori e dei principi ma deve essere orientata all'azione.
5. I diritti umani si insegnano rispettando i diritti umani. Non si può parlare di pace o di diritti umani con metodi che li contraddicono o li negano.

da Lotti F, Nicola G, *Insegnare i diritti umani*, ed EGA

Meunier H, Choux N, *Via di qua, ed Jaca book, 2005*

Dai 4 anni

Il libro si apre con la Dichiarazione Universale Dei diritti dell'Uomo: ogni persona ha il diritto di circolare liberamente e di scegliere la propria residenza all'interno di uno Stato. Qualunque persona ha il diritto di lasciare qualunque paese, ivi compreso il proprio, e di potervi ritornare.

La storia narrata è molto semplice: un ligio poliziotto, in un giardino pubblico, fa entrare nel cellulare, senza altro motivo, chi è sprovvisto di documenti. È questo il caso di una donna africana che li ha lasciati a casa, di un gatto verde che pensa di non averne bisogno in quanto gatto, di un uccellino con un forte senso dell'umorismo. Un bambino presente si indigna e sale spontaneamente sul cellulare, tanto nel giardino non c'è rimasto più nessuno, anzi, fa presente al poliziotto che anche il sole è un extra-comunitario: viene dall'est più est possibile. La storia finisce nel buio intorno al poliziotto, mentre all'interno del cellulare, una volta salito il sole, si può riprendere a giocare.

AAVV, Siamo nati tutti liberi-La Dichiarazione universale dei diritti umani spiegata ai bambini, Ed Paoline, 2008
da 6 anni

Il 10 dicembre 1948 viene firmata la Dichiarazione universale dei diritti umani da parte dell'Assemblea Generale delle Nazioni Unite. È la prima volta nella storia dell'umanità che viene prodotto un documento in cui si scrive che ogni essere umano senza distinzioni deve poter godere ovunque di diritti uguali per tutti, per la sola ragione di essere al mondo.

Questo libro presenta i 30 articoli della Dichiarazione riscritti in linguaggio semplice, ma non meno efficace. Si rivolge ai bambini e inserisce ogni articolo in un'immagine realizzata da un artista di fama internazionale, vicino con il proprio lavoro al mondo dell'infanzia. Su progetto dell'editore inglese Frances Lincoln Childrens Book e sostenuto da Amnesty International.

Quartieri F, Lo Piano R, Giulio e i diritti umani, Ed Sinnos, Collana Nomos, 2008

da 6 anni

L'idea di diritti umani esisteva già prima della creazione della Dichiarazione Universale dei Diritti Umani e prima della nascita delle Nazioni Unite, ma è solo con questa Dichiarazione che i diritti umani hanno ricevuto un riconoscimento formale ed universale.

Ma la strada per raggiungere il rispetto dei diritti umani in ogni luogo della terra è ancora molto lunga. Tanti sono gli uomini, le donne e i bambini ancora oggi vittime di continue violazioni dei loro diritti: del diritto alla vita, di uguale tutela davanti alla legge, della maternità o della libertà di pensiero, di religione... È fondamentale perciò la conoscenza, anche fra i più piccoli, del complesso mondo dei diritti umani e delle Nazioni Unite. Libro composto di 3 parti: nella prima ogni articolo è presentato e analizzato a partire dal testo originale. Nella seconda presenta e spiega il complesso mondo delle Nazioni Unite, nella terza vi sono suggerimenti didattici ed attività interattive per il lavoro con i ragazzi.

Libera, A B C come cittadino, Ed EGA, 2005

Da 6 anni

"Ci sono parole magiche che fanno fatica a restare sulla carta come capita a molti bambini non sanno stare ferme, immobili, zitte scivolano via dai fogli e cercano di entrare nella nostra vita.

Se le ascoltiamo hanno tante cose da dirci.

Sono parole colorate che vogliono essere gridate, cantate, sussurrate ma mai dimenticate.

Lascia raccontare a queste parole le loro storie ti aiuteranno a costruire la tua " Don L Ciotti

Un giorno le parole dell'alfabeto hanno deciso di ribellarsi. "Basta con le parole cattive! Con le parole di guerra! Da oggi in poi vogliamo creare soltanto parole buone, da insegnare ai bambini. E forse, vivere insieme, sarà un po' più facile". Un'originale proposta educativa, 21 filastrocche fatte di parole, suoni e colori, per insegnare ai bambini un utile e divertente "alfabeto del cittadino". Una "guida" illustrata, creata per i bambini, con disegni e filastrocche riferite ai temi della convivenza democratica, della legalità e della difesa dei diritti del cittadino. È disponibile, su richiesta, anche la Guida per gli insegnanti con indicazioni metodologiche e spunti pratici per usare il volume a scuola, in percorsi di educazione alla legalità e alla cittadinanza.

Amnesty International, Si parte! Viaggio alla scoperta dei diritti umani, Ed Gruppo Abele, 2005

Dai 7 anni

Guida che conduce i bambini alla scoperta dei diritti umani attraverso le avventure dell'extraterrestre Croc: 10 unità didattiche per approfondire alcuni concetti chiave (identità, uguaglianza, appartenenza...) con giochi ed esercizi. Un extraterrestre di nome Croc è stato inviato in missione sulla Terra: ogni giorno dovrà fare un rapporto all'Alto Consiglio del suo pianeta sugli aspetti più tipici degli "esseri umani". Nel compilare i suoi rapporti, Croc si trova alle prese con una serie di argomenti molto difficili da capire per chi non vive sul nostro pianeta: i diritti di ogni bambino e le convenzioni per difenderli; le cause delle violazioni dei diritti umani; il significato di "diritti" e "responsabilità"; le differenze interculturali. Per portare a termine il compito affidatogli, Croc ha bisogno dell'aiuto dei bambini della Terra che così, mediante giochi, letture e stimolanti attività partecipative, saranno coinvolti in un avventuroso viaggio alla scoperta dei diritti umani. Alla fine una sezione per insegnanti.

Sarfatti A., ill Righetti S, Chiama il diritto, risponde il dovere, Mondadori, Milano, 2009 (da 7 anni).

Da 7 anni

"Il dovere non dovrebbe essere un divieto imposto dall'alto, ma un comportamento spontaneo

che nasce dalla consapevolezza del proprio ruolo in un determinato ambiente,

per quanto stretto o ampio possa essere" A Sarfatti

Giocare con le parole, parlare di Diritti e di Doveri con rime baciata da ascoltare o cantilenare, può diventare una chiave per aprire il cuore e la mente, un modo per ragionare anche sui valori importanti, uno spunto per capire che un diritto violato è un sentimento ferito. Infatti non tutti i bambini sanno, e spesso neppure molti adulti, che ogni nostro diritto chiede a noi stessi e agli altri il rispetto di un dovere, e che è proprio il dovere a garantire il rispetto dei nostri diritti. Queste parole che giocano sono frutto di un laboratorio tenuto dall'autrice in una classe quinta della scuola primaria e dimostrano che i versi di una filastrocca possono trasmettere una grande lezione di civiltà. Piccoli e grandi diritti e doveri, a partire da quelli garantiti dalla nostra Costituzione, che si incontrano tutti i giorni e che ci fanno diventare grandi cittadini del mondo. Un piccolo inno al diritto di fare le proprie scelte di vita e di lasciarle fare agli altri, nel rispetto reciproco.

Amnesty International, Insieme si può : spunti per un'educazione ai Diritti Umani per il secondo ciclo delle scuole elementari, Ed EGA, 2004

da 8 anni

Un percorso didattico che affronta il tema dei diritti umani attraverso la divertente storia del re Trucibaldo, una rete di parole chiave, semplici esercizi, spunti di riflessione e schede didattiche. Nel paese di Dittoria il re Trucibaldo comandava senza ascoltare i consigli dei ministri, dava ordini ai suoi generali e metteva in prigione chiunque non fosse d'accordo con lui. Tutti i giorni i ministri strillavano al popolo cosa si poteva fare e cosa era proibito fino a quando Giacomino...Una storia divertente, un

originale percorso didattico per parlare anche con i più piccoli del tema dei diritti umani e, soprattutto, per imparare a difenderli. Un racconto, sette schede didattiche e un'utile guida per gli insegnanti in cui sono presentati gli obiettivi didattici.

AA.VV., *Diritti in gioco. Bambini donne uomini acqua terra cibo sapere*, MC Editrice, 2004

Da 10 anni

Questo libro avvia una riflessione interculturale sui diritti universali partendo dai saperi, dalle tradizioni e dalle narrazioni dei differenti popoli. Il percorso didattico si basa su una ricerca di filastrocche, fiabe, miti e sulla raccolta di dati utili a sollecitare riflessioni e comparazioni tra la realtà e il diritto applicato. La metafora che accompagna la lettura è il sottile filo di Anansi, il ragno che voleva tenere per sé tutti i saperi del mondo (la storia, nata in Africa centrale, ha fatto il giro del pianeta). Le pagine si riempiono di tutti gli oggetti che Anansi ha raccolto nei suoi viaggi: storie e filastrocche, alfabeti ed erbe curative, foto e illustrazioni, ritagli di giornale, semi. Un libro-laboratorio, che utilizza apporti di narratori e artisti di varie parti del mondo, che parla dei diritti universali a bambini e ragazzi. Gli elementi presenti (con spunti di scrittura scenica curati dall'artista senegalese Modou Gueye) consentono di mettere in scena ogni diritto mediante laboratori didattici e di drammatizzazione.

Amnesty International, *Storie che cambiano il mondo - Racconti e proposte educative sui difensori dei diritti umani*, Ed EGA, 2008

Dai 12 anni *"...In queste pagine sono raccolte le storie di Rashida, Champa, Michael, Inge, Grégoire, Norma e Marisela e di tante altre persone comuni che sono diventate eroi ed eroine perché hanno scelto difendere i diritti umani di persone che non conoscono.*

E così facendo, un po' per volta, stanno cambiando in meglio il mondo, senza bisogno di superpoteri.."

Il fascicolo approfondisce la conoscenza della Dichiarazione universale dei diritti umani, facilitando la comprensione di concetti quali libertà, giustizia, uguaglianza, dignità umana, responsabilità. Un percorso didattico è strutturato in cinque unità, ognuna delle quali affronta una o più violazioni di diritti umani. I temi proposti sono introdotti da racconti tratti da vicende realmente accadute, che hanno come protagonisti donne e uomini del nostro tempo: persone comuni che, in ogni parte del mondo, si sono attivate per la piena realizzazione dei diritti umani, coinvolgendo la loro comunità e ottenendo risultati impensabili. Insieme anche la guida per l'insegnante.

Capriolo P, *No*, Ed EL, 2010

Da 12 anni

È il 1955. In molti stati del Sud degli Stati Uniti, le persone di colore non godono ancora di diritti pari ai bianchi. Sembra impossibile, ma quasi cento anni dopo l'abolizione della schiavitù, regole rigidissime dividono nettamente gli uni e gli altri. E un giorno come tanti altri, dopo essere salita sull'autobus dalla porta anteriore, aver pagato il biglietto, essere scesa e risalita dalla porta posteriore, Rosa Parks, per rispettare queste regole, dovrebbe alzarsi per cedere il posto a sedere a un bianco nel bus affollato. Ma dice NO. Per questa semplice parola Rosa viene arrestata. La comunità nera locale guidata da un giovane pastore di nome Martin Luther King organizza un boicottaggio alla società dei trasporti, e porta la vicenda di Rosa fino alla Corte Suprema degli Stati Uniti. Alla fine, la segregazione sugli autobus viene dichiarata incostituzionale, e comincia così una pagina nuova della storia americana.



UNO ZOOM SU ALCUNE CONQUISTE ...

UOMINI E DONNE CON PARI OPPORTUNITÀ

Louart C, III. Paicheler P, *Ragazze e ragazzi. La parità a piccoli passi*, Ed Motta Junior, coll A Piccoli passi, 2008

da 7 anni

Sai che in Italia il diritto di voto alle donne è stato riconosciuto nel 1945?

E che in alcuni paesi le donne hanno bisogno dell'autorizzazione del marito per lavorare?

Perché ci sono così poche donne presidenti?

L'umanità è composta da uomini e donne, ma le disparità sono ancora molto evidenti e il trattamento non è equo. Fin dalla nascita, le aspettative dei genitori e della società verso i bambini e le bambine sono molto diverse. L'educazione, l'istruzione, il lavoro, le tradizioni e le leggi che ad esempio ancora in alcuni Paesi escludono le donne dal voto, dalla possibilità di ricevere un salario, a volte persino dalla possibilità di guidare! Anche se la parità tra uomini e donne ha conosciuto, dal XX secolo, importanti progressi in Europa, c'è ancora molto da fare perché ragazzi e ragazze abbiano davvero le stesse possibilità.

Sarfatti A, ill di Riglietti S, *Quante tante donne-Le pari opportunità spiegate ai bambini*, Ed. Mondadori 2008

da 7 anni

La parità tra maschi e femmine è un principio sancito dalla Costituzione, eppure ancora oggi è un obiettivo lontano. Le disuguaglianze cominciano a diffondersi da quando si è piccoli, crescono insieme a noi. Così le donne accudiscono i bambini e gli uomini vanno a lavorare. Le donne fanno le segretarie e gli uomini i presidenti. Ma non a tutte, non a tutti, va bene così. Ecco un modo per imparare con le rime e i disegni a lottare per i propri sogni, a capire che da grande si può fare la mamma e la casalinga, ma anche la sindaca e l'inventrice e tanti altri possibili mestieri, i più assurdi, fantastici, divertenti, improbabili. Un libro scritto al femminile, rivolto non solo alle bambine, perché difendano la loro unicità come donne e la parità per tutte le donne del mondo, ma anche ai maschi, perché anche loro possano pensare al loro futuro con totale libertà e immaginazione.

Amnesty International, *Diritti delle donne, diritti umani - Unità didattiche per la scuola media*, Ed EGA, 2004

da 12 anni

Eppure in ogni parte del mondo, le donne e le bambine continuano a subire una silenziosa discriminazione che nega loro di essere uguali agli uomini in tutti gli aspetti del vivere quotidiano. Nel testo, un approfondito percorso formativo per affrontare a scuola, in modo operativo e interdisciplinare, il delicato tema della violazione dei diritti delle donne e delle bambine. Una ricca selezione di letture tematiche, facili esercizi, giochi di ruolo e discussioni guidate, permette ai ragazzi di accrescere le proprie conoscenze personali sulle questioni affrontate, sviluppare percorsi autonomi e confrontarsi su temi di spiccata attualità.

Sebbar L, La ragazza del balcone, Mondadori, collana Shorts, 1999

da 12 anni

Melissa vive a Kabul, il quartiere più "caldo" di Algeri, dove gli estremisti islamici la fanno da padroni e attentati e rapimenti sono all'ordine del giorno. Melissa non esce mai dal quartiere, quasi non conosce la sua stessa città, vive reclusa in un microcosmo femminile dove il mondo esterno arriva solo attraverso l'antenna parabolica della TV, eppure è una ragazzina audace e piena di sogni, che guarda il mondo dal suo balcone fiorito e riflette sul passato e sul presente.

(altri libri sul tema nella sezione IDENTITÀ E APPARTENENZA)

DIGNITÀ DEL LAVORO**Fioramonti F, ill di Lo Piano R, Diego e i diritti dei lavoratori, Ed Sinnos, collana NOMOS, 2010**

Da 8 anni

Troppo facilmente oggi si danno per scontati i diritti civili acquisiti e, soprattutto, si ignorano le sofferenze e le lotte che sono state necessarie per conquistarli. Diego, il piccolo protagonista, ripercorrendo le tappe storiche che hanno condotto il bisnonno ed il nonno a lottare per ottenere i diritti sul lavoro, inizia a capire come sia un aspetto fondamentale della dignità dell'uomo e della donna. Diego scopre anche ancora non è tutto risolto, non tutti oggi possono fare il lavoro che vogliono e c'è sempre chi vorrebbe rimettere in discussione i diritti dei lavoratori. Diritti che attraverso l'unità e la solidarietà, ad esempio nei sindacati, possono essere difesi ed estesi ad altri, migliorati e maggiormente diffusi. Impegnarsi, continuare a emanciparsi, difendere e proteggere dallo sfruttamento la dignità e la libertà degli uomini e delle donne che lavorano significa lavorare per il futuro.

Arenal Sandra, Non c'è tempo per giocare, ed Zoo libri, 2007

Da 11 anni

Storie di bambini e ragazzi in cui filo rosso è essere lavoratori, raccolte dalla viva voce dei protagonisti, condizioni di soprusi ma anche di soddisfazioni, di ingiustizie e solidarietà. Bambine e bambine, Lavoratori in fabbrica, venditori ambulanti, prostitute, lavoratori edili, raccoglitori di rifiuti...due pagine per la testimonianza di ogni vita, una raccolta di quelle che potrebbero essere chiamate storie minime ma importanti, vite giovani con un grande senso di responsabilità, raccolte con profondo rispetto dalla sociologa Sandra Arenal.

(Altri libri sul tema del lavoro minorile nella sezione IDENTITÀ E APPARTENENZA)

SPEGNAMO LE LUCI: FILM PER OCCHI, ORECCHIE, TESTA E CUORE**UP, di Pete Docter, USA 2009**

La storia di Carl e Ellie, dai giochi da bambini, all'innamoramento, alla vita insieme, alla vecchiaia e alla scomparsa di Ellie. Carl sfugge poi alla triste vecchiaia solitaria prendendo il volo, dopo aver attaccato la casa a migliaia di palloncini colorati. Andrà in Sud America, per realizzare un sogno coltivato tutta la vita. Un giovane scout, cani che parlano, un uccello rarissimo inseguito da un esploratore impazzito, fanno da contorno alla scoperta del senso della vita. Tanti altri argomenti come occasione di dialogo con gli adulti: posto degli anziani nella società, vita di coppia, sogni che possiamo realizzare e sogni che restano sogni.

Da 12 anni

VAI E VIVRAI, di Radu Mihaileanu, Francia - Israele, 2005

1984. Centinaia di migliaia di Africani trovano rifugio nei campi profughi in Sudan. Gli Israeliani, con l'aiuto degli Americani, portano in salvo etiopi di origine ebrea, i Falasha. Un bambino viene salvato dalla madre che lo fa salire su un convoglio facendolo passare per ebreo. In Israele, in quanto ebreo benché di pelle nera, gli si riconosce il diritto di vivere, crescere e diventare uomo. Verrà adottato da una famiglia che gli insegnerà "a essere sé stesso, prima ancora che falascià o cristiano" (R. Escobar) ma crescerà con il desiderio di rivedere la madre e con il conflitto interiore di consapevolezza della non appartenenza.

RACHIDA di Yamina Bachir Chouikh, Algeria - Francia, 2002

Rachida è una giovane e bella insegnante che vive e lavora in un quartiere popolare di Algeri. Una mattina, mentre si reca al lavoro senza aver indossato il velo, viene avvicinata e insultata da un gruppo di terroristi che le ordinano di portare una bomba nella scuola. Nonostante la paura, lei rifiuta. Accecato dalla rabbia, il capo banda le spara allo stomaco e scappa insieme a tutti gli altri. Miracolosamente Rachida sopravvive. Decide di lasciare Algeri per cercare riparo in un villaggio dove si trasferisce con la madre, qui fa amicizia con Karima, una delle sue allieve, figlia di un terrorista.

INVICTUS, di Clint Eastwood, USA 2009

Come dare il meglio di noi stessi agli altri? Nello sforzo, nella tensione a "sorpassarsi". Il film fa un parallelo tra il superamento morale di sé - il perdono incondizionato di chi ti ha tenuto in prigione ingiustamente per anni - ed il superamento fisico di sé, cercare cioè di vincere delle partite di rugby che tutti i pronostici danno per perse. Nel 1994 Nelson Mandela diventa presidente del Sud Africa, dopo aver passato 27 anni in prigione. Si trova ad affrontare dei problemi giganteschi e la sua situazione è delicata: equilibrare le aspirazioni dei neri con le paure dei bianchi. Le finali della coppa del mondo di rugby del 1995 sono in Sud Africa. Mandela coglie l'occasione per fare degli "Springboks" - la squadra nazionale - un simbolo dell'unità della nazione.

IDENTITÀ E APPARTENENZA:

CHI SIAMO? UNA QUESTIONE DI PUNTI DI VISTA

IO SONO IO E TU SEI TU

SIAMO PARI: LEI E LUI A CONFRONTO

DIRITTI E ROVESCII DEL MONDO DEI BAMBINI

STIAMO TUTTI DIRITTI

DIRITTI IN AMBIENTI SORVEGLIATI SPECIALI:

LA CASA E LA FAMIGLIA

LA SCUOLA

RUOTA E CAPOVOLGI

INFANZIA RUBATA

INFANZIA VIOLATA

"Alla soglia del terzo millennio, in un mondo sempre più interdipendente, nel quale si fa fatica a riconoscere e mantenere identità e sicurezze personali e di gruppo, ma in cui si sono dilatati gli orizzonti della promozione umana e innescate numerose linee di tendenza al positivo, l'educare s'impone con una urgenza anche con una perentorietà forse mai prima avvertita. Un educare all'essere persona nella dimensione reale, non più soltanto ideale, dell'universale, consapevole del suo dover stare in modo non subalterno nella realtà dei processi di globalizzazione, interiormente disposta e culturalmente attrezzata a passare dalla fase conflittuale della multiculturalità a quella dialogica e cooperativa dell'interculturalità, profondamente motivata ad impegnarsi lungo il cammino dello sviluppo umano solidale in casa propria, in casa altrui, dal quartiere all'ONU".

Papisca Antonio, "Educare ai diritti umani: la sfida dell'uomo planetario",
in *Insegnare i diritti umani*, F. Lotti, N. Giandomenico (a cura di), ed. Gruppo Abele, Torino, 1998.

IO SONO IO, TU SEI TU

Salvi M, Beelinda fuori dal gregge, Ed Fatatrac, collana Albi d'autore, 2006

Da 4 anni

Cosa c'è di meglio, per una pecora, che razzolare in un bel campo fitto d'erba fresca, brucando tutto il giorno con le compagne senza un pensiero al mondo? Chiedetelo a Beelinda. Chiedetele di quel giorno che decise di trasferirsi sul melo, e affrontò la tempesta, e conobbe gli uccellini diffidenti; dove prese il coraggio di uscire dal gregge, stanca di starsene con la testa bassa e la bocca piena... La storia di Beelinda invita a esplorare senza paura nuovi orizzonti affrontando le tempeste e le emozioni; perché crescere significa volare alto, pronti a conoscere sé stessi attraverso gli altri.

Lionni L, Un colore tutto mio, ed Babalibri

Da 4 anni

È la storia di un camaleonte che non ne può più di cambiare colore ogni volta. E' a caccia di un colore tutto suo, della sua identità. Dopo un tentativo andato male e un po' di scoramento, incontrerà un vecchio saggio camaleonte che gli offrirà una soluzione. Parole, colori, immagini sorprendenti che rendono semplici e piacevoli concetti complessi.

Lionni L., Pezzettino, Ed Babalibri, 2006

Da 4 anni

Pezzettino è in cerca della propria identità. È talmente piccolino, infatti, confronto ai suoi amici - tutti grandi e grossi, capaci di volare, nuotare, arrampicarsi - che si convince di essere un pezzetto di qualcun altro. Così comincia una ricerca che, alla fine, lo porterà a esclamare al colmo dello stupore e della felicità: "Io sono me stesso!".

Alemagna B, Che cos'è un bambino? Ed Topipittori, Collana I grandi e i piccoli, 2008,

dai 6 anni

"Un bambino è una persona piccola" anche se "è piccolo solo per un po', poi diventa grande"

Un bambino è una persona piccola, ma ciò non significa che abbia idee piccole. Uno sguardo a 360° sul mondo del bambino e su quello degli adulti, visti con gli occhi dei bambini. In uno speciale rapporto che ne lega i destini, specchio del futuro e del passato. Tutti siamo stati o siamo bambini. È una condizione conosciuta dall'interno. E su questa base comune una duplice esplorazione: l'adulto che si interroga sulle rinunce del crescere, sulle piccole cose che scompaiono da un giorno all'altro senza che se ne sia reso conto, e il bambino che si rende conto che il corpo, i pensieri e desideri, piano piano cambiano. "Che cos'è un bambino?" ma com'è un bambino? Cosa fa, cosa possiede, cosa gli piace e cosa lo fa piangere? E perché ha voglia di diventare grande in fretta? Parole ed immagini che ci ricordano come ad ogni bambino corrisponda un'esperienza diversa, unica e particolare. Perché una definizione unica di infanzia non esiste. Esistono tante esperienze che diventano tanto più utili quanto più possono aiutare a ridurre le distanze fra adulti e bambini, per instaurare una relazione di comprensione reciproca fatta di rispetto e di attenzione. Un libro che invita a esplorare il tema dell'identità, attraverso la parola, il racconto e il disegno.

Barrilà D, Bussolati E, Il coraggio di essere io. Diventare grandi senza scimmiettare gli altri e senza sentirsi esclusi, Ed. Carthusia, coll Crescere senza effetti collaterali, 2008

dai 6 anni

Piccoli e grandi, umani e animali. Siamo alle prese con lo stesso bisogno di essere notati, riconosciuti, apprezzati. Spesso c'è chi pensa che essere uguali agli altri e fa anche cose sciocche, come copiare il comportamento degli altri, senza ben sapere se è quello che si vuole o no. Il rischio è finire dentro una gabbia: dove tutti sono uguali e nessuno può essere scelto per quello che è davvero. L'urlo che forte risuona all'interno del libro ne è una chiara testimonianza: di fronte a stupide classificazioni tra maschi e femmine la bambina si ribella e strilla: "MA CHI L'HA DETTO?". Ma chi l'ha detto che esistono soltanto due modi essere, i bianchi e i neri, gli zingari, i vuccumprà, gli immigrati, i buoni e i cattivi...? "Insomma come bisogna essere? Tutti uguali o tutti diversi?" Una domanda a cui da sola, la protagonista del libro, riuscirà a trovare la risposta donando agli altri qualcosa di diverso, "suo", una personale scelta, preziosa. La strada giusta ce la dice la natura, che genera solo cose diseguali e imperfette ma ciascuna speciale perché dotata di una sua impronta che nessuno può imitare. Ecco il segreto. Cercare la propria impronta, provare a essere IO (proprio IO!). Non è facile, ma bisogna impegnarsi perché quando si riesce è bello sul serio.

Brenifier O., *Chi sono io?*, Ed. Giunti Junior 2006

Da 8 anni

Un volume dedicato ai bambini, che vuole rispondere con serenità e divertimento alle prime grandi domande che uno si pone nella propria vita. Il libro fa parte di una collana pensata anche per quei "grandi" che preferiscono offrire un'occasione di dialogo piuttosto che risposte preconfezionate. Questo viaggio alla scoperta di sé parte da sei domande, formulate in modo da indurre il bambino ad una serie di riflessioni sulla propria natura, sulla crescita, sulle differenze con gli altri, sul rapporto con i genitori, sul concetto di libertà, e, in fine, sul valore della propria immagine.

Cousseau A, Crowther K. *Dentro me*, Ed Topipittori, Collana Grilli per la testa, 2008

da 9 anni

"Io non sono sempre stato io. Prima di essere me, non ero dentro me.

Ero altrove. Altrove è tutto tranne me. Solo poi, sono diventato veramente io."

Un picture book in cui viene narrata, con un efficace linguaggio in cui immagini e parole in perfetto equilibrio sono le une il completamento e l'arricchimento delle altre, la storia della fatica e tormento dell' Io di ognuno, desideroso di trovare, attraverso un personale percorso di crescita e maturazione interiore, la propria dimensione di persona consapevole di sé e capace di godere di quanto offre la realtà. Domande, dubbi e difficoltà assumono le sembianze di un orco. Bisognerà affrontarlo per trovare quello che si cerca, per trovare, alla fine, parole di tutti i colori, per poter dire cose, anche quelle che fanno paura. E parlare anche della felicità. Un libro complesso che offre spunti di riflessione psicologici e filosofici allo sguardo attento di un lettore adulto, ma allo stesso tempo semplice, per il modo disinvolto, diretto con cui riesce a rivolgersi a un lettore bambino, preso per mano e guidato nel percorso intimo dentro di sé. *Premiato al CJ Picture Book Awards International Competition.*

Spinelli J, *Stargirl*, Ed Mondadori, collana Junior bestsellers, 2001

Da 11 anni

Stargirl: già il nome la rende diversa; se l'è scelto da sola, un giorno, perché aveva voglia di chiamarsi così, in fondo, sostiene, "noi non siamo il nostro nome". Stargirl arriva misteriosamente a Mica, una minuscola città dell'Arizona, e sconvolge la vita dei suoi abitanti, specialmente quella degli alunni della "high school" locale e in particolare di uno di loro, Leo Borlock, che la rimpiangerà per tutta la vita. Trasgressiva perché istintiva, disinteressata, sincera, Stargirl dà valore alle piccole cose, ai gesti sottili, ai sentimenti, non ha paura a mostrarsi per quel che realmente è, ma il suo modo di essere non piace ai più e il peso del giudizio degli altri diventa una sofferenza.... Essere "normali", come gli altri, rende forti e sicuri o tristemente banali e piatti?

SIAMO PARI: LEI E LUI A CONFRONTO

Salvi M, ill di Cavallaro F, *Nei panni di Zaff*, Ed. Fatatrac 2005

Da 5 anni

Un libro pieno di divertimento e di colore che affronta un tema delicato: quello della discriminazione di cui spesso vengono fatti oggetto i bambini che si trovano bene "nei panni dell'altro". Zaff gioca a calcio, è portiere come Zoff, ma vuole fare la principessa. "Ma tu 6 maschio - gli dicono - Le principesse il pisello non ce l'hanno (...) Ma lo sai che 6 proprio strano? non sarai mica un piantagrane, fuori di testa, anormale, uno scherzo di natura, un alieno, un gay, una femminuccia?". Ma Zaff non ci sta! È così strano che un maschio voglia vestirsi da bambina. giochi con le bambole sognando di fare la ballerina o che la bimba voglia vestirsi da maschio e sogni di fare il calciatore? Questo libro, con mano allegra e irridente, parla con i bambini della libera esplorazione della propria identità, della diversità, anche sessuale e del rispetto di quella dei compagni, ma parla anche gli adulti perché accompagnano senza ansia la crescita, senza eccessivo controllo o, peggio, emarginazione.

Lantz F., *Joanie il maschiaccio*, Ed. Giunti Junior, 2009

Da 9 anni

Joanie ha due problemi. Problema numero uno: negli sport è brava quanto i maschi, ma i ragazzi non la fanno giocare. Problema numero due: la sua mamma gradirebbe molto vederla andare in giro agghindata come le sue amiche, ma Joanie non sopporta lucidalabbra e cerchietti. Soluzione? Una volta cambiata scuola, fingersi maschio e sperare che il trucco funzioni. Ci vuole coraggio da vendere, come dice il suo personale supereroe, ma scoprirà che maschi e femmine, in fondo in fondo.....

Pitzorno B, *Extraterrestre alla pari*, Ed Einaudi Ragazzi - 2008

da 10 anni. *Qui è tutto così strano: le abitudini, i materiali, la gente, l'aria stessa che si respira, la gravità, il sapore dei cibi.*

Certe volte mi sento frastornat e avrei voglia di tornare a casa su Deneb.

Ma tutto sommato è un'esperienza interessante e credo che, quando mi sarò abituat, mi diventerò un mondo.

I genitori adottivi del danebiano Mo, di cui è impossibile appurare se sia un ragazzo o una ragazzina, non sanno che pesci prendere. E Mo, per cercare di compiacerli, interpreta a turno l'uno/l'altro ruolo, in una commedia dei sessi che assume aspetti ora esilaranti, ora tragici. L'assurdità delle nostre abitudini relative all'educazione dei giovani viene a galla in questo romanzo dove la critica serrata e talvolta amara a certi pregiudizi è sempre sostenuta dal filo ora allegro ora tagliente dell'ironia.

DIRITTI E ROVESCII DEL MONDO DEI BAMBINI

"In tanti anni di esperienze di partecipazione dei bambini alla vita della città abbiamo potuto constatare come il riconoscimento ai bambini del diritto di difendere i loro diritti, di usare forme adeguate di protesta e di rivalsa nei confronti dell'adulto prevaricatore, produca un forte aumento del senso di cittadinanza, di rispetto per la città e per i diritti degli altri, un forte senso di responsabilità.

Insomma fin da molto giovani i bambini fanno proprio

quell'"I Care" che don Milani aveva scritto sulla porta della scuola di Barbiana." F Tonucci

Il 20 novembre 1989 l'Assemblea Generale delle Nazioni Unite approva la Convenzione sui diritti dell'infanzia, ratificata dall'Italia con la legge del 27/05/1991 n. 176, depositata presso le Nazioni Unite nel 1991. La convenzione, che parte da una analisi dello stato e dei bisogni dei minori a livello mondiale e rappresenta un efficace tentativo di mediazione tra modelli culturali differenti, è uno strumento scritto dagli adulti, indirizzato a tutti gli adulti; non è un documento pensato e scritto per essere letto direttamente dai bambini. Ma, se l'obiettivo della Convenzione è quello di rinforzare il concetto di minore come soggetto autonomo di diritti politici, civili

sociali, culturali, economici, allora ogni bambino dovrà essere informato/ formato, in modo adeguato, al riconoscimento e alla difesa dei suoi diritti. Se davvero vogliamo bambini ed adolescenti responsabili e protagonisti, allora è fondamentale che conoscano, analizzino e riflettano sui loro diritti, proprio a partire dagli articoli della Convenzione che li riguarda. Questo testo parte da un approccio di tipo problematico, fa cogliere la complessità dei problemi, fa conoscere ed analizzare situazioni vicine e lontane in una scomposizione/ricomposizione continua. Per guardare in faccia il diritto, ma anche guardare "dietro" ad un diritto... per provare e capire cosa vuol dire non poter essere garantiti nei propri diritti.

PRONTO ALL'USO: LA CASSETTA DEGLI ATTREZZI DELL'INSEGNANTE

D. NOVARA, L. BOCCALINI, *Tutti i grandi sono stati bambini. Per un uso educativo della Convenzione Internazionale sui diritti dell'infanzia, Edizioni Gruppo Abele, Torino 2000.*

Per un uso scolastico e educativo della Convenzione Internazionale sui diritti dell'infanzia (in 8 punti: contro l'esclusione culturale, la fame, lo sfruttamento minorile, l'abuso sessuale, la trascuratezza, la guerra...). Nell'ultimo decennio percorsi terribili hanno rivelato con brutalità un intreccio molto stretto fra vite agiate e vite disperate, fra bambini delle nostre case e scuole e i bambini del mondo. Non è necessario spostarsi fuori dalle nostre mura di vita "civile" e "agiata", non è necessario raggiungere le sponde estreme, per capire che il diritto dei bambini nasce o muore molto prima, nel pensiero, nella cultura, nella pratica, nelle istituzioni e nella vita quotidiana del nostro mondo. *Con la prefazione di Furio Colombo.*

TOFFANO MARTINI E, *E noi guardiamo il cielo? Ipotesi per un'educazione ai diritti umani, Cleup, 2001.*
Volume I Riflessioni teorico-pratiche, Volume II Un itinerario educativo didattico,

In Angola, una terra disseminata di mine, bambini e adulti molto di rado guardano il cielo. E noi? E i nostri bambini e ragazzi? Inquietudine, affanno del vivere, rincorsa alla futilità impediscono anche qui di sollevare lo sguardo. L'atmosfera che ne deriva crea un contesto poco favorevole alla crescita, etica in particolare, delle nuove generazioni, alla quale dovrebbe primariamente tendere l'azione educativa. Questo testo tenta di recuperare terreno su questo fronte e di alimentare la speranza. Presenta una lettura pedagogica dell'attuale condizione di vita dall'infanzia all'adolescenza; discute il perché e il come dell'educazione etica e ai diritti umani; delinea un laboratorio tra scuola e comunità; propone un itinerario didattico denso di suggestioni e indicazioni operative, a cui insegnanti possono attingere per elaborare personali progetti, adatti a sé, ai propri ragazzi e al loro ambiente.

Mas Solé M, *Crescere diritti. Guida pratica di educazione alla mondialità, Ed Terre di Mezzo, Collana Pedagogia e formazione, 2008*

Un libro, un progetto di educazione alla mondialità e all'intercultura, un focus speciale sui diritti dei bambini. Strumento utili che si focalizza con particolare attenzione su tutte le problematiche della società attuale: dall'acqua alla salute, all'istruzione e all'informazione, lo sfruttamento del lavoro minorile, la situazione sanitaria nel Sud del mondo, il disagio. Attraverso moltissime proposte, giochi di ruolo, mostre, percorsi cinematografici e teatrali, drammatizzazioni e laboratori manuali, bambini e ragazzi sono invitati a lavorare divertendosi sui 10 diritti fondamentali per la crescita, e soprattutto a prendere consapevolezza del loro essere cittadini in grado di responsabilizzarsi e contribuire alla qualità della vita dell'intera società. Il libro è inserito nell'omonimo progetto "Crescere diritti" che coinvolge 6 associazioni e il Comune di Milano. Per la scuola primaria e secondaria.

Amnesty International, *Il diritto di crescere : unità didattiche sui diritti dei minori: guida per l'insegnante, EGA, 2009 + quaderno operativo* (scuola secondaria di 1° grado)

Libro composto di 5 unità didattiche (*Le ragazze e i ragazzi hanno diritti e responsabilità. Piccoli grandi lavoratori. Salute per tutti. Voglio andare a scuola. Io pretendo dignità*) strutturate per aiutare i ragazzi a comprendere che i diritti nascono dai bisogni fondamentali, conoscere le esperienze di coetanei che nel mondo subiscono continue violazioni dei diritti fondamentali, confrontare diversi stili e condizioni di vita e a capire cosa si può fare per provare a cambiare un po' le cose. Attraverso letture, numerose attività e giochi di ruolo, i ragazzi si confronteranno con alcuni aspetti fondamentali del tema dei diritti di minori.

Moschini M, *Diritti (e rovesci) del popolo dei bambini Una proposta di educazione alla pace, Ed EMI, collana Sussidi didattici, 1994* *Tutti hanno gli stessi diritti, ma molti fra loro hanno "rovesci" più gravi e più frequenti,*

*...Accanto ai tuoi bambini e alle tue bambine, considera tutti i figli degli uomini
e lotta perché per tutti ci sia tenerezza e dignità!*

Partendo dall'idea che la pace nasce dal rispetto di tutti ed in particolare dei più deboli, l'autore ragiona sui diritti dell'infanzia proponendo, nella prima parte rivolta agli adulti, alcune linee di interventi didattici sul tema e, nella seconda dedicata ai bambini, una serie di vignette umoristiche riguardanti i 14 diritti fondamentali con testi in rima. Affrontare il tema della pace nella scuola significa mettere a punto una rete di strategie che concorrano a formare persone serene, equilibrate, dotate di senso critico e culturalmente preparate perché non basta parlare di pace solo in occasione di una guerra imminente o in atto.

Centro Ricerche Educazione allo Sviluppo manitese , Kit "Lavoro infantile"

Il kit comprende un dossier informativo, delle testimonianze, una rassegna stampa e una serie di proposte didattiche sulla tematica del lavoro minorile. Allegata al libro anche una mostra fotografica in 10 pannelli intitolata "Infanzia rubata".

STIAMO TUTTI DIRITTI

*"...quando vedete, magari sulle pagine di un giornale o sullo schermo di una televisione,
una persona, grande o piccola, conosciuta o sconosciuta, ricordatevi che ha diritto di avere una sua storia,
ricordatevi che, come noi, è nata piangendo, ricordatevi che ha sofferto per un addio,
ricordatevi che si è stupita del colore del mare."*

Alfredo Stoppa (da L'AMICO DEL VENTO - ed. La biblioteca di Tolbà)

In viaggio con la Pimpa alla scoperta dei diritti dei bambini e delle bambine, Unicef, 2009

Dai 3 anni

In un poster colorato rivolto ai bambini sono riportati e presentati i principali articoli della Convenzione sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza: diritto all'uguaglianza, alla salute, all'istruzione, al gioco e al tempo libero... e così via; spiegati con testi in grandi caratteri, in stampato maiuscolo, dentro balloons e scenette interpretate dalla Pimpa e dai suoi amici.

Terranera L., I diritti dei bambini in parole semplici, Ed. Unicef 2000

da 5 anni

Alcuni articoli della Convenzione sui diritti dell'infanzia riscritti "in parole semplici" da un gruppo di bambini per raccontarli ai loro coetanei. Il libro è illustrato dai disegni di Lorenzo Terranera che rendono la lettura facile anche per i più piccoli.

Amnesty International, Un paese tutto nuovo e altre storie..., Edizioni Cultura della Pace, 2001

Dai 5 anni

Dodici storie fantastiche sui bambini del mondo, su quello che combinano, sui loro sogni... ma anche sui loro diritti, uguali in ogni angolo della terra. Il libro utilizza un registro linguistico fatto di colore e fantasia per parlare dei diritti dei bambini: il diritto ad avere una identità, ad essere ascoltati, a poter frequentare una scuola; il diritto a non essere emarginati, ma a potersi integrare se diversi; ad essere aiutati e protetti nelle emergenze, a non essere sfruttati... Un libro che offre messaggi di apertura, solidarietà e impegno attraverso racconti sull'essere bambini, sull'uguaglianza, la diversità e la guerra.

Serra A, Ill di Cannas E, Fila Diritto, Ed Filigù, collana Gatte da legare

da 5 anni

Un libro tutto in rima, dieci filastrocche per riflettere, giocando, e per imparare il diritto all'identità, alla sicurezza e la pace, alla dignità e alla tutela, scritte da un maestro che con i bambini lavora ogni giorno. Un libro rimato per giocare e riflettere. "Non c'è diritto del fanciullo che possa dirsi estraneo alla lezione dell'ascolto, all'attenzione per una voce che chiede pace, dignità, uguaglianza, identità, sicurezza, istruzione, cure speciali, soccorso, tutela, affetto. "E' come se ognuno di questi diritti, per potersi avverare, avesse bisogno di raccontare una storia, la storia di un bambino, la storia del bambino che ciascuno di noi è stato, la storia di tanti bambini ai quali l'infanzia è stata ed è negata. Fila Diritto riesce a parlare dopo aver ascoltato. Ascolta i bambini e parla agli adulti. Racconta di un mondo che i bambini aspettano e che noi adulti dobbiamo costruire, e lo fa con la chiara consapevolezza che " Chi salva un bambino il mondo ha salvato". Una verità semplice, proprio come le parole dei bambini. Un compito difficilissimo, proprio come nei sogni dei bambini" Luisa Sassu

Sanchez M, Pacheco A, I libri dei diritti del bambino, Mondadori, Milano, 1978.

Da 7 anni

Nel 1978, in preparazione dell'anno Internazionale del bambino, la Mondadori pubblicava questa preziosa opera, ora da cercare nelle biblioteche, o in qualche fortunata scuola. Dieci albi illustrati, raccolti in una unica confezione: I bambini con due occhi, Il popolo che rimane senza bambini; Il bambino e l'automa; Il bambino gigante; I bambini che non avevano scuole; La bambina invisibile; I bambini che non erano bambini; Il bambino piagnucolone; I bambini delle fiabe; La bambina senza nome

Cima L, Il libro dei diritti dei bambini, Ed. Fabbri, 1998

Da 7 anni

Non sempre è facile essere bambini. C'è chi si prende cura di te, chi ti vuole bene, chi ti assicura che tu impari tante cose. Ma c'è anche chi non ti ascolta, chi non ha tempo da dedicarti, chi ti zittisce quando cerchi di dire quello che pensi. E ci sono bambini che non hanno da mangiare, che non possono andare a scuola, che sono costretti a lavorare. Per difendere loro (ma anche te) tutti i Paesi del mondo hanno stabilito che esistono i Diritti del bambini, e che vanno rispettati. Che cosa vuol dire? Chi si impegna a far rispettare questi diritti? Come si può fare perché tutti i bambini vengano ascoltati? Andrea e Cecilia, fratello e sorella, si raccontano storie e spiegano i diritti in un gioco di domande e risposte.

Amnesty International, Il grande libro dei diritti dei bambini, Ed. Sonda 2004

Da 8 anni

"...scopriva che quando si nasceva da qualche parte, si diventava straniero, in qualsiasi altro luogo del mondo. (...)

Era normale oppure potevano esistere persone che potessero essere semplicemente degli umani di nascita?

Tutti diversi, certo, ma armonizzati, un po' come gli strumenti di un'orchestra: persone-violini, persone tamtam..."

Un volume di grande formato, con grandi illustrazioni a colori, che contiene: Un racconto in cui Alice esce dal suo "Paese delle meraviglie" per andare ad esplorare il Paese dei bambini sul pianeta Terra in compagnia della Regina di cuori; speriporterà che non è facile essere un bambino e scoprirà così, di tappa in tappa, i diritti dei bambini. Seguono test, semplici giochi, alcuni racconti di bambini da varie parti del mondo su cui riflettere e che hanno qualcosa da dire sui loro diritti. Contiene poi suggerimenti, percorsi, esempi, idee per utilizzare al meglio il libro in contesto educativo. Ancora, vi è il testo della Convenzione internazionale dei diritti dell'infanzia anche nella versione in parole semplici, riscritta dai bambini e Mario Lodi.

Quartieri F, Ill di Lo Piano R, Tina e i diritti dei bambini, Ed. Sinnos Collana: Nomos 2006

Da 8 anni

Si può incorrere nell'errore di credere che i ragazzi non possano comprendere dinamiche e problemi complessi, questioni "da grandi" o, peggio ancora, credere che non possano capire soltanto perché non si conoscono gli strumenti per "spiegare"...

Libro che si compone di due parti. Nella prima parte, ogni articolo della Convenzione è presentato attraverso un estratto della versione originale, "tradotto" in linguaggio semplice e diretto. Sono poi spiegati i termini più complessi della Convenzione. La seconda parte è, invece, costituita da suggerimenti didattici. Il materiale qui raccolto potrà essere utilizzato per approfondire con i piccoli lettori gli spunti, legati ai diritti dei bambini, che nasceranno dalla lettura degli articoli della Convenzione.

Minoglio A, I diritti dei bambini, Ed. Mondadori Focus Junior 2007

Da 8 anni

I diritti dell'infanzia raccontati dai bambini stessi, una sorta di diario di viaggio a più voci dove i bambini, da 8 a 14 anni, consapevoli dei loro diritti, li esprimono a gran voce ora con ironia e un pizzico di presunzione, ora con saggia consapevolezza. Nato da una ricerca della rivista Focus Junior, che ha coinvolto i propri lettori nella risposta a 20 domande su: quali pensano che siano i diritti di azione degli adulti nei loro confronti, quali invece i loro propri diretti diritti e quali vorrebbero che fossero altri loro diritti. 1329 bambini e ragazzi hanno risposto. Il materiale raccolto rivela attraverso l'originalità o il conformismo delle risposte, molti dei condizionamenti che influenzano bambini e ragazzi a seconda dell'ambiente di provenienza. Tre grandi capitoli, animati dalla voce spontanea dei bambini, regolati dai pareri del giurista ("cosa dice la legge") e dello psicologo ("cosa

dice lo psicologo”), sdrammatizzati da vignette. Un utile strumento di approfondimento per insegnanti, e per i bambini stessi che, possono confrontarsi e riconoscersi nei loro sogni, desideri e fantasie. Nell' appendice il testo della Convenzione.

Piumini R, Ill di Bussolati E., *Lo zio diritto*, Ed Giunti Collana: Progetti educativi 2003

Da 8 anni

Un racconto in versi in cui lo Zio Diritto spiega ai bambini, attraverso le storie di dieci piccoli protagonisti, vittime di violenza, abbandono, abusi, alcuni fra i diritti della convenzione: il diritto all'identità, a essere difesi dalla violenza, alla salute e all'assistenza, all'istruzione, al gioco e al riposo, all'informazione, all'educazione, alla vita e allo sviluppo. Lo Zio Diritto, aiutante magico, interviene a salvarli e a insegnare loro come difendersi. E, alla fine, saranno i bambini a creare da soli un lieto fine in cui tutti imparano a cancellare la prepotenza con una risata liberatoria.

Badaloni P., ill di Bozzetto B., *Il libro dei diritti dei bambini*, Ed. Gruppo Abele, 1998

Da 8 anni

Dieci fiabe e dieci sezioni per spiegare ai bambini gli articoli della Dichiarazione dei Diritti del Fanciullo: il testo dell'articolo, una fiaba e una scelta di fatti di cronaca tratti dai materiali forniti da numerose associazioni che lottano in prima linea. Il diritto di vivere, crescere e sapere in un volume agile, non superficiale, corretto nell'informazione, non angosciante, adatto ai ragazzi. È giusto che i bambini sappiano quali sono i loro diritti, perché secondo il desiderio di Serenella, la protagonista di una delle fiabe, scompare dal mondo il brutto luogo comune che gli adulti condensano in una frase di sei parole: "Queste non sono cose per te". È giusto anche che i problemi vengano affrontati senza disperazione e che si lasci sempre intravedere una via d'uscita, la possibilità di una soluzione. La sezione dedicata alla tutela dei bambini sviluppa il tema del lavoro minorile.

AA.VV., *Non calpestate i nostri diritti. Scrittori e illustratori per i diritti dei bambini*, Ed Il battello a Vapore - Unicef 2009

Da 9 anni

Un libro che contiene dieci racconti e dieci tavole illustrate a colori opera di dieci autori di libri per ragazzi e dieci illustratori tra i più noti in Italia. Uguaglianza, identità, protezione, partecipazione, disabilità, salute, nutrizione e cure personali, istruzione, minoranze, gioco e tempo libero: dieci diritti fondamentali dell'infanzia interpretati e raccontati attraverso storie scritte con grande sensibilità e disegni suggestivi. Alla fine del libro, il testo della Convenzione spiegato da Bianca Pitzorno.

AAVV, *Viva i nostri diritti – La Convenzione Internazionale per i Diritti dell'Infanzia vista dai Bambini*, Fondazione Internazionale Lelio Basso, EGA Editore, Torino 1997

Dai 9 anni

Gli articoli della Convenzione interpretati dai bambini di scuole elementari e medie attraverso disegni e pensieri dei vincitori del concorso "Il libro dei diritti dei bambini, scritto dai bambini", promosso dalla Fond internazionale Lelio Basso nell'a.s.95/96 e rivolto a tutti gli alunni della scuola dell'obbligo. Ciascun ragazzo ha illustrato un articolo della Convenzione Internazionale sui diritti dell'infanzia con un disegno o un testo breve, oppure ha aggiunto un articolo che, a suo giudizio, ancora mancava.

DIRITTI IN AMBIENTI SORVEGLIATI SPECIALI: LA CASA E LA FAMIGLIA

Piumini R, ill di Junacović S, *Una casa che mi piace*, Ed Carthusia 2009,

da 4 anni

Voglio farmi un dentro quieto.

Che cos'è una casa se non un "dentro quieto", uno spazio per stare tranquilli, per giocare, per fare amicizia, per metterci dentro le persone a cui si vuole bene? Una casa è una tana, rifugio, cuccia. Un posto per parlare con persone nuove e vecchie, un porto per andare e ritornare, uno specchio per contarsi i capelli. Una casa in rima accompagnata da illustrazioni di case buffe, che volano, si trasformano, si fanno contenitore di mille oggetti e persone. Una ballata per una casa speciale, dal nome magico: si chiama *Casa Oz*, a Torino, vicino all'Ospedale Regina Margherita e ospita di giorno i bambini malati e le loro famiglie.

Sanna A, *Una casa, la mia casa*, Ed Corraini, 2009

Dai 5 anni

un libro-poesia dedicato a tutti i bambini che il 6 aprile 2009, nel terremoto in Abruzzo, hanno vissuto quella tragica esperienza e a tutti i bambini del mondo che hanno perso la loro casa. Un albo di case in sei lingue diverse e in quella universale dell'illustrazione. Sulla pagina di sinistra una breve frase ci dice cosa può essere una casa, a destra invece delle immagini giocate intorno alla silhouette di un'abitazione (quei semplici quattro tratti con cui si esemplifica una casa col tetto a punta) e alcune pagine finali dove il lettore può scrivere e disegnare lui stesso sulla scia di quanto c'è prima e delle proprie emozioni.

De Smet M, Talsma N, *Mi chiamo Nina e vivo in due case*, Ed Clavis 2009

Dai 5 anni

Un albo che affronta uno dei momenti più attuali e più difficili che possano toccare molti bambini: la separazione dei genitori e la conseguente divisione della settimana nei "giorni del papà" e "giorni della mamma". Nina ha due case, due camere, due feste di compleanno, due torte. Insomma, *due di tutto e una valigia...* Ma anche due nostalgie diverse, perché quando è col papà le mancano il criceto e l'albero in giardino e vorrebbe essere con la mamma, ma quando è con la mamma le mancano il papà, il gatto e la sua migliore amica. Un libro onesto e semplice.

Lenain T, ill di Novi N, *L'amore riccio*, ED Larus 1999

Da 5 anni

Un tempo credevo che le storie d'amore durassero tutta la vita.

Ora so che esistono storie d'amore lunghe e storie d'amore brevi. Io preferisco quelle lunghe.

Solo che non si può scegliere, e ancor meno si può scegliere la storia d'amore dei propri genitori.

I miei si sono separati. Si sono amati tanto, ma non per molto tempo. Era una storia d'amore breve, e io ci sono nata dentro.

Una voce per delle riflessioni grandi, che ci dicono la fatica, lo straniamento, i momenti difficili e quelli buffi, che guardano dal basso verso l'alto, che si fanno riccio. Che a forza di domandare vogliono sapere una cosa sola, che vale per tutti: *Che cosa fai quando io non sono qui?* E vogliono una risposta sola: *Quando non sei qui, continuo a volerti bene.*

Fabbian A, Alejandro e la sua nuova famiglia, Edicolors, 2009

Da 5 anni

Alejandro è molto fortunato ad avere una famiglia e due mamme: una mamma di pancia che lo ha messo al mondo e una mamma di cuore che si occupa sempre di lui. L'adozione raccontata ai bambini attraverso il grande viaggio di Alejandro, da un paese lontano all'Italia, per scoprire la felicità di avere una nuova famiglia.

Mongarli M, Ill di Carieri C, Non si incontravano mai. Il libro del papà e della bambina, Topipittori, Collana I grandi e i piccoli, 2009

da 6 anni

"C'erano una volta un papà e una bambina che non si incontravano mai.

Si volevano bene, ma non si incontravano mai. (...)

Si vedevano, parlavano, si abbracciavano, si baciavano, Ma non si incontravano mai".

Dialogo difficile tra adulti e bambini in questo libro in cui il formato e le immagini sono quelli di un libro destinato ai lettori più piccoli, ma lo spazio lasciato al testo scritto è molto e viene da pensare che siano anche gli adulti ad essere i lettori a cui si rivolge l'autore. I papà nella fattispecie. Con tutto lo smarrimento, i tentativi, il senso di impotenza che il rapporto padre-figlio può portare con sé. Incontrarsi richiede sempre uno sforzo, un'azione fortemente motivata, un movimento fisico, della mente e dell'anima. Uno sforzo che il papà del libro compie in continuazione e nelle più disparate circostanze, diventando tanti padri diversi ...e intanto cercando in ogni gesto, in ogni pensiero, in ogni domanda la strada giusta per essere con lei come vorrebbe, come immagina che dovrebbe. E' la bambina ad aiutarlo, a condurlo verso di lei, a spostare oltre i suoi pensieri, come legati a terra da un peso di cui non riesce a liberarsi ("Vedi bambina mia, a volte si fatica anche a incontrare se stessi!")... "Incontrarsi è il contrario di perdersi", riflette il papà..., ed è proprio quando perde la sua dimensione adulta, preoccupata, razionale che riesce a incontrarla, inaspettatamente, allegramente. E fugacemente perché così è. (em, leggere leggerci, ott 2009)

Miliotti A. G., Mamma di pancia, mamma di cuore, Editoriale scienza, 2003

Da 6 anni

Una storia semplice, un testo pieno di poesia, tenerezza e affetto, tante illustrazioni per affrontare un tema, quello dell'adozione, che a volte sembra difficile, ma che è più che mai attuale e coinvolgente. E non solo per le famiglie dove ci sono bambini adottati, ma per tutti i bambini e per tutte le famiglie. Il libro nasce all'esperienza che l'autrice, anch'essa mamma di cuore, porta avanti in seno alle associazioni che si occupano di adozione internazionale.

Rapacciolli M, Due mamme sono meglio di una, Ed Arka, 2004, collana L'orsa minore

Da 8 anni

Il papà di Robi se n'è andato. Per la mamma è troppo difficile prendersi cura da sola di un bambino di otto anni. Così decide di rivolgersi ai Servizi Sociali e di dare Robi in affidamento. Come si adatterà Robi alla sua nuova famiglia, al fatto di avere due mamme: una che lo ha fatto nascere, un'altra che lo fa crescere? È spaesato, a volte arrabbiato, ma trova molto amore intorno a lui. Con delicatezza, un libro che affronta il difficile tema dell'affidamento

Taylor L J, Come sono diventato scrittore e mio fratello ha imparato a guidare, Ed Salani, 2005 coll GI'istrici

Da 8 anni

Ognuno affronta come può le difficoltà della vita. Archie di fronte alla separazione dei genitori, alle difficoltà del fratellino Oggi, si chiude in un armadio e inizia a scrivere la storia del popolo degli Uomini Talpa, che lavora per creare una nuova civiltà. Non è affatto contento della sua esistenza: sballottato col fratellino Oggi tra quello che chiama il Pianeta Saturno, la casa del papà, e il Pianeta Giove, dove vive la mamma. E inoltre nel quartiere girano i Razziatori della Notte, una feroce banda di teppisti che svaligiano banche e arrivano a rubare perfino i risparmi dei bambini piccoli. Fra avventure e colpi di scena scoprirà che "non si può scrivere un finale felice al cento per cento, perché la vita non è così"

Nanetti A, L'uomo che coltivava le comete, ED EL, 2002 collana Il tesoro

Da 9 anni

Arno, con tutto se stesso, vuole conoscere quel padre di cui non sa nulla, aspetta con ansia e con trepidazione che il passaggio della cometa più grande esaudisca il suo desiderio. C'è il fornaio del paese che si avvicina alla sua famiglia e c'è un vagabondo che coltiva comete accampato fuori dal paese... Anche le comete si coltivano. Come i sogni: quelli che si desiderano con passione e cocciatamente non si abbandonano, ma che non possono essere sempre uguali, pena la loro scomparsa.

Wilson J, La bambina con la valigia, Salani, 1998, collana GI'istrici

Da 11 anni

"Quando i miei genitori si separarono non sapevano cosa fare di me.

Mamma voleva che andassi a vivere con lei. Papà voleva che andassi a vivere con lui.

Io non volevo andare a vivere né con lei né con lui, nelle loro nuove case.

Volevo continuare a stare nella nostra vecchia Casetta del Gelso, tutti e tre insieme"

Andy sceglie di vivere una settimana con ciascuno dei due genitori separati: deve abituarsi a vivere in due case, e a convivere con due famiglie... Fedele alleata di Andy è Rughetta, una piccola coniglietta di pezza, a cui la protagonista affida il compito di esprimere i sentimenti che non ha sempre coraggio di dichiarare: indecisioni, paure, rabbia, ma anche felicità e gioia di vivere. Un difficile percorso, ma Andy riuscirà ad accettare la realtà e constatare che, dopo tanti sforzi, ora «tutto è sotto controllo».

Fine A, Un padre a ore, Ed Salani, 1994, collana Le linci

Da 11 anni

Anche dopo la separazione i genitori non riescono a non litigare e i loro rancori lasciano sconvolti i ragazzi. Il padre, per stare vicino ai figli, si travestirà da governante. Madame Doubtfire è la governante ideale: cucina, pulisce, cura le piante, va d'accordo con i bambini. Sarebbe una donna perfetta se Un'esilarante commedia degli equivoci, un romanzo dolcesamaro. Da questo romanzo, che affronta i problemi con umorismo, ma non superficialità, il film con Robin Williams (Mrs. Doubtfire)

WILSON J, La bambina nel bidone Ed Salani, 2005

Da 12 anni

Scoprire la propria difficile storia. Chi sono veramente?, si chiede April, una liceale di 14 anni. Una domanda cruciale e dolorosa proprio il giorno del suo compleanno. Un giorno che ne ricorda un altro, quando è nata e la madre l'aveva abbandonata in un

cassonetto dei rifiuti. Da allora moltissime storie di adozioni finite male, momenti di solitudine, rifiuti, conflitti e, sullo sfondo, quella madre che l'ha abbandonata ma che vorrebbe vedere, conoscere, sapere... Per fare questo inizia un viaggio sulle tracce della propria vita, alla ricerca di luoghi, persone, ricordi, vuoti incolmabili. E alla fine, una gran sorpresa, in una pizzeria scoprirà che forse è possibile ritrovare una famiglia o per lo meno alcuni pezzi importanti di essa. Un libro davvero molto bello, talvolta crudele, appassionante e diverso.

DIRITTI IN AMBIENTI SORVEGLIATI SPECIALI: LA SCUOLA

Dahl R, *Matilde*, ed Salani, collana Gl'istrici, 2006

dai 6 anni

Matilda, bambina intelligente e curiosa, nasce in una famiglia benestante, ma i genitori la trattano in modo indifferente e considerano una seccatura la sua grande voglia di leggere. A tre anni ha imparato da sola a leggere e a quattro già ha letto buona parte dei libri della biblioteca pubblica. A sei anni riesce finalmente ad andare a scuola grazie ad un accordo fra il padre e la terribile preside di una scuola, la signorina Trinciabue: una donna perfida e prepotente che non ama i bambini e riserva loro condanne e "violenze fisiche e psicologiche" quotidiane. Fortunatamente Matilda trova nella sua maestra, signorina Honey una donna brava e dolce, oltre che amica, e in se stessa una forza magica che potrà usare contro la prepotenza e la cattiveria.

Marras M, ill di Serra D, *Abbassa gli occhi e scrivi*, Ed Tiligù, 2009

da 9 anni

Un rapporto difficile fra alunni e insegnante. Ma i bambini, con l'aiuto di un personaggio fantastico sciolgono la tensione e si attivano diventando protagonisti. Ogni mattina Juanita ha un terribile mal di pancia e non riesce ad alzarsi dal letto. Ha una paura matta di andare a scuola. In classe l'aspetta "Abbassa Gli Occhi e Scrivi": così gli alunni hanno soprannominato la maestra più terribile di Almería che non tollera essere guardata in faccia e «fa morire il sorriso in bocca». Non si può che rimanere sdegnati all'idea che una persona così meschina resti impunita. E la classe di Juanita la pensa allo stesso modo. È arrivato il momento di svelarne l'incredibile segreto e questi bambini scopriranno che attraverso l'amicizia, la tolleranza e l'organizzazione si può sgominare anche il nemico più crudele. Una narrazione agile, incalzante e ironica, per un racconto di angherie, ingiustizie e bizzarre stregonerie, sino a un finale che lascerà tutti di stucco. Un libro che mette all'angolo i "cattivi maestri", si sofferma sui valori positivi e, tra sapere e non sapere, aiuta a chiarire cosa si intende per razzismo.

Pitzorno B, *Ascolta il mio cuore*, Ed. Mondadori 1991

Dai 10 anni

Sin dal primo giorno di scuola le alunne della IV D si accorgono che la nuova maestra è una creatura ipocrita e malvagia, servile con i potenti e spietata con i più deboli. Come fare per sventare il suo progetto di "eliminare" dalla classe due poveri bambini colpevoli solo di non farle fare "bella figura"? Elisa, Prisca e Rosalba accettano la sfida e organizzano la lotta, alla guida della intrepida bancata dei Maschiacci e di quella più tiepida dei Conigli. Lo scontro fra le alunne, che ne inventano ogni giorno una nuova, e la maestra che risponde senza risparmiare i colpi più bassi, dura, di battaglia in battaglia, per tutto l'anno scolastico, con momenti eroici, tragici e ridicoli. È sempre difficile per un bambino combattere contro un adulto. Ma la solidarietà, la testardaggine, l'allegria, l'entusiasmo per i Grandi Ideali, danno una forza tutta speciale. Questo libro racconta la storia di un anno di scuola, durante il quale le allieve imparano che nella vita, davanti all'ingiustizia, bisogna combattere senza arrendersi mai, anche quando la vittoria sembra arrivare con la lentezza di una ...tartaruga.

Nostlinger C., *Occhio al professore*, Ed. Giunti Junior, 1998

Da 11 anni

Lele Binder è una ragazzina piuttosto sveglia, leader naturale di un club di amici e coinquilini in un palazzo di una cittadina austriaca. Un giorno scopre che un professore ha progettato una macchina terribile: il PAS, Programmatore Automatico Scolari, capace di analizzare la mente di ogni bambino per ricavarne il più efficace metodo d'insegnamento. È una minaccia per la libertà di tutti i ragazzi, il club si sente investito di una missione: impedire che il professore presenti il progetto al Ministero. Un libro avvincente, che malgrado il carattere surreale, offre uno spaccato realistico di vita quotidiana che si presta a importanti spunti di riflessione: i pregiudizi verso gli extracomunitari e la rappresentazione del duro vivere degli amici greci di Lele.

RUOTA E CAPOVOLGI: DIRITTI RICONOSCIUTI E DIRITTI NEGATI

Floris G., ill di L. Terranera, *Storie di bimbi senza storia*, Ed. Lapis 2004

Da 6 anni

Storie di bambine e di bambini hanno ispirato le immagini e le immagini hanno evocato le parole. Lorenzo Terranera (illustratore e scenografo) e Giovanni Floris (giornalista e conduttore televisivo) ci offrono una visione forte e toccante dei diritti negati all'infanzia, in cui l'immagine denuncia il reale e la parola si riappropria del diritto violato, della sua imprescindibile necessità di essere ristabilito. Tu giochi io lavoro, tu dormi io ti copro, tu vivi io ti canto: attraverso brevi testi e immagini queste e altre allusioni all'affermazione e alla negazione dei diritti fondamentali dei bambini.

Luciani F, *Il mondo dei contrari-Nuove favole per comprendere nuove realtà*, RAI ERI, 30 ore per la vita, 2005

Da 6 anni

Libro illustrato, piacevole e divertente, per bambini che raccoglie dieci favole (presentate da noti personaggi del mondo della cultura, dello spettacolo e dello sport) per non nascondere ed affrontare tematiche complesse collegate ai diritti dell'infanzia: il lavoro minorile, lo sfruttamento sessuale, la guerra e i bambini soldato, la povertà e i bambini di strada,... Racconti non inquietanti, facilmente leggibili per trovare un perché alle storture di un'infanzia rubata, per affrontare tematiche delicate.

Lecomte M, ill Rivola A, *L'altracittà*, ed Sinnos, collana Fialandia, 2010

Da 6 anni

L'Altracittà è la città che tutti abitiamo/ e spesso non sappiamo

L'Altracittà è la città che abbiamo sotto gli occhi e spesso non la vediamo.

L'Altracittà è la solita città e spesso non la riconosciamo

...L'Altracittà è la nostra città...

Ci mostra, in rima, una città con i suoi abitanti, quella che viviamo ma spesso non vediamo subito o che fingiamo di non vedere, forse perché ci irrita e spiazza un po', eppure è sotto i nostri occhi tutti i giorni. Le illustrazioni si inseguono orizzontalmente come una sequenza filmica ininterrotta, quasi dilatandosi, e il testo assomiglia a una sceneggiatura: protagonista è la collettività, quella di una città, paese o quartiere, con le sue microstorie che s'intrecciano, emergono come in

uno zoom e con brevi fermi-immagine attraverso i racconti di ogni personaggio, ognuno con un nome ed una identità precisa. È il ritratto di una grande città multietnica e multi religiosa, variegata, complessa e colorata che si mostra con delicatezza e tenerezza divertita, senza fronzoli o buonismo, e con tanti personaggi e situazioni che rispecchiano la realtà di tanti dei nostri luoghi e quartieri più difficili. La diversità, l'intolleranza, l'ignorare... forse dobbiamo guardarci attorno con più attenzione, scoprire dove abitano, mangiano, dormono, lavorano. Viorel, Salvatore, Ling, Jamila, Shana, Pablo..... persone che spesso non vediamo... storie per aprire gli occhi, non lasciar sfuggire al nostro sguardo... perché queste storie, stanno cambiando le nostre.

COMBESQUE M A, *Non ho più nome*, Ed EGA, 2002

Da 8 anni

La schiavitù è, ancora oggi, il destino di milioni di esseri umani. Un bambino e un giovane raccontano la loro storia....

Ferrara A, III di Silei F, *Pinocchio Adesso*, Ed Artebambini, 2009

Da 10 anni (*libro comunemente segnalato da 4 anni ma per intensità e drammaticità necessaria la competente mediazione adulta*)

Libro-denuncia delle condizioni dei minori in una civiltà che apparentemente li mette al centro di tutto, ma in realtà li trascura, quando non li maltratta. Un libro con parole-pietre, bianche su sfondo nero delle pagine, nel testo con un messaggio ben preciso che esprime l'angoscia e smarrimento nella ricerca della propria collocazione nel mondo: "ogni bambino è qui un estraneo: quelli sfruttati e quelli "nostri"; tutti devono "obbedire, invece di vivere" in cambio di un "muso umido di baci". Un libro con illustrazioni di carta, fotografate "in modo da esaltarne ombre e luci e ombre. Le ombre che si dilatano sui muri la notte insieme alla paura. Una quercia enorme apre il libro, un grillo parlante parla parole stampate su carta di giornale, il gatto e la volpe che "sanno come va la vita", Anche questo Pinocchio si riconosce, alla fine non di legno, ma di carta e, se lo ascoltiamo, sa farsi sentire e "mettere parole fumanti" che bruciano e capovolgono le nostre certezze. I bambini questo lo sanno fare e a volte è proprio così che si salvano e ci salvano.... Pinocchio è ancora una volta la sintesi dell'essere bambino e della distanza tra l'infanzia e l'età adulta." (*em, Leggere leggerci, 04.2009*)

ELLIS D, *Sotto il burqa* Ed FABBRI, 2002

Da 12 anni

Parvana (11 anni) vive a Kabul. La sua vita, è irreparabilmente segnata dal suo essere donna. La legge coranica dei talebani le riserva un destino di sottomissione e di morte civile; come a sua madre, a sua sorella e a tutte le altre donne. Eppure anche qui, ribellarsi è possibile, togliersi il burqa, uscire in strada, vivere come essere umano. E soprattutto è possibile non autodistruggersi, costruire progetti, sognare un futuro diverso. Un libro duro che racconta un mondo fino a poco fa quasi sconosciuto e che parla di una umanità violata che inquieta e interpella la coscienza del lettore.

INFANZIA RUBATA

Guyon, F., *Thi Them e la fabbrica di giocattoli*, EDT, 2008

Da 6 anni

Thi Thèm è una bambina costretta a lavorare in una fabbrica di giocattoli per aiutare la famiglia. La piccola protagonista passa dall'atmosfera calda e rassicurante della scuola, dei suoi giochi e dei lavori domestici a quella minacciosa e grigia della fabbrica. Perde la sua allegria e la sua infanzia lavorando in un luogo che produce e vende proprio ciò che darà gioia e divertimento ai bambini di altri paesi del mondo: giocattoli. La storia, a lieto fine, è accompagnata da illustrazioni che riflettono nei tratti, prima morbidi e acquarellati poi duri e pesanti, il passaggio dal sorriso di Thi Thèm alla fatica del suo lavoro. In appendice l'azione dell'UNICEF in difesa dei diritti dei bambini contro il lavoro minorile

Lamarque V, *Il bambino che lavava i vetri*, Edizioni C'era una volta..., 2001

Da 6 anni

"Ma un giorno il bambino che lavava i vetri incontrò un bambino Buono ... E, per la prima volta dopo tanto tempo, si ricordò che anche lui era un bambino ... L'orologio della piazza segnava l'una ed era lunedì".

Un libro che affronta il problema dei bambini migranti, la realtà del lavoro minorile, presente anche nelle nostre città, e insieme gli atteggiamenti degli adulti nei confronti degli extracomunitari, anche quando si tratta di ragazzi. È una storia ricca di contenuti e raccontata con grande tensione e sapienza stilistica dall'autrice.

"Era un Bambino (aveva un nome questo bambino?) che Lavava i Vetri: al semaforo con una bottiglietta e uno straccio, lavava i vetri...". Al di là dei vetri "un mondo seduto", per lo più indifferente, seccato, senza il calore di un sorriso.... davanti ai suoi occhi il mondo sfilava astioso e indifferente, cupo ed insensibile. Storia di un bambino, come tanti altri, che oltre alle fatiche di tutti i bambini, nei processi di identificazione e crescita deve affrontare anche quelle legate all'emigrazione e all'emarginazione.

Della Libera O, *Florian del cassonetto: storia di un piccolo rom*, Ed RIZZOLI Coll Narrativa ragazzi, 2009

Dai 10 anni

Questa è la storia della mia vita che mi racconta Violeta, mia mamma.

È lei che mi ha trovato una sera d'agosto che piangevo disperato in un contenitore dei rifiuti. Senza di lei sarei morto.

Senza di me loro potevano morire di fame. Ci aveva unito il destino, un destino di spazzatura.

Avevamo solo la vita, eppure, ci sentivamo molto ricchi, insieme.

La storia di Florian, dieci anni: un bambino rom che vive in un campo nomadi di una grande città. Accolto come un figlio da Violeta, cresce insieme ai fratelli sentendosi uno di loro, fino al giorno in cui guarda per la prima volta con occhi diversi la vita al di fuori del campo, dei bambini che vanno a scuola, che hanno tutto e sono coccolati da tutti. E una volta accesa la curiosità per quel mondo così diverso dal suo, non è più possibile tornare indietro...Una storia di integrazione al contrario, una storia di coraggio, dell'autrice, dell'editore.. perché l'opinione pubblica oggi non è tenera con gli zingari, spesso definiti solo "ladri di bambini". Una storia di disagio, di chi guarda da un altro mondo i coetanei, che un po' alla volta scopre il loro mondo. Una storia di luce ed ombre, raccontata con semplicità e grande impatto emotivo, parla di amore ed amicizia, di accoglienza in una nuova famiglia, del rapporto tra coetanei, del mondo della scuola ... una storia diversa ma anche uguale a molte storie di bambini, fatta di difficoltà ma anche di allegria e di speranza. *Premio Elsa Morante Ragazzi 2009*

D'Adamo F., Storia di Iqbal Masih, Ed. EL

Da 12 anni

La vera storia di Iqbal Masih, il ragazzo pakistano di 12 anni divenuto in tutto il mondo il simbolo della lotta contro lo sfruttamento del lavoro minorile. Ceduto dalla sua famiglia di contadini ridotta in miseria, in cambio di un prestito di 16 dollari, costretto a lavorare in una tessitura di tappeti dall'alba al tramonto, incatenato al telaio come milioni di altri bambini nei paesi più poveri del mondo, Iqbal troverà la forza di ribellarsi, di far arrestare il suo padrone, di denunciare la "mafia dei tappeti", contribuendo alla liberazione di centinaia di altri piccoli schiavi. Un romanzo di denuncia, commosso e appassionato, sul valore della libertà e della memoria che, a tutti i costi, va salvata, perché senza memoria non c'è speranza per il futuro.

"Su questo bambino pakistano avevo letto un articolo su un quotidiano, qualche anno fa. Il giornalista lo definiva «un piccolo Spartaco». Mi venne da pensare che, in altri tempi, Iqbal sarebbe diventato un simbolo e, forse, avrebbero messo la sua immagine sulle magliette (nel bene o nel male, vedete voi). Il giorno dopo già non se ne parlava più. Un anno fa ho ritrovato il suo nome e il suo volto su di un manifesto che sbatteva al vento da un muro. Lo ammetto: me n'ero dimenticato, come mi sono dimenticato di tante altre storie atroci che quotidianamente mi colpiscono. Forse perché sono troppe e troppo atroci. La memoria si va perdendo. Quella collettiva, ma anche quella individuale, mi pare, diventa sempre più pigra e sfuocata, davanti ad un passato che a furia di essere rimaneggiato, inquinato, revisionato e rimosso, ci porta alla fine a dubitare anche dei nostri ricordi. ...Ecco, diciamo che Storia di Iqbal è una testimonianza, un piccolo contributo per rin vigorire la memoria." F D'Adamo

Ferrara A, Il bambino col fucile, ed Città Aperta, 2007

Da 12 anni

Diario giornaliero crudo e appassionato in prima persona di un adolescente in Sierra Leone, rapito, violentato e costretto a fare il soldato. Sparatorie, crudeltà e uccisioni ingiustificate e tanta nostalgia della pace del villaggio e dell'affetto della mamma. E, dopo la morte del migliore amico, la fuga nella notte, l'accoglienza in una missione e il sospirato ritorno a casa. Una storia vera di bambini che non giocano, che la guerra la fanno sul serio. Una guerra che non hanno scelto di fare ma nella quale sono insieme vittime e carnefici, cuccioli e leoni. Una denuncia che è un pugno nello stomaco, tra urla, gemiti e sorrisi. Una storia africana di giovanissime vite raccontate da una voce tenera e tenace, da uno sguardo che accarezza da lontano.

INFANZIA VIOLATA**Giommi R, Luciani R, Mi piace non mi piace - Come affrontare il tema degli abusi nella scuola materna, Giunti Progetti Educativi,**

da 3 anni

Un libro concepito per spiegare a bambini piccoli come difendersi dagli abusi. Grandi illustrazioni a colori raffigurano un orsetto, familiare e rassicurante, che afferma la propria volontà e desideri. "A volte mi piace... toccare, abbracciare, accarezzare. A volte no". Attraverso queste semplici parole i più piccoli possono capire che a volte dire no è giusto, e, grazie all'aiuto di insegnanti e genitori, imparare, in modo gioioso e non traumatico, a fronteggiare un problema enorme come la pedofilia. Il libro è accompagnato da un testo sul tema dell'abuso a cura di R Giommi dell'Istituto Internazionale di Sessuologia.

Botte M F, Lemaitre P, Mimi' fiore di cactus e il suo porcospino-Chi mi stuzzica si pizzica, Giunti Progetti Educativi

da 6 anni

Un libretto che è ormai diventato un piccolo classico, e diffuso in molte scuole elementari di tutta Italia grazie alla collaborazione di Regioni, Comuni e Province. Le avventure a fumetti di una bambina coraggiosa e dei suoi amici insegnano ai più piccoli che non sempre agli adulti si deve dire di sì. Il porcospino Gastone, fedele compagno di Mimi', rappresenta la possibilità di decidere quando pungere chi si avvicina senza averne diritto. Al volume è abbinata una guida per gli insegnanti con indicazioni utili per imparare a leggere il disagio dei bambini e conoscere la legislazione in materia di abusi.

R Jocelyne, Non fatemi del male, gli abusi sessuali spiegati ai bambini, Ed Elledici, 2001

Da 7 anni

Un libro chiaro, uno strumento educativo sereno, concreto ed efficace. Scopo dell'opera è fare del bambino e dei genitori una "squadra" più astuta del "predatore". Piccoli dialoghi con tanti esempi, giochi ed esercizi per poter capire meglio quello che spesso i bambini dicono senza che gli adulti prestino attenzione. Contiene anche specifiche indicazioni a genitori e educatori di bambini fra i 4 e i 12 anni su come dare una corretta informazione ai piccoli sugli abusi sessuali

Veo A, illdi Ricca L, Non voglio le tue caramelle, Edizioni Interculturali, 2003

Da 7 anni

E voi cosa avreste fatto al posto di Edoardo, Sara, Marco, Flavia, Andrea e Chiara?

Vi voglio dare un semplice consiglio: prima di sapere come andranno a finire le diverse storie, provate a pensare cosa avreste fatto voi e poi confrontate con ciò che è descritto... chissà che non scoprirete di essere altrettanto in gamba... Buona lettura!

Libro scritto pensando ai bambini e al loro modo semplice e immediato di spiegare le cose, ma soprattutto a quei genitori che non sanno come affrontare l'argomento "pedofilia" senza spaventare o caricare di ansie eccessive i propri figli. Contiene sei storie. Ogni storia è, ovviamente, a lieto fine. È stato scelto volutamente di non rappresentare le "scene forti" e di non raffigurare i "cattivi". Alla fine di ogni storia è stata inserita una scheda che racchiude una serie di consigli pratici facilmente assimilabili dai piccoli lettori, e una serie di domande che danno modo all'adulto di verificare se il bambino ha interiorizzato i contenuti nel modo corretto. Con due prefazioni: una rivolta agli adulti, l'altra ai bambini.

Dumont V, Quel signore mi fa paura, Ed Motta Junior, serie: Le storie azzurre, 1998

Dai 8 anni

Anche questo libro, affronta il tema della violenza sui bambini insegnando l'attenzione al proprio sentire come modo di orientarsi senza necessariamente diffidare di tutti gli adulti. Libro delicato su un tema impegnativo.

Torre N, Domani arriverà mia nonna, Ed Tolbà, 2006.

Da 11 anni

Dalla narrazione di R. O. rifugiata somala. Il testo fa parte di una campagna divulgativa contro le mutilazioni agli organi sessuali femminili nel Corno d'Africa. Sono tradizionali riti che provocano gravi conseguenze sulla sessualità e la salute delle donne. Il testo è tradotto in spagnolo, inglese, francese, svedese.

SPEGNIAMO LE LUCI: FILM PER OCCHI, ORECCHIE, TESTA E CUORE: DIRITTI DEI BAMBINI

L'ISOLA DEGLI SMEMORATI, di Pitzorno B, UNICEF, DVD 2005

Alcuni bambini sopravvissuti a un naufragio approdano su un'isola i cui abitanti hanno dimenticato non soltanto cosa sono i bambini ma anche quali sono i loro diritti fondamentali, ma un mago fa sì che li ricordino tutti! Contiene alcuni estratti dalla Convenzione ONU sui diritti dell'infanzia.

DIRITTI AL CUORE, parti 1 e 2, Cartone animato, UNICEF

7 film di animazione per rendere i bambini consapevoli dei loro diritti (per il primo e secondo ciclo della scuola elementare). I "Diritti al cuore" sono in grado di parlare direttamente al pubblico più giovane tramite il linguaggio universale dei cartoni animati, offrendo la possibilità di riflettere e discutere.

LA GABBIANELLA E IL GATTO, di Enzo D'Alò, Italia, 1998 Tratto dal romanzo di Luis Sepúlveda

Le peripezie di Zorba, un bel gatto nero dal gran cuore, che deve mantenere fede a 3 difficili promesse fatte ad una gabbiana in punto di morte: non dovrà mangiare l'uovo appena depresso, dovrà covarlo finché non si schiuderà, dovrà insegnare al piccolo uccello...a volare. La scoperta, l'accettazione, la costruzione della propria identità e della propria unicità non è certo processo semplice e indolore; non lo è nemmeno scoprire e valorizzare la propria e l'altrui diversità (dipende dal punto di vista) con la complessità che questa comporta nelle relazioni, non lo è provare e accettare di crescere e di diventare autonomi, non lo sono distacchi e tentativi...ma alla fine resta valida la frase: "vola solo chi osa farlo"

LA CITTÀ INCANTATA, di Hayao Miyazaki, Giappone, 2001

La decenne Chihiro cambia casa con la famiglia. Dopo aver attraversato un tunnel, si trova in un mondo inaccessibile normalmente agli umani. E' abitato da dei minori e da strani esseri. La bambina vi potrà rimanere solo se ubbidirà alla strega Yubaba e rinuncerà al proprio nome. Nel frattempo, i suoi genitori sono stati trasformati in maiali e lei dovrà darsi da fare per salvarli. Un viaggio con Chichiro all'interno di noi stessi per passare dal periodo dell'infanzia a quello del duro lavoro...ma il tutto raccontato con allegria, fantasia ed esaltazione della forza dell'amore. *Vincitore del premio Orso d'oro a Berlino 2002*

da 11-12 anni

ALL THE INVISIBLE CHILDREN, Italia Francia, 2005

Progetto cinematografico realizzato da otto grandi registi - Medhi Charef, Emir Kusturica, Spike Lee, Katia Lund, Jordan Scott e Ridley Scott, Stefano Veneruso e John Woo. Ognuno di essi ha raccontato una storia diversa sulla situazione dei bambini in varie parti del mondo. Le loro storie ci parlano di milioni di loro coetanei che nel mondo non hanno diritto a un nome e a un volto: storie di diritti violati, malnutrizione e povertà, ma anche storie di bambini che ostinatamente cercano un futuro migliore, piccoli lavoratori invisibili, bambini costretti a combattere guerre di adulti, piccole vittime della pandemia dell'AIDS. Emerge forte dal film, anche nelle situazioni più dure, la capacità di recupero e speranza dei bambini, la loro capacità di inventarsi e costruirsi un futuro. ...A condizione che il mondo degli adulti scelga di vederli, e di aiutarli.

PERSEPOLIS, di Marjane Satrapi e Vincent Paronnaud, Francia, Stati Uniti d'America, 2007

L'infanzia della scrittrice a Teheran, dalla fanciullezza durante la rivoluzione islamica alle bombe del conflitto Iran/Iraq, dall'insofferenza per il velo alla scelta di emigrare in Francia. La crescita d'identità di una donna in differenti contesti difficili

NON UNO DI MENO, regia di Zan Yimou, Cina, 1999

Protagonista del film, la giovanissima maestrina "per caso" Wei, la sua caparbia, il suo coraggio. I suoi "metodi" didattici iniziali non sono in grado di coinvolgere la scolaresca. Ma quando chiede aiuto ai suoi allievi per trovare i soldi necessari al viaggio in città alla ricerca di un alunno, la situazione cambia. Tutti partecipano con entusiasmo ai calcoli per capire quanti soldi occorrono, quanti mattoni bisognerà spostare e quante ore di lavoro saranno necessarie per andare alla ricerca di Zhang Huike. Senza rendersene conto, Wei riesce a suscitare l'interesse e la partecipazione, dando uno sbocco pratico e concreto al loro "lavoro intellettuale". La scena che conclude il film vede invece, a uno a uno, tutti i bambini scrivere con un colore diverso un ideogramma comune. Film che mette in evidenza i rapporti col mondo degli adulti, la rappresentazione della città, il conflitto e l'autorità, la necessità di uno scopo forte, voluto, che orienta il percorso di ricerca di ciascuno.

SOGNANDO BECKHAM, regia di Gurinder Chadha, USA, Gran Bretagna, Germania, 2002

In un facile-difficile rapporto tra culture differenti emerge un forte credo nei propri sogni, pur se non conformi all'opinione comune di ciò che può o non può fare una ragazza
Secondogenita di una famiglia immigrata negli Anni 50, la diciannovenne anglo-indiana Jess Bhamra gioca al calcio di nascosto, invece di imparare a cucinare e trovarsi un marito. Sogna di far parte di una squadra di professioniste. Ci riesce.

IQBAL, regia di C.Th.Torrini, Italia, 1998

Iqbal, venduto all'età di cinque anni dalla sua famiglia per sole 5000 rupie, trascorre dodici ore al giorno, in condizioni pessime, incatenato ad un telaio per sei lunghi anni, finché, durante uno dei suoi innumerevoli tentativi di fuga, trova il coraggio di rivolgersi non alle forze dell'ordine, corrotte, e neppure alla famiglia, che dovrebbe così estinguere un debito senza fine, ma ad un sindacalista che si batte per la difesa dei diritti dei minori. A 12 anni Iqbal può finalmente imparare a leggere e a scrivere, decide di impegnarsi nella lotta di liberazione di tanti altri coetanei che vivono la sua stessa sorte, rischia di suo e diventa famoso (riceve persino a Boston il premio dei giovani in azione per i diritti dell'infanzia), ma la sua notorietà finirà per nuocergli. Non appena i fatturati delle vendite dei tappeti pakistani cominceranno a scendere del 20%, la lobbie dei commercianti locali farà in fretta ad identificare in lui la causa della perdita economica, decidendo di condannarlo a morte.

PER ALLARGARE LA "RETE": ALCUNI SITI INTERNET RIGUARDANTI I DIRITTI DELL'INFANZIA

www.grisnet.it/filb/convbam.html	Pagina internet in cui è possibile scaricare il testo semplificato della Convenzione
www.bambinisoldato.it	Coalizione italiana "Stop all'uso dei bambini soldato"
www.warchild.org	Network di associazioni indipendenti di aiuto ai bambini colpiti dalle guerre.
www.savethechildren.it	ONG per la difesa e la promozione dei diritti dei bambini, in oltre 100 paesi nel mondo.
www.unicef.it	Fondo delle Nazioni Unite per l'Infanzia
www.terredeshommes.it	Organizzazione non governativa di difesa dei diritti dell'infanzia nei paesi in via di sviluppo
www.abusi.it	C.I.A.T.D.M. Coordinamento Internazionale Associazioni per la Tutela dei Diritti dei Minori
www.minori.it	Centro nazionale documentazione e analisi per l'infanzia e l'adolescenza

ALTERITÀ E RELAZIONE

TUTTI UGUALI TUTTI DIVERSI: ABBATTIAMO LE BARRIERE

IO+TU=NOI INSIEME
IO PICCOLO TU GRANDE
PROPRIO COME ME, PROPRIO COME TE: BAMBINI DELL' "ALTRO MONDO"
PROPRIO COME ME, PROPRIO COME TE: BAMBINI DIVERSI-ABILI-MENTE UGUALI
IN VIAGGIO VERSO MONDI LONTANI
APPRODO IN TERRA STRANIERA: MIGRAZIONI
UN MONDO TONDO: A 360° PER CONOSCKERLO TUTTO, MA PROPRIO TUTTO
SPEGNAMO LE LUCI: FILM PER OCCHI, ORECCHIE, TESTA E CUORE: IL VIAGGIO, LA DIVERSITÀ, L'INCONTRO
COLLANE EDITORIALI SULL'INTERCULTURA

"L'altro da me" non è qualcosa da superare, ignorare o peggio distruggere, ma qualcosa da trattare con rispetto, curiosità ed attenzione. Un primo contenuto, e valore, da affermare come prioritario nel settore educativo è che l'educazione dovrebbe proporsi come teoria e pratica del diritto alla differenza, come educazione interculturale aperta e non certo come strumento più o meno consapevole di omogeneizzazione, o veicolo di valori astratti come ad esempio, la "fratellanza universale" che ci fanno sentire a posto con la nostra coscienza. Nella dimensione interculturale c'è qualcosa di più: c'è l'apprendimento ad affrontare le contraddizioni in una logica di complessità che investe il nostro quotidiano così come la globalità delle relazioni intraumane....Fare educazione all'insegna dell'interculturalità vuol dire porsi nell'ottica del recuperare la soggettività per metterla in discussione, per elaborarla o rielaborarla. E questo implica, per gli adulti, per gli insegnanti, ma anche per i ragazzi, entrare in una dinamica di "continuità e rottura". Cosa significa? Significa che il nostro sforzo, nell'attenzione per le diverse soggettività, sarà quello di proporre situazioni "pedagogicamente intenzionali" in continuità con le aspettative dei giovani e di introdurre elementi di scarto, di rottura con queste stesse aspettative."

Stefano Vitale (CEMEA Piemonte)

PRONTO ALL'USO: LA CASSETTA DEGLI ATTREZZI DELL'INSEGNANTE

Curdo M, *La conoscenza dell'altro tra paura e desiderio*, Centro Ricerche Educazione allo Sviluppo

Il testo chiarisce concetti chiave come pregiudizio, stereotipo, etnocentrismo, xenofobia. Successivamente vengono proposte due unità didattiche sulle relazioni che intercorrono tra comunità culturalmente diverse.

Favaro G, a cura di, *Alfabeti interculturali*, Ed Guerini e associati, 2000

Proposte formative rivolte agli insegnanti delle scuole materne, elementari e medie inferiori, sulle tematiche dell'accoglienza, della narrazione di sé, dell'educazione interculturale, dell'italiano come seconda lingua.

Favaro G, *Il mondo in classe. Dall'accoglienza all'integrazione dei bambini stranieri a scuola*, Ed Nicola Milano, 2000

L'autrice si occupa di pedagogia interculturale, accoglienza scolastica di bambini immigrati, insegnamento dell'italiano come seconda lingua. La sua esperienza, esemplificata in questi volumi, è un punto di riferimento per insegnanti e operatori sociali.

Marco Ferretti, Adel Jabbar, Nora Lonardi, *Orientamenti per l'educazione interculturale. Riferimenti, concetti, parole chiave, Collana Quaderni operativi dell'Istituto pedagogico di Bolzano, n. 17, Edizioni Junior, Bergamo, 2003*

Una serie di "Quaderni Operativi" con l'obiettivo di contribuire all'approfondimento dei temi chiave che si legano all'educazione interculturale e propongono, ai docenti e agli operatori, spunti operativi per un approccio integrato fra la scuola e territorio. Molti i titoli, questo sui riferimenti, concetti e parole chiave ne fa parte, per una educazione del cittadino a una partecipazione responsabile, condivisa e comune, nell'ottica di una società accogliente e inclusiva. Altri titoli:

EDUCARE ALLA CULTURA ZINGARA	ESPERIENZE DELL'INFANZIA E PROSPETTIVE INTERCULTURALI
ESPERIENZE DI APPRENDIMENTO COOPERATIVO	IDENTITÀ E MULTICULTURALITÀ
INCONTRI COLORATI	LABORATORIO INTERCULTURALE
LAVORARE PER L'INTERCULTURA	ORIENTAMENTI PER L'EDUCAZIONE INTERCULTURALE
SOTTOVOCE, MA NON TROPPO...	TELEMATICA E INTERCULTURA
VIAGGI DI UOMINI E DI COSE ...	

Centro Ricerche Educazione allo Sviluppo manitese, *Kit "Lavoro infantile"*

Il kit comprende un dossier informativo, delle testimonianze, una rassegna stampa e una serie di proposte didattiche sulla tematica del lavoro minorile. Allegata al libro anche una mostra fotografica in 10 pannelli intitolata "Infanzia rubata".

L'abilità ONLUS, ill. Facchini V, *Leggingioco. I diritti del bambino disabile e dei suoi genitori*, Fatatrac

Libro nato all'interno del PROGETTO ANTIDOTO, ideato inizialmente da professionisti e una compagnia teatrale. Poi il progetto si è allargato, coinvolgendo psichiatri, psicologi, insegnanti, esperti di pedagogia teatrale che hanno seguito per un anno un gruppo di ragazzi delle scuole secondarie di primo e secondo grado con un laboratorio teatrale. Il filo rosso che ha attraversato tutte le attività è stata la convinzione che la scuola possa e debba essere promozione alla salute psicologica dei ragazzi, fonte di benessere quotidiano e come tale prevenzione del disagio, di quel malessere adolescenziale connesso alla crescita e alle sue aspettative. Uno strumento prezioso per genitori e insegnanti, ma anche uno strumento di auto-analisi per i ragazzi stessi.

Riva C, ill e filastrocche di Vittoria Facchini, *Amorgioco. Il bambino, la disabilità, il gioco*, Fatatrac, 2005

Nato dall'esperienza di laboratori con attività ludiche strutturate per bambini disabili e genitori, racconta il gioco quale mezzo insostituibile per accettarsi e convivere con la propria corporeità. La forza del gioco offre a tutti i bambini, non solo a quelli con disabilità, la possibilità di trasformare i contenuti dolorosi muovendosi liberi dai fallimenti della vita reale. C'è il bimbo che non cammina, che non riesce a leggere, che non vede, ma c'è anche quello che non si sente all'altezza, che ha paura... nel gioco il

protagonista diventa il bambino "interiore", che afferma la propria volontà e identità e aspetta di essere riconosciuto. Uno strumento prezioso per ogni adulto educatore che sia disposto a mettersi in gioco con la propria creatività e il proprio ruolo.

Rubio V., *Ma che cos'ha?*, con un racconto di Patrice Favaro, ill. N. Fortier, Zoolibri, 2008

Piccolo manuale su un tema difficile da affrontare con i ragazzi, sui quali a volte sembra complicato trovare le parole giuste. "Perché Gemma non cammina, Luca ha gli occhi a mandorla e Marta usa quel libro strano, con tanti buchini al posto delle lettere?". Le schede affrontano concetti importanti, come il fatto di evitare la parola 'portatore di handicap', perché a volte l'handicap lo porta la società, alla persona che si ritrova con un deficit: "una persona che si muove in carrozzina potrebbe non essere 'handicappata' se al mondo fossero eliminate tutte le barriere architettoniche". L'handicap è un deficit, che può riguardare ognuno di noi, come quando le donne incinte o gli anziani hanno bisogno che gli si lasci il posto in bus, e potrebbe essere diminuito 'adattando' la società in modo da renderla più vivibile. Sono riportate anche notizie su iniziative particolari, come la 'cena al buio' o che Beethoven riusciva a comporre pur avendo un grosso deficit all'udito. O la ragazza-sirena, che gareggia con un apparecchio al posto delle gambe. L'intento non è solo spiegare ma anche spiegare in un certo modo, affrontare, sdrammatizzare l'argomento 'diversità', consentendo di rapportarci in modo sano con chi porta qualche deficit.

E ANCORA SULL'INTERCULTURA, PER INSEGNANTI:

Bolognesi I, Di Rienzo A., *Io non sono proprio straniero. Dalle parole dei bambini alla progettualità interculturale*, Angeli, 2007

Cacco B. (a cura di), *L'interculturale. Riflessioni e buone pratiche*, Milano, Angeli 2007

Caizzi R. (a cura di), *Riconoscersi leggendo. Viaggio nelle letterature del mondo*, Bologna, EMI 2006

Campani G. (a cura di), *Migranti nel mondo globale*, Roma, Sinno Editrice, 2008.

Clarì Sonia, *A scuola di intercultura. Proposte educative e didattiche*. Editrice La Scuola, Brescia 2002

Colombo A., Genovese A., Canevaro A. (a cura di) *Educarsi all'interculturalità. Immigrazione e integrazione dentro e fuori la scuola*, Trento, Erickson, 2005

Elamé E., R. Marchionni, *Rappresentazioni sociali nuova via dell'interculturale. Percorsi didattici*.

Favaro G., Luatti L. (a cura di) *Accogliere chi, accogliere come: vademecum per insegnanti della scuola dell'obbligo*, Arezzo, Centro di documentazione città di Arezzo, 2001.

Demetrio D., Favaro G., *Didattica interculturale: nuovi sguardi, competenze e percorsi*, Milano, Franco Angeli, 2002.

Falteri P, *Andata e ritorno: percorsi informativi interculturali. Pensare le differenze e entrare in contatto con l'altro*, MCE 1995

Giusti M., *Una scuola tante culture. Un percorso di autoformazione interculturale*, Firenze, Patatrak, 1996.

Medi M., *Il cinema per educare all'interculturale*, Bologna, Emi 2007

Pagano S., Nosenghi C. (a cura di), *Alunni del mondo. Strategie per l'accoglienza.*, Roma, Sinno Editrice 2005

Tosolini A., Giusti S., Papponi Morelli G., *A scuola di intercultura. Cittadinanza partecipazione, interazione: le risorse della società multiculturale*, Trento, Erikson 2007

Wiedemann H., *A scuola di mondo: percorsi didattici per capire e vivere il mondo globale*, Bologna, EMI 1998

Per trovare altri libri sulle relazioni e per una nuova coscienza delle responsabilità si segnala la casa editrice LA MERIDIANA, nel sito l'enorme proposta bibliografica con schede dettagliate per ogni libro: www.lameridiana.it

IO+TU=NOI INSIEME

In Italia sono diverso io, perché è naturale, in Italia quasi tutti i bambini sono italiani, ma se un bambino viene in vacanza in Marocco è diverso lui... Allora io dico: noi siamo tutti uguali e diversi, dipende solo da dove sei nato e dove vai ad abitare!>.

Marocchino! Storie italiane di bambini stranieri, Ed E/L

Dattola C, Tutti uguali, tutti diversi, Ed Hablò, collana Buiabès, 2005

da 3 anni

È un gioco antico come il mondo: avete mai visto due margherite uguali? E due foglie uguali? Le splendide illustrazioni di Chiara Dattola divertono e incuriosiscono, ma soprattutto spronano i bambini più piccoli a compiere un percorso che li porterà a scoprire che l'uguaglianza passa attraverso le specificità di ognuno.

Caliceti G, Ippolita, la bambina perfetta, Arka, 2005

Da 4 anni

Ci sono tanti amici con cui Ippolita potrebbe giocare: però alcuni hanno gli occhi a mandorla, altri i capelli troppo ricci, altri sono grassottelli e altri più bravi di lei ad andare sui pattini. Insomma, Ippolita, la bambina perfetta, cerca degli amici perfetti, e così il mondo si restringe intorno a lei. Finché un giorno...

Rodari G, ill di Facchini V, 1 e sette, Ed Emme, 2004

Da 5 anni

Sette bambini di varia nazionalità che in realtà sono uno: infatti tutti hanno 8 anni, tutti sanno leggere, scrivere e andare in bici, tutti ridono allo stesso modo... Come potrebbero mai farsi la guerra una volta cresciuti?

Cave K, Riddell C, Qualcos'Altro, Mondadori, collana Leggere le figure 2002

da 5 anni

Su una collina esposta al vento, da solo, senza nessuno con cui fare amicizia, vive Qualcos'Altro, un esserino blu. Sa di essere quello che è, perché lo dicono tutti, non fanno che ripetere: "Spiacenti, ma tu non sei come noi. Sei qualcos'altro.". Allora, dopo aver cercato invano di farsi accettare dagli altri, si rassegna a vivere in solitudine... ma un giorno alla sua porta bussava un diverso come lui, eppure da lui così diverso... Qualcos'Altro sta per mandarlo via, quando capisce che sta mandando via un altro essere solo perché è diverso da lui... Da allora, ha Qualcosa di cui essere amico. *Vincitore Premio Unesco.*

McLaren T, Lettere dal mondo, Ed. La nuova frontiera

Da 5 anni

Emily è inglese, ha sei anni e vive a Londra. Spinta dalla voglia di nuove amicizie, inizia una corrispondenza con bambini che vivono in paesi diversi e lontani dal suo, piccoli amici di penna che vivono sparsi in tutto il mondo. Si scrivono delle lettere raccontando la propria vita, il proprio paese, la propria famiglia. Ogni pagina è una busta che contiene un messaggio per Emily che attraverso questo scambio di lettere, va in India, Sud America, Indonesia, Nuova Zelanda e Tanzania, alla scoperta di costumi ed abitudini, piatti tipici e feste tradizionali. Un meraviglioso viaggio intorno al mondo con dodici lettere vere.

Libertini A., *Diversi amici diversi=Various different friends=Divers amis divers*, Ed. Fatatrac 2007

Da 6 anni

Questo libro parla di diversità: di aspetto, di lingua, di cultura, di provenienza. Il libro racconta la storia di cinque mele diverse, per qualità, per aspetto, per carattere, e del loro incontro con frutti diversi, per specie, per forma, per provenienza. Si crea così un gruppo che vede uniti "diversi amici diversi" nella realizzazione di un progetto comune, reso possibile dalla presa di coscienza di ognuno della propria e dell'altrui unicità: unicità intesa come valore, non come handicap, portatrice di reciproco arricchimento e non di sopraffazione. Breve testo in grandi caratteri e in quattro lingue. Italiano, francese, cinese, inglese.

Roncaglia S, *Ma che razza di razza è?*, Ed Citta' Nuova, I colori del mondo, 2000

Da 6 anni

Sulla Terra ci sono posti caldi e freddi, paesaggi montuosi o pianeggianti, deserti e tundre, ma anche gente di tante razze e colori: ci sono quelli gialli con gli occhi in su e quelli neri con le labbra grosse e quelli bianchi, che però quando vanno al sole la loro pelle diventa rossa come quella dei pellerosse. Popoli diversi, tratti somatici differenti, climi e ambienti diversi, questo il tema di oggi affrontato dalla maestra a scuola. Come compito al giovane protagonista tocca proprio il tema sulle diverse razze umane. Ecco, quindi, che munito di vocabolario e di un libro illustrato, inizia la sua ricerca. Ma ...appena apre il libro illustrato, il fratellino Pino, che non sa ancora leggere, inizia a guardare le figure e di fronte a immagini di donne di razza sinica, zulù, nordica, etc risponde sempre allo stesso modo "bimbo con mamma".... Perché, alla fine siamo tutti stati "bimbi con mamma" o come nell'esempio di Einstein che, quando cercò rifugio in America, dovette compilare un modulo. Alla voce: razza? rispose: "Umana". Un libro illustrato sul tema dell'interculturalità, un testo semplice per interrogarci sulle differenze che ci circondano ma anche le molte cose in comune. *Vincitore del Premio per l'Ambiente, sezione inediti, nel 1999.*

Piumini R., *Molte lettere per sei*, Ed. EI

Da 9 anni

Laura - che dà un nomignolo a ogni cosa, compreso il suo diario, Ahmed - il suo migliore amico che arriva da lontano, Margot - che è molto, molto in crisi per la separazione dei genitori; un nonno che sa raccontare le storie; una maestra che sa far ridere i ragazzi. Laura detta La, che scrive il suo diario detto Di. E che si scusa con lui come se fosse un amico quando non trova un po' di tempo da dedicargli per raccontare le sue piccole storie importanti.

Zenatti V, *Una bottiglia nel mare di Gaza*, Ed Giunti, 2009

Da 12 anni

Vivere a Gerusalemme o a Gaza, in una società nella quale l'esistenza è dura e la morte sempre in agguato. Così Tal, israeliana di diciassette anni e Naim palestinese di Gaza poco più grande di lei inventano un modo per iniziare una comunicazione tra loro, dura e difficile: un poco la metafora della situazione dei rispettivi popoli. Ma la comunicazione poco alla volta dalle difficoltà, durezza, incomprensioni, diventa qualcosa di più, amicizia, scoperta della possibilità di comunicare se stessi, le paure, i sentimenti nascosti, la speranza in un futuro diverso. Quando sembra che il loro rapporto possa sbocciare in qualcosa di più profondo, qualcosa succede, il rapporto si interrompe. Ma non definitivamente. Tra loro nasce un patto per un futuro davvero diverso. Chissà... Un libro che aiuta a capire mondi diversi ed estremi. *Vincitore del Prix Tam-Tam/Je bouquine 2005*

IO PICCOLO TU GRANDE

R. Schami, *Chi ha paura dell'uomo nero?*, E. Mondadori, 2005

Da 6 anni

Papà è grande, forte e intelligente. Sa persino fare spettacolari giochi di prestigio. Eppure questo papà quasi perfetto ha un 'piccolo' problema: è spaventato dagli stranieri, soprattutto se sono di colore. Lui vorrebbe nascondere ma la sua bambina è sicura: quando passa uno straniero, il papà le strizza la mano per la paura! Non ci sono dubbi: tocca a lei aiutarlo.

Pitzorno B., *L'incredibile storia di Lavinia*, Ed. Einaudi 2005

Da 5 anni

Un Natale freddissimo, a Milano, ai giorni nostri. Lavinia, sette anni, è una piccola fiammiferaia sola al mondo, che, come da copione, sta per morire di fame e freddo. Ma, la vigilia di Natale a salvarla arriva in taxi una fata che le regala un anello magico, grazie al quale la bambina non solo risolve alla grande tutti i suoi problemi di sopravvivenza, ma si vendica allegramente della indifferenza e delle prepotenze degli adulti. Un libro sconsigliato alle persone troppo schizzinose.

Papini, *Il gobba dei randagi*, Ed.Fatatrac

Da 6 anni

Alba, una bambina che ha paura di crescere, e il Gobba che vive sotto un ponte e "non è mai cresciuto". S'incontrano con gli occhi, un attimo di pausa durante un lungo viaggio in automobile, "deciso dai grandi". La bambina si affaccia dal ponte sul Danubio e incontra lo sguardo del barbone circondato dai suoi animali, come lui randagi senza passato e senza futuro. La bambina risale in macchina portandosi dentro quella strana immagine rubata. *Premio Andersen il mondo dell'infanzia 2002*

B. Solinas Donghi, *Alice per le strade*, Ed. Fabbri 2000

Da 8 anni

Ospite della dimora dei ricchi zii, accusata ingiustamente di aver combinato un guaio, Alice decide di tornare dalla sua famiglia, trasferita dalla campagna a Londra. Ma il suo viaggio non sarà certo tranquillo: come può cavarsela una bambina tutta sola per strade popolate di ladruncoli, mendicanti, truffatori? Strani incontri, sorprese, colpi di scena: romanzo d'avventura ed emozioni.

S. Bordiglioni M. Badocco, *Dal diario di una bambina troppo occupata*, Ed. Einaudi 2000

Da 8 anni

Se hai dieci anni, vai a scuola e i tuoi genitori ti vogliono bene, sei una bambina fortunata. Ma se ti vogliono bene al punto di riempirti i pomeriggi di corsi di piano, di danza, di nuoto e di inglese, allora probabilmente avrai qualche problema.

Ferrara A, *Pane arabo e parole*, Ed Falzea, 2010

da 10 anni

Una delicata e ironica metafora dell'accoglienza narrata ad altezza di bambino. Nadir è un bambino marocchino che deve fare i conti con i pregiudizi di un uomo adulto che crede che uno straniero sarà sempre un estraneo. Una storia sull'importanza di saper parlare bene la propria lingua, ma anche la lingua del paese che ti ospita, sull'importanza di conoscere le parole giuste

per dire bene i propri pensieri, le proprie emozioni. E Nadir vive emozioni forti come vergogna, rabbia, umiliazione, ma riuscirà infine a vivere anche la solidarietà. Ci si nutre sia di pane che di parole, si sa, e a volte le parole giuste saziano più del pane.

Miliotti A G, *Quello che non so di me*, Ed. Fabbri, 2006

Da 12 anni

Daria (Dasha) vive in Italia. È stata adottata da una famiglia fiorentina. Lei proviene dalla Russia dove è nata ed è vissuta per alcuni anni. Della sua infanzia sa solo alcuni nomi: della madre, dell'Istituto dove ha vissuto. A tredici anni chiede ad Anna, la madre adottiva di fare un viaggio alla ricerca delle sue radici. Scoprirà che sua madre era bella, le voleva bene, è stata costretta a lasciarla...scoprirà pezzi di un mondo da cui proviene e che aveva ormai cancellato. Un passaggio decisivo per la propria vita e per costruire un futuro che adesso può poggiare su una qualche radice.

PROPRIO COME ME, PROPRIO COME TE: BAMBINI DELL'“ALTRO MONDO”

“... Tu provieni dalle terre al di là del mare?” s'informò il bambino incuriosito. “A mio parere sei tu che vieni dall'altra parte del mare!” esclamò perplessa la bambina...”

lbba, A., Oltre l'orizzonte, Fatatrac, 2002

García Schnetzer A, *Il castello di sabbia*, Edizioni Gruppo Abele, 2003

Da 4 anni

Due bambini si incontrano su una spiaggia. Hanno avuto la stessa idea: costruire un castello di sabbia indistruttibile. Ciascuno dei due spera di essere da solo nell'impresa, ma costruire un castello indistruttibile non è così facile: ci sono i granchi che portano via la sabbia, i gabbiani che fanno cadere le torri, il mare che si porta via tutto. E allora? Non c'è che una soluzione: unire le forze e provare a costruire un unico castello. E questa volta sì, ecco il castello più bello del mondo! ... "Isaac!", "Jalil!" già, si può diventare amici anche se io sono palestinese e tu israeliano.

Panzeri, A., *Chissà perché mi chiami bambino di colore*, Arka, 2007

Da 4 anni

Racconto illustrato preso dalla tradizione orale africana che sottolinea le differenze di colore della pelle dei bianchi e dei neri e l'incongruità di chiamare i neri "gente di colore"

Ruillier, J., *Uomo di colore: ispirato a un racconto africano*, Arka, 2000

Da 4 anni

Un negro e un bianco sono visti in parallelo, appena nati e se hanno freddo, paura o sono al sole: mentre il negro è sempre nero, il bianco, che pure chiama l'altro uomo di colore, diventa ogni volta di un colore diverso!

Bordiglioni S, *Bianchina e Nerina*, Ed. Emme

Dai 7 anni

Di che colore dovrebbe essere un compagno di giochi? Bianco o nero? Verde o rosso? La risposta giusta è che un compagno di giochi, se è un tipo simpatico, può essere del colore che gli pare. Anche rosa a pallini blu e la testa color pistacchio.

ROBERTO D, *Il cerchio dei tre fratelli*, Ed Mondadori

Da 7 anni

Tre fratelli adottivi, tre razze, tre culture: un bambino italiano, un piccolo arabo e un ragazzo giapponese scoprono, nel confronto quotidiano di essere simili e diversi nello stesso tempo

CERCENA' V, TASSINARI G, *Ogni bambino ha la sua stella*, ED Fatatrac

Da 6 anni

CERCENA' V, TASSINARI G, *La primavera viene d'improvviso*, Ed Fatatrac

da 9 anni

Libri che presentano vari aspetti della cultura e della vita sociale Kurda, mettendola a confronto con alcune espressioni della nostra realtà e offrendo motivi di riflessione...

Quarenghi G., *Io sono tu sei*, Ed.Giunti Junior, 2007

da 8 anni

Anche i bambini possono diventare biografi uno dell'altro, non solo per farsi nuovi amici, ma soprattutto per scoprire quel filo sottile che lega tutti quanti, al di là di razza e lingua. Hai mai provato a ricostruire la tua storia fin da quando eri piccolissimo, magari appena nato? Fotografie, ricordi, racconti dei tuoi... tutto fa brodo! Si chiama biografia. L'idea geniale della bibliotecaria Marina è questa qui: divisi a coppie, ciascun bambino scriverà la biografia dell'altro... e i due diventeranno amici per la pelle! Il progetto parte, e funziona alla grande! Specialmente per Beatrice, 8 anni, classe 3a, ed Aziza, marocchina di 10 ma ancora in 2a: per forza, lei deve ancora imparare bene l'italiano! E raccontare la propria vita a un'amica, la vita può cambiartela davvero.

G. Colotto, *Scuolabus*, MC Editrice

Da 8 anni

Le parole hanno tante entrate, per trovare l'uscita giusta bisogna rivoltarle come un calzino. Dieci bambini ci provano, in bilico sull'orlo di un burrone. Sulla strada tutta curve che porta alla scuola, il pulmino scalinato che li trasporta ha un incidente e finisce a penzolini su una discarica di rifiuti. In attesa dei soccorsi, nessuno deve muoversi per evitare di turbare quell'equilibrio precario. Sollecitati da Re-bus, undicenne romano, "re" del deposito degli autobus e dei giochi di parole, decidono di costruire delle storie. Sveva la zingara, Malù il senegalese, Maya la guatemalteca, Rania la pakistana e Mai-Lai che parla in cinoromanesco, intessono i colori del racconto, fra le pagine del misterioso quaderno sui graffiti di Palestina.

VARRIALE P, *I bambini invisibili*, ed PIEMME collana il battello a vapore, 2008

Da 12 anni

Sevla è una ragazzina dodicenne che vive in un campo rom vicino a Napoli. La sua vita è dura ma anche libera nella sua comunità nella quale il nonno è un capo indiscusso e una fonte di racconti e ricordi. Poi qualcosa cambia: il suo campo potrà sopravvivere se cambierà, se i bambini andranno a scuola, se ci saranno regole: i gagè (i non rom) gli promettono anche una casa con riscaldamento e dei letti veri. E allora l'integrazione, la vita a scuola tra accoglienza e rifiuto. E poi storie di vita

difficili, amicizie e la malattia del nonno. Ma il razzismo è sempre alle porte c'è quell'incursione di incappucciati che devastano tutto. Ma non possono fermare la voglia di libertà e le amicizie costruite. Un libro su un problema difficile e di grande spessore.

ABDEL-FATTAH R, Sono musulmana, Ed Mondadori, collana Junior, 2008

Da 13 anni

Amal è una sedicenne di origini palestinesi nata in Australia da una famiglia musulmana e liberal. Adora fare shopping, compera riviste femminili, veste in modo mirato, adora le sue amiche (e amici).. ad un certo punto decide di indossare il velo. E' una scelta personale, un modo per affermare la propria identità, per sentirsi legata in modo profondo ad una comunità della quale sente di appartenere. Si tratta di una scelta difficile, le amiche, la scuola, la società qualche volta saranno felci della sua scelta, altre volte ergeranno ostacoli e incomprensioni. Lei soffrirà, affronterà le difficoltà pur con tutte le paure e le incertezze tipiche della sua età. Un libro importante che aiuta a conoscere una cultura diversa e che rovescia stereotipi e pregiudizi.

Varvello M, Dimentica le Mille e una notte: Salima, diciassette anni, sposa per forza, Milano, Fabbri,

da 12 anni

"Amma mi ha guardata come se le mancasse il respiro. Ha sorriso come vedendo se stessa, tanti anni prima.

"Come sto, non è troppo grande? Ti piace il colore?" Avrei voluto - dovuto? - dirle che gliel'avevo letta negli occhi, quella certezza che ormai io fossi pronta. Ma io non sono pronta.

Ho fatto finta un sacco di volte di non capire, mamma, sperando che capiste da soli.

Invece, di nuovo, ora ci siamo dette tutto in uno sguardo. Te l'ho letto negli occhi, che questo è il mio abito da sposa.»

Salima, diciassette anni, nata in Inghilterra da genitori pakistani, sogna un futuro normale: gli esami, l'università, un ragazzo da amare. E' sicura che Amma e Abba non le imporranno mai un marito scelto da loro. Poi un viaggio a sorpresa al villaggio di famiglia, in Pakistan Una storia ispirata alle decine di vicende simili che accadono ancora.

PROPRIO COME ME, PROPRIO COME TE: BAMBINI DIVERS-ABIL-MENTE UGUALI

Grossman D, La lingua speciale di Uri, Milano, Mondadori, 2007

da 4 anni

Uri è un bambino come gli altri, e come tutti i bambini del mondo impara a parlare suono dopo suono, senza necessariamente comporre parole di senso compiuto. Ci sono, per esempio, bambini che amano ripetere sempre la stessa sillaba, con diversi significati che solo loro e chi sta loro vicino riesce a comprendere. Uri è in grado di pronunciare tutte le vocali, ma l'unica consonante che riesce a dire è la T, quindi si esprime in modo bizzarro e molto difficile da decifrare. Suo fratello maggiore, Yonatan, di cinque anni, per fortuna, è in grado di fare da interprete e risolvere così molte situazioni altrimenti complicate: Yonatan, infatti, non è né grande né piccolo, e per questo può capire sia i bambini che gli adulti.

Spagnoli Fritze E, ill. Michele Ferri, Il mondo è anche di Tobias, Lapis 2009

Da 5 anni

Il mondo è anche di Tobias perché Tobias è un bambino che al mondo si affaccia. A modo suo, nel silenzio e con gli occhi di un bambino autistico. Questo grande albo è la storia di un bambino, ma anche la storia della mamma che lo traghetta nel mondo e che combatte contro gli ostacoli che si presentano (l'assurdità della parole dei medici, la scuola, la cattiveria degli altri bambini) leggendogli delle storie. E come i cavalieri armati di corazza, anche la mamma si fa cavaliere che difende il suo piccolo principe, per infondergli la forza e il coraggio necessari a vivere.

So Jung Ae - Han Byung Ho, Banchogi solo metà, Ed Zoolibri, 2004

da 5 anni

Banchogi è un bambino nato solo a metà: ha solo metà del suo corpo (un occhio, un braccio, una gamba), ma questo non gli impedisce di essere generoso, coraggioso e forte. Con la sua astuzia e la sua tenacia riuscirà a sbaragliare due tigri, vincere partite a scacchi dalla posta molto alta, confondere guardie temibili, superare ostacoli all'apparenza insormontabili, conquistare la stima degli altri e alla fine sarà premiato dall'amore della figlia di un ricco signore. La figura di Banchogi, con le sue mutilazioni, e la sua storia si dipanano con violenza, evidente o (mal)celata, ma sempre tesa, sempre pronta a spezzarsi emotivamente, ma sono anche un apologo sul coraggio della diversità, della fierezza. Una storia dalla tradizione orale coreana

Anniballi S, Matteo è sordo, Sinnos editrice 2003

Da 5 anni

Attraverso la storia di Matteo viene presentata l'educazione bilingue come approccio educativo adatto per il bambino sordo e arricchente per gli udenti. In appendice, un "memory " di segni e di parole..

Arianna Papini, Ad abbracciar nessuno, Fatatrac 2010, 32 p., euro 13,50

Dai 5 anni

Ai pesci fuor d'acqua

È la storia di Damiano e della sua compagna di asilo Maddalena, che nella sua mente lui chiama Silenzia del Lago, perché non parla mai e sorride senza guardare gli altri. È quieta come il lago dove il papà lo porta a pescare, dicono sia grassa invece è morbida, hai capelli di grano maturo, ride forte e lo prende per mano. Dargli la mano così: nessuno saprà farlo mai. A volte è distante, imbarazzante, come quando si sbrodola o fa pipì nel cestino. A volte si precipita verso la maestra per abbracciarla e finisce a braccia aperte verso il vuoto. Un giorno va in una scuola speciale, e Damiano (nel suo piccolo anche lui portatore di una diversità) pensa a chi cercherà con lei lombrichi se fan schifo a tutti. Ma i laghi ci aspettano, le brezze spettinano i capelli, la nostalgia tiepida della Silenzia resta per sempre come presenza d'affetto. Come la sua risata sempre contenta.

Condra E, ill di Vincenti A, Guarda il mare - una storia di stelle, Ed Nord-Sud, 2008

Da 5 anni

Mentre sta andando in auto al mare con i genitori e i fratelli la piccola Giulia afferma di riuscire a vedere in lontananza, nonostante la nebbia, la distesa marina; ma come può proprio lei che non ha la vista?

Sarfatti A, ill di Sophie Fatus, Guai a chi mi chiama passerotto!, Ed Fatatrac, 2004

da 5 anni

I bambini ricoverati in ospedale hanno dei diritti che in questo libro vengono raccontati attraverso fi lastrocche e illustrazioni gioiose. Un albo dedicato certo ai bambini, ma anche per gli adulti perché imparino a rispettare i diritti dei bambini in ospedale: Il diritto ad essere chiamato per nome, ad avere uno spazio tutto per sé, conoscere la propria malattia ...ed altri ancora.

Tibo G, Zaü, *Gli occhi neri*, Ed Nord-Sud, 2005

da 6 anni

Matteo non ha paura del buio: lui ci vive dentro, sempre. Cieco dalla nascita, scopre il mondo grazie ai suoi occhi nascosti. Ne ha ventisei in tutto, per attraversare l'oscurità. Il suo universo è così popolato da animali fantastici, dal calore del sole, dalla voce profumata di sua madre, che lo guidano verso la sorpresa che mamma e papà gli hanno promesso.

Rundo C, ill di Scuderi L, *La bambina che parlava con le mani* Ed Città Aperta, coll Lo specchio magico, 2002

da 6 anni

La piccola Selene, che vive su una stella, scende un giorno sul nostro pianeta, dove in mezzo a una campagna primaverile incontra alcuni bambini e trasmette loro l'arte di parlare con le mani e danzare ai ritmi del silenzio

Kochka, *Il bambino che mangiava le stelle*, Ed Salani 2010

Da 8 anni

A parlare è Lucie, e racconta la sua vita movimentata dai vicini del piano di sopra: Marie, il figlio Matthieu e la tata Maougo. Matthieu ha 4 anni ed è autistico. A Lucie pare un po' un extraterrestre che percepisce la realtà molto più intensamente degli altri, e che quando è sopraffatto dall'emozione si mette a ruotare su se stesso, come un pianeta solitario. E la sua tata russa, silenziosa come lui, è simile a una matrioska, tanti sono gli strati da attraversare prima di arrivare a conoscerla davvero. Insieme alla sua compagna Théodore, Lucie inizia l'addestramento: per il cane François a tornare selvaggio, per Matthieu a uscire per strada e stare con gli altri. Un incontro con un mondo così particolare e diverso per trovare la propria strada.

Albertazzi F, ill di Tonin M, *Isole accese*, Ed Città Aperta, collana Lo specchio magico 2008

Da 8 anni

Cinzia e Irene sono due carissime amiche e sperano che i loro figli, Luca e Marta possano crescere amici come loro. Ma Luca passa le sue ore seduto sul muretto a dondolare le gambe e ciondolare la testa. E' autistico e non comunica. A Marta, invece, le parole escono a volte dalla bocca in maniera strana, l'arco diventa orca, lo stop di trasforma in spot e l'arte in rate. Marta è dislessica, e anche lei a volte non riesce a comunicare. La tenera amicizia tra Luca e Marta che cerca con insistenza di attirare su di sé l'attenzione dell'amico...là dove agli adulti appare tutto impossibile, per i bambini, invece, è tutto possibile .

Piumini R, *Lo stralisco*, ed Inaudi, 1987

Da 9 anni

"Il prato ...Sai cosa prova?...Il prato sente una stanchezza felice..."

come quando si corre molto nel gioco...Tutto il prato si addormenta, vedi.

Si sveglia al sonno, perché quando si è svegli, non è come il sogno di uno che dorme?"

Siamo in Oriente. Una strana malattia impedisce a un bambino undicenne Madurer, ogni contatto con il mondo esterno. Isolato dal mondo, dall'aria, dalla luce, dai colori, e relegato nelle stanze asettiche del palazzo del padre, Madurer consuma la sua solitaria esistenza in una disposizione malinconica, se non infelice. L'unica idea del mondo entra in quelle stanze lucide e bianche attraverso le illustrazioni dei libri, che alimentano sogni e segrete aspettative. Un giorno il padre invita a palazzo il pittore Sakumat. L'uomo, con la potenza dell'arte, affrescherà le stanze del bambino, per circondarlo con le immagini del mondo che gli è negato. ...Il tema della morte, così ingombrante per noi adulti, è quasi sistematicamente censurato dalla letteratura per ragazzi. ...Qui invece la sofferenza viene circoscritta nei limiti di un umanesimo reale che mette al bando ogni riferimento religioso e si abbarbica tenacemente al vincolo morale che ogni uomo ha col suo simile. In tempi di compromessi di basso conio questo libro è un atto di coraggio e di fiducia, una risposta degna allo scempio generale che si fa dei bambini, scarrellati e sbaciucchiati senza tregua sui binari di ignobili spettacoli televisivi. A Petrosino, L'Indice 1988, n. 6

Quarzo G, *Talpa Lumaca e pesciolino*, Ed Fatatrac

Da 6 anni

"ognuno di questi racconti ha per soggetto la possibilità.

La possibilità è qualcosa di diverso dalla speranza: la possibilità sta dentro di noi, è come una falda sotterranea e in qualche modo troverà uno sbocco." G Quarzo

Tre racconti in cui l'autore tocca, con estrema levità accompagnata dall'usuale sorridente ironia, il tema delicato del "diverso", della disabilità. I tre bambini protagonisti dei racconti parlano un linguaggio proprio, in cui gli adulti c'entrano poco o niente e in cui invece, con grande maestria, si dà voce all'"interlocutore interno", quello che non giudica ma ascolta, non pone domande imbarazzanti ma lascia vivere i propri ritmi e sogni, non fa della competizione un valore ma una ridicola e assurda fissazione.

Quarzo G, *Clara va al mare*, Ed Salani, collana GI'Istrici, (prima edizione 1999)2004

Da 10 anni

Perché è così lontano il mare? Da trovare, intendo. Perché per raggiungerlo a Clara era bastato oltrepassare il muretto basso del lungomare. Roberto, quello del Centro, l'aveva portata altre volte, ma in un mare diverso. Le aveva insegnato la parola «onda». Una parola felice, morbida, avvolgente. Come le carezze. Proprio per le carezze Clara era giunta fin qua. Le piacevano più di ogni altra cosa: le carezze del mare che viene e va bagnando i piedi; del gelato che si scioglie, del tempo che si muove ... Al mare, quel giorno, ci era arrivata prendendo il treno, nascondendosi in una folla di ragazzini, seguendo le nuvole sfilacciate. Aveva camminato a lungo in un percorso di strade dritte: erano più semplici da seguire. Sua madre la stava cercando, in quel negozio dove stava comprando il pane e nell'istante in cui, distraendosi, Clara se ne era andata.....Clara è una ragazzina down e intraprende questo viaggio per vedere il mare, e con semplicità, allegria e volontà.

Ferrara A, *I suoni che non ho mai sentito*, Fatatrac collana I nuovi ottagoni 2004

Da 11 anni

Miguel, dieci anni, concentra in sé una ricca gamma di "diversità": scrittore di parole e d'immagini, sordo quanto basta a isolarlo da una parte del mondo, orfano di entrambi i genitori, ha una sensibilità sottile e complessa e un grande desiderio di verità. Una storia che, come un grande contenitore, accoglie senza reticenze intensa felicità e profonda tristezza, rabbia e allegria, amore e rancore, dove convivono in perfetta armonia odori ritrovati e suoni perduti: "la nonna che profuma sempre non guarisce dall'assenza della mamma, che ritorna nei sogni: "corro a portargli da bere, mi diceva, e si metteva a correre..."

Fox P, Festa di compleanno, Mondadori, collana Shorts, 1998

Da 12 anni.

Protagonista del libro non è Jacob Coleman, un bambino con la Sindrome di Down, bensì suo fratello maggiore Paul. L'originalità consiste proprio nella scelta di raccontare i primi anni di vita di Jacob attraverso gli occhi del fratello. È Paul che racconta se stesso facendo della sua crescita interiore la vera trama del libro. Con una certa "franchezza" emergono i pensieri e le emozioni di un ragazzo che vede la propria vita rivoluzionata dalla nascita di un fratello che non esita a definire "difettoso" e che decide di ignorare. Non è facile per Paul, è da quando ha cinque anni vede la famiglia adattarsi in tutto alle esigenze dell'ultimo nato, e non è facile nemmeno pensare, come succederà, che Paul riconosca Jacob come fratello, diverso e unico.

IN VIAGGIO VERSO MONDI LONTANI

Andrò nel paese dei pinguini e nel paese degli urogalli.

Io e il mio mondo attraverseremo la nave in lungo e in largo [...] Un giorno la mia nave andrà dall'altra parte del mondo, dove la gente ha grosse calamite sotto le scarpe per restare attaccata alla terra.

La cosa più difficile laggiù è bere il caffè, perchè se non si fa attenzione, finisce tutto nel naso

Ma una nave così speciale si può costruire solo in una sera speciale "ci vuole una notte in cui tutti, proprio tutti, dormono"

Anna Castagnoli, ill. di Gabriel Pacheco, Il Grande viaggio, Logos 2010

Quarello M. A.C., Dove va Crispino?, Ed. Fatatrac 2005

da 5 anni

Da questa strada inizia il lungo viaggio di Crispino, grosso cane a macchie bianche e nere, vittima di un subdolo abbandono. Alla ricerca di qualcosa o qualcuno simile a lui che possa rendergli l'identità perduta, Crispino, incontrerà maiali e canarini, con i quali cercherà un'improbabile somiglianza, tenderà a ritrovare la propria immagine in un ruolo socialmente definito facendo il cane da guardia, nei panni di un detective privato o il tassista, ma sempre si sentirà fuori posto ed inadeguato... Raffinata storia che racconta con semplicità e divertimento il viaggio alla ricerca di sé e della propria identità.

Sellier M, ill di Lesage M, L'Africa, piccolo Chaka..., Ed L'Ippocampo collana L'albero della parola, 2005,

da 5 anni

Il nonno Papa Dembo risponde alle domande del nipote Chaka e gli racconta del villaggio africano in cui viveva, della sua famiglia, degli antenati, delle feste e dei riti, del cibo e delle storie del griot.

Marin Coles, J., Storie dal cuore del mondo: cristiane, ebraiche, musulmane, buddiste, induiste, EL, 2002

Da 5 anni

Attraverso quindici racconti induisti, cristiani, ebraici, musulmani, buddisti scopriamo come ogni tradizione sia capace di reinventare e celebrare la generosità, la tolleranza o l'amicizia. E, al di là delle differenze, quanto gli esseri umani condividano storie e valori, fra essi così vicini.

Aziz, F., Chiudi gli occhi, Sinnos, collana Fiabalandia Intercultura, 2008

Da 6 anni

Giulio, un bambino italiano, chiusi gli occhi e viaggia accompagnato dall'amico africano Amir attraverso il deserto, scoprendone bellezza e difficoltà. Amir gli mostrerà il suo paese, così com'è, quello che c'è...e quello che non c'è... Un albo sulle differenti condizioni di vita nel nord e nel sud del mondo, scritto e illustrato da un artista curdo che vive a Firenze. (Testo anche in arabo)

Ongini V, ill di Carrer C, Le altre cenerentole. Il giro del mondo in 80 scarpe, Ed Sinnos, Fiabalandia, 2009

Da 6 anni

Qual è la vera origine della fiaba di Cenerentola? Sicuramente non la versione cinematografica disneyana tra chioma bionda, scarpette di cristallo, castello e principe azzurro. Vinicio Ongini, studioso e autore, qui ne rivela la vera magia: una nascita probabile in Cina e la centralità del "piede" della fanciulla che farà innamorare. Ma Cenerentola, con nomi scarpe diversi, diventa protagonista di storie di tante culture, da oriente a occidente. Ecco allora storie di altre Cenerentole e altre scarpe: che "in Cina e in Vietnam c'è Tam, detta "grano di riso", che, aiutata dal Buddha, si riscatta e sposa il figlio dell'imperatore grazie a un sandalo d'oro; Mara, la cenerentola dei Balcani, filatrice di professione, con un aiutante magico speciale, la sua mamma-mucca, e le sue babbucce; la figlia di un pescatore arabo, aiutata da un pesciolino e da un gallo, che perde uno zocchetto d'oro; e, infine, l'Ottighitta sarda, con le scarpe di sughero.... Chissà se i bambini e le bambine ameranno queste cenerentole così diverse tra loro e da quella a loro ben più nota: probabilmente sì, se l'incanto racchiuso nei racconti, quella forza e quel mistero di uomini e popoli in viaggio riuscirà a raggiungerli. In fondo, come non raccogliere la speranza di un libro così? Come non augurarsi che gli esseri umani continuino a percorrere le strade del mondo, a incontrarsi, mescolarsi, contaminarsi, se il frutto di tutto ciò sono simili meravigliosi regali?" em, *Leggere leggerci*, 03.2009

Sandrellio S, Piumini R, Sotto lo stesso cielo, ed Carthusia, coll Sguardi curiosi, 2009

Da 7 anni

Questa è una storia di bambini donne, uomini, in viaggio nel buio, nel silenzio della notte, tra mare e cielo. Sperano in una terra nuova e in una vita buona. Il silenzio non è assoluto: parla il mare, parlano le persone. Il buio non è assoluto: ci sono luci basse sul mare e luci in cielo, di luna, stelle, galassie. Anche di queste alte luci parla la storia: racconta cosa nasce e muore lassù, cosa cambia o resta nello spazio infinito. Le storie non restano separate: le luci del cielo sono molto lontane, ma forse più amiche di quelle terrene. Alla ballata si accompagnano box d'approfondimento sulla Terra e i pianeti, su Sole e stelle, Luna e Stella Polare, galassie e meteoriti. Volume nato dalla collaborazione fra Emergency, Carthusia e INAFIN

Duprat G, Il libro delle Terre immaginate, Ed L'ippocampo junior

dagli 8 anni

Un albo che, attraverso i millenni, ci accompagna a scoprire le più diverse rappresentazioni che l'uomo ha dato alla Terra. Una sorta di viaggio fra mito e storia, religione e scienza, antropologia e geografia. Terre di sogno, amate dalla scienza, terre che, attraverso il millenni, l'uomo ha rappresentato, che ci fanno riflettere su temi filosofici. Un viaggio tra mito, storia, religione e scienza, antropologia, geografia. Un itinerario verso mete che hanno impressionato, impaurito, lusingato e che oggi, con nuove

ragioni, dobbiamo nuovamente percorrere. Viaggio in quella terra che dobbiamo difendere, amandola con amore colto e fantasioso: tener conto di questa bellezza, per salvarla. Bologna ragazzi award 2009 - Premio Andersen 2010 Miglior libro di divulgazione

TUMIATI L, *Saltafrontiera*, Ed Giunti, 2002

Da 8 anni

Giorgio è un bambino che viaggia molto e ha occasione di conoscere tanti bambini in diversi Paesi. Con ciascuno di loro riesce a trovare un modo per comunicare, e questo lo fa sentire felice e fortunato. I questo libro Giorgio racconta le amicizie, le conoscenze e le persone conosciute durante i suoi tanti viaggi intorno al mondo.

D'Adamo F, *Storia di Ismael che ha attraversato il mare*, Ed De Agostini, 2009

da 10 anni

Ismael fa il pescatore lungo le coste del Nord Africa, a pochi chilometri dalla tanto vagheggiata "Talia". Il mare è parte integrante della sua vita, fonte di sostentamento e simbolo di appartenenza insieme; ma quando il mare, all'improvviso, gli strappa il padre, a Ismael non resta altro che abbandonare tutto quello che conosce e che gli è caro, e intraprendere un viaggio disperato, alla ricerca di fortuna e di un luogo che possa veramente chiamare casa.

Woods B, *Il Lungo Viaggio di Salli*, Ed. Giunti Junior 2010

dai 10 anni

La vicenda ha inizio nel 1802 in una piantagione della Georgia. Sally May Harrison ha undici anni, è afro-americana: è una schiava. Questa è la sua indimenticabile storia, quella di un lungo, struggente e avventuroso viaggio che la porterà in un villaggio di indiani Seminoles. Qui troverà rifugio insieme alla sua famiglia

LAIRD E, *La patria impossibile*, EL

da 13 anni

La tragica epopea del popolo curdo viene qui mostrata attraverso la vita di Tara, quattordicenne ragazza curda che vive in Iraq, costretta a fuggire insieme ai propri familiari, sospettati di connivenze con i guerriglieri della Resistenza dall'Iraq di Saddam Hussein. È questo il resoconto delle tappe della drammatica fuga fino a Londra. La storia di un popolo che vive ancor oggi la sofferenza e alla lotta per ottenere una patria.

APPRODO IN TERRA STRANIERA: MIGRAZIONI

BORDIGLIONI S e G, *Appuntamento in primavera*, Ed Emme, 2000

Da 5 anni

Nascere in un paese e doversene andare è una delle cose più tristi: lasciare amici, amici abitudini, panorami ma....

Greder A, *L'isola. Una storia di tutti i giorni*, Orecchio acerbo, Roma, 2007

da 8 anni

L'uomo che arriva dal mare nero e tempestoso "non è come noi". Il testo non lo descrive, ma le immagini sì: è smagrito, nudo e affamato. Come sono gli isolani? Quali domande si fanno? Parlano con lo sconosciuto? Gli abitanti finiscono per raccogliere l'uomo, metterlo in una stalla lontana e sprangare la porta: raccogliere è accogliere? Una storia di tutti i giorni, narrata con potere suggestivo ma anche con schiettezza e realismo: la storia dell'immigrazione clandestina. Un grido forte, acuto contro l'indifferenza, ignoranza, ottusità di chi si chiude a chi giudica diverso. Un libro per tutti quelli che ai muri preferiscono i ponti, «una storia – confessa con amarezza lo stesso Greder – che oggi funziona in tutte le lingue. La xenofobia è diventata internazionale: globalizzazione di paura e odio». Nel sito www.orecchioacerbo.com alla voce "per la scuola" approfondimenti sul libro

Shaun Tan, *L'approdo*, Elliot 2008,

Da 8 anni

L'approdo è una magnifica storia narrata solo per immagini, che ci racconta le vicende di un migrante che fugge da un inquietante paese per cercare una nuova possibilità di vita per sé e per la famiglia. L'autore riesce a farci capire fino in fondo le difficoltà di chi lascia un paese conosciuto per immergersi in una cultura diversa, dove anche un animale domestico può fare paura, appunto perché sconosciuto. Un libro emozionante, commovente, illustrato in maniera eccezionale.

Chiesa M, *Migrando*, ed Orecchio acerbo, 2010

Dai 9 anni

Il mondo si è capovolto.

Dall'Europa non si parte, ci si arriva. Su piccole barche, fragili gusci di noce. Lasciando in altre terre guerra e fame.

E il mare è diventata una parola amara.

Ma la parola migrante, in quelle terre lontane, è una bella parola, vuol dire coraggio, speranza, futuro.

Un libro senza parole, che interpreta e racconta, ai bambini e ragazzi, le migrazioni attraverso le immagini di un'autrice a sua volta migrante, Mariana Chiesa, argentina, nipote di emigranti spagnoli che vive e lavora oggi in Italia. Il migrare, lo spostarsi è nella natura dell'uomo ma è ancor di più un gesto ritornato più che mai attuale: l'uomo scappava e scappa dalla guerra, fame, repressione, miseria. Migrare, ciascuno lo vede dal proprio punto di vista: atto di coraggio e di speranza, atto scomodo e di disturbo per coloro che preferiscono tapparsi gli occhi, lasciarsi vincere dai pregiudizi. Due sono le storie di migrazione qui raccontate. La migrazione italiana degli inizi del novecento, quando bastimenti carichi di italiani, spagnoli, irlandesi, tedeschi, polacchi, francesi lasciavano i porti europei per attraversare l'Oceano e raggiungere le Americhe. E la migrazione di oggi, dove carrette del mare solcano il Mediterraneo colme di magrebini, eritrei, yemeniti, sudanesi, pakistani per raggiungere le coste europee. Due migrazioni che ci coinvolgono: eri, al di là del mare, ci sentivamo uniti, oggi, ci sentiamo divisi nell'accogliere chi al nostro approda. Perché i mari dividono, ma i mari possono anche unire, unire 2 storie, unire ricordi, bisogni e persone al di là del tempo, nel nostro oggi. All'indirizzo <http://www.amnesty.it/flex/cm/pages/ServeBLOB.php/L/IT/IDPagina/3570> si può trovare una scheda didattica ed una proposta di spunti tematici. Nel sito <http://www.orecchioacerbo.com> alla voce "per la scuola" alcuni approfondimenti.

Salvi M, ill di Assirelli F, *Bellosguardo*, ed Sinno, 2005

Dai 9 anni

Bellosguardo è uno scugnizzo napoletano che, come tanti suoi coetanei, fra la fine dell'800 e gli inizi del '900 emigra negli Stati Uniti. Ellis Island è il luogo di arrivo per tutti coloro che andavano in America in cerca di una vita migliore. Qui si attendeva il verdetto, chi poteva iniziare la sua nuova vita e chi invece, perché malato, doveva o entrare in ospedale o tornare indietro.

Uno splendido albo illustrato per ricordare la nostra emigrazione, dedicato a tutti i bambini migranti. Alla fine un approfondimento sull'emigrazione italiana a cura di A Atti di Sarro, giornalista RAI ed esperta di immigrazione. Premiato come "Miglior Albo Illustrato 9-12 anni", concorso nazionale di letteratura e illustrazione per l'infanzia "Sulle Ali delle Farfalle", 2005.

Carioli J, *Nato straniero, Ed fatatrac, 2006*

da 11 anni

Un ragazzino di origine musulmana, proveniente da uno dei tanti paesi devastati dalle guerre, vive con i genitori in una città europea, in bilico fra cittadinanza e clandestinità. Vive con rabbia e umiliazione le difficoltà della famiglia e, dopo un'ennesima lite col padre, scappa di casa; una breve fuga che però acquista le caratteristiche di un'iniziazione grazie all'incontro-scontro con una strana ragazzina con la quale diventerà avventure emozionanti, un drammatico incontro con una banda di naziskin, ma, soprattutto, l'esperienza di condividere parole, accogliere confidenze, ottenere ascolto. Un libro attuale sull'integrazione e sul rapporto complesso di ragazzi provenienti da altre culture con il paese che li accoglie, spesso diverso da quello dei padri e nonni, tanto da creare incomprensioni, incomunicabilità in famiglia, tra generazioni. 1° Premio Ungari-Unicef 2006

Cutrufelli M R, *Terrona, Ed Città aperta 2004*

da 10 anni

È il racconto di una bambina che si trasferisce con la famiglia dal sud al nord d'Italia, dalla Sicilia a Bologna, negli anni '50 delle migrazioni interne. La curiosità, l'ingenuità della protagonista rappresentano la molla del racconto, che ricorda un momento importante della storia italiana. La protagonista non sa di essere un'emigrata, non sa di essere una «terrona», lo scoprirà ...

Gatti F, *Viki che voleva andare a scuola, Fabbri, Milano, 2007*

da 10 anni

"Il mio nome è segreto, ma le vedete quelle stelle, là in fondo, sull'orizzonte?"

"Sì" risponde Viki. "Ecco, io con questa barca vi porterò proprio lì in fondo, su un altro pianeta".

C'è un momento di silenzio. "Mamma?" chiede dopo un po'. "Ma allora l'Italia è dopo le stelle?"

Questa è la storia vera di Viki, un bambino arrivato in Italia dall'Albania. Una sera d'inverno un cronista, perlustrando la periferia di Milano, vede un bambino ritornare da solo in una baraccopoli di clandestini. Viki e la sua famiglia, albanesi, stanno cercando di inventarsi una nuova vita in Italia. Non è facile perché non sono in regola ma Viki ha una marcia in più e scoprirà che a scuola si può trovare il calore dell'amicizia e non solo quella del termosifone. Nell'epilogo del libro le parole di Viki: *"Ora frequento la scuola media. Non ho ancora capito se possiamo chiamarci europei o solo stranieri. Ho scoperto che in Europa non sempre giustizia e legalità coincidono: perché non sempre ciò che è legale è anche giusto, così come è stato per noi."*

Buzzati, A, *Da Kabul a Kabul: (per non dimenticare), Tredici, collana Aquilone, 2004*

Da 11 anni

Nell'Afghanistan talebano del 2001 la chirurga 42enne Zaira confessa al diario la sua difficile esistenza da quando dopo l'arresto di suo marito è stata costretta a fuggire sulle montagne insieme alla figlioletta Amina.

Paulsen G, *Sarny, Milano, Mondadori, collana Junior, 1999*

Da 12 anni

Sarny, 94 anni, ex schiava di una piantagione, racconta la sua vita: l'apprendimento dell'alfabeto e il lungo viaggio verso New Orleans sul finire della Guerra di secessione, alla ricerca dei figli venduti ancora bambini.

Zenatti V, *Quand'ero soldato, Ed Mondadori, collana Junior, 2003*

da 12 anni

1988: l'ebrea Valérie, ossia l'autrice, cittadina israeliana, a 18 anni viene chiamata a fare il servizio militare; inizia così per lei un difficile periodo di prove esterne e conflitti interiori.

PALUMBO D, *Khaleb piccolo amico arabo, Ed San Paolo*

da 12 anni

In questo racconto tutti cercano tutti. E, alla fine, si trovano? Una cosa però che tutti cercano ma risulta alquanto difficile da raggiungere, è riuscire a scavalcare il muro delle differenze: di religione, colore della pelle, classe sociale, abitudini, tradizioni.

MARTINETTI C.- GENOVESE R., *Vengo da lontano, abito qui, And Kronos*

Dai 13 anni

Adolescenti nati in Italia ma figli di emigrati parlano di sé e della loro vita in Italia e della cultura dei loro popoli. Emergono, dal vivo delle diverse esperienze di immigrazione raccontate temi quali: integrazione, le tradizioni e le culture diverse, il confronto.

UN MONDO TONDO: A 360° PER CONOSCKERLO TUTTO, MA PROPRIO TUTTO

All'ombra dell'olivo. Il Maghreb in 29 filastrocche: ninne nanne, girotondi, canzoni arabe e berbere, Mondadori, 2002 (Libro + CD)

Da 5 anni

Ninne nanne, giochi, filastrocche e canzoni: repertorio di bambini algerini, marocchini e tunisini, riunito in un libro e su un CD. Il volume raccoglie testi in arabo (trascritti anche in caratteri latini) e la relativa traduzione in italiano, con l'aggiunta di alcune filastrocche e ninne nanne della nostra tradizione, sorprendentemente simili a quelle in uso nel Maghreb: un segno, al di là delle differenze, della comune appartenenza alla cultura del Mediterraneo e del fatto che tutti i bambini, ovunque siano nati e qualunque lingua parlino, condividono il linguaggio universale del gioco e della poesia.

Haddadi H, *Il bosco delle meraviglie e la scoperta dell'amicizia, Ed Terre di mezzo 2010*

dai 5 anni

Una piccola storia di amicizia che arriva dall'Iran. Due amiche si "perdono" tra le meraviglie del bosco, masticando foglie di pesca, annusando profumo di erba e di pioggia, incontrando animali e piante. La meraviglia del libro sta nella costruzione delle illustrazioni, realizzate con un particolare collage che utilizza foglie, fiori secchi e tessuti colorati, facendo venire voglia di mettere le dita sulla pagina, di entrare nel bosco, essere leggera e aerea. Menzione al New Horizons Award 2010, Fiera del Libro, BO

Favaro G, a cura di, *Un mondo di altre storie: raccolta illustrata di fiabe da paesi lontani*. Carthusia, 2005

Da 6 anni

Un viaggio tra i Paesi del mondo attraverso otto storie della tradizione popolare provenienti da Afghanistan, Albania, Cambogia, Cina, Egitto, Filippine, Perù e Senegal. Ogni racconto è illustrato dalla matita di un affermato autore italiano. Alla fine di ogni storia una pagina è dedicata a curiosità e giochi sulla lingua e la cultura del Paese di provenienza della storia.

Carrer, C., *Giufà, Sinnos*, 2009

Da 6 anni

Sei storie tradizionali di un personaggio "ponte", Giufà, una figura presente nelle culture del bacino del mediterraneo. Ogni storia ha il testo a fronte nella lingua d'origine: siciliano (Giufà), arabo (Guhâ) e turco (Nasreddin Hoca). Un albo illustrato per avvicinare i bambini all'itinerario compiuto da molte fiabe famose nei diversi Paesi del mondo. Scelta di testi anche in arabo e turco.

***Raccontami chi ero: miti e leggende dal mondo*, Fatatrac, 2003**

Da 6 anni

Miti delle origini e leggende popolari per dire chi siamo e da dove veniamo. Dalla Tunisia, Slovacchia, Senegal, Kurdistan, Slovenia, Burkina Faso, Colombia, Grecia, Nord-America, Ucraina, Giappone, Ungheria, Italia, Angola, scrittori e illustratori di culture diverse, lontane si uniscono in un albo prezioso, esempio unico di educazione all'immagine e valore della differenza.

Tassinari G, Giunti M, Cercena V, *Com'è il tuo paese? L'Italia e la Cina due mondi si incontrano*, Ed Fatatrac

Da 6 anni

Davanti alla presenza sempre più significativa nelle nostre città e nelle nostre scuole di bambini cinesi, questo libro vuole offrire una chiave di incontro che, partendo dalla curiosità verso valori e saperi diversi, conduca ad una autentica voglia di conoscenza. Il lungo viaggio dalla Cina all'Italia, gli emigranti di oggi e di ieri, Marco Polo e l'Oriente, le case, le città i fiumi e le montagne, la Grande Muraglia, la leggenda dell'origine, civiltà a confronto, la via della seta, le grandi invenzioni venute dalla Cina, le maschere, il teatro delle ombre, i grandi saggi e le tre religioni, il calendario cinese.

Longaretti D, Tazumi M, *Urashima Taro: una storia giapponese*, Ed Orecchio acerbo, 2009

Da 6 anni

Un pescatore vive per qualche giorno negli abissi marini presso la regina del mare, riconoscente perché le ha salvato la tartaruga, ma una volta tornato sulla terraferma scopre che il suo villaggio è profondamente cambiato...

Lamarque V, ill di Battaglia M, *L'uccello di fuoco : una fiaba russa*, ED Fabbri, 2007

da 7 anni

Le vicissitudini affrontate da Ivan, terzogenito dello zar, per catturare l'uccello di fuoco e ottenere così il regno: il padre lo ha infatti promesso a chi dei tre principi riuscirà nell'intento!

Aroneanu P, *Le chiavi della grande muraglia*, MC Editrice

Da 8 anni

"Il linguaggio è la prima chiave dell'amicizia. Tu sogni di scoprire la Cina, ma ne conosci la lingua?", chiese il vecchio al ragazzo piovuto nella notte ai piedi della Grande Muraglia. "Per questo i caratteri di base della scrittura cinese si chiamano le chiavi". L'incontro tra un ragazzo europeo e un immortale cinese, un'iniziazione ai segreti dell'affascinante scrittura del Paese di Mezzo.

Shaun Tan, *Piccole storie di periferia*, Rizzoli 2008

Da 8 anni

Una raccolta di racconti brevi, brevissimi sui misteri della vita di tutti i giorni. Tra il fantastico e il realistico le immagini e le parole non si distinguono e sono le une il complemento delle altre. Il bravissimo Shaun gioca su ribaltamenti di prospettiva: le insignificanti attenzioni del giovane studente straniero Eric, risulteranno essere custodi di una meravigliosa sorpresa.

Al-Windawi T, *Diario di Thura: diciannove anni, la guerra, Baghdad*, Milano, Fabbri, 2004,

da 11anni

Dal marzo al dicembre 2003 i bombardamenti anglo-americani e i drammatici eventi della cosiddetta crisi irachena, fino alla cattura di Saddam Hussein, nel diario di una studentessa di Baghdad: l'autrice a 19 anni.

Tworushka M E Udo, *Le religioni del mondo spiegate ai bambini : come vivono gli altri, in cosa credono gli altri*, Ed Zephire

Da 11 anni

Ecco spiegate, con linguaggio semplice ed adeguato alle esigenze dei bambini, le grandi religioni del mondo

Gnugo De Bar, *strada , patria sinta*, Fatatrac

100 anni di vita della famiglia De Bar, giostrai e circensi dei nomadi sinti modenesi, raccolta con uno stile scorrevole che mantiene tutta la spontaneità della narrazione orale.

Levi, L, *La lettera B: i sei mesi che hanno sconvolto la mia vita*, Milano, Mondadori, collana Junior Bestseller, 2003

Da 12 anni

La tranquilla e forse monotona vita di Ilaria viene sconvolta dall'arrivo prima di un ragazzino indiano, poi di una cugina milanese la cui madre giornalista è dispersa in Afghanistan.

I YUE "L'aquilone bianco" Ed Sinnos

Da 13 anni

Un libro bilingue scritto da un'autrice immigrata per ragazzi italiani. Un libro ponte tra storie, lingue e tracce di culture diverse

LA PROFEZIA DELLE RANOCCHIE, di Jacques-Rémy Girend, Francia 2003 animazione

Le profetiche ranocchie, da buone meteorologhe, annunciano un nuovo diluvio universale che per quaranta giorni e quaranta notti si abatterà sulla Terra. Eccezionalmente, decidono di prendere la parola ed avvisare gli abitanti della cascina in cima alla collina ignari dell'imminente pericolo. Ferdinand, vecchio marinaio dalla lunga barba bianca, la moglie di origine africana Juliette ed il figlioletto adottivo Tom vengono travolti dalla massa d'acqua che sommerge rapidamente la campagna circostante.... Il viaggio insieme, l'intolleranza tra i popoli e le speciequeste tra le tante tematiche nella storia.

FIEVEL SBARCA IN AMERICA, regia di Don Bluth , USA 1986 animazione

Siamo alla fine dell'Ottocento, ed una famiglia di topolini che vive in Russia, stanca dei soprusi dei gatti cosacchi, decide di trasferirsi a New York. Ma gli inizi non saranno tanto facili....

KIRIKU' E LA STREGA KARABA', regia di Michel Ocelot, francia 1999 animazione

Il piccolo Kirikù nasce in un villaggio africano che vive da tempo nel terrore. La perfida strega Karabà ha divorato tutti gli uomini, pretende dalle donne ori e gioielli e ha fatto prosciugare la sorgente d'acqua, rendendo difficile la vita quotidiana. Anche se piccolo, Kirikù decide che questo sortilegio deve finire, lui non ha paura, annuncia di voler partire per sfidare la strega e il segreto della sua perfidia. Dopo aver superato ostacoli e pericoli, Kirikù arriva finalmente alla montagna Proibita dove il nonno, Saggio della Montagna, lo accoglie, lo elogia per il suo coraggio e quindi gli rivela un importante verità.

AZUR E ASMAR, regia di Michel Ocelot, Francia 2006 commedia-animazione

Azur e Asmar sono due bimbi che crescono insieme. Il primo, biondo e occidentale, è nutrito ed educato dalla nutrice, mamma del secondo, musulmano e di colore. Azur e Asmar rappresentano due aspetti contrapposti (razza, religione, ceto sociale) che scoprono un destino comune. Biondo/bruno, Europa/mondo arabo si incontrano, si rispettano, si riconoscono complementari e vivono insieme. Una favola morale, lineare e chiara, quindi adatta ad un dialogo anche con i bambini più piccoli

ROSSO COME IL CIELO, di Cristiano Bortone, Italia, 2005

1970: per un'ingiusta legge che non consente ai ciechi l'accesso all'istruzione pubblica, il piccolo cinefilo Mirco, menomato da un incidente, finisce in un istituto religioso. Manipolando un registratore a bobine, scopre come vedere il mondo attraverso i rumori: preso a cuore dall'attento don Giulio, creerà una favola sonora per la recita scolastica di fine anno.

NAT E IL SEGRETO DI ELEONORA, di Dominique Monfery, Italia - Francia, 2009

È la storia di Nathaniel, un bimbo che frequenta le elementari ma non ha ancora imparato a leggere. I libri però sono la sua passione fin da quando, piccolissimo, passava le giornate ad ascoltare ogni genere di storia raccontata dall'adorata zia Eleonora. Un brutto giorno la zia muore e Nat, così chiamano in famiglia, eredita la sconfinata biblioteca di Eleonora contenente le prime edizioni di tutte le fiabe più note al mondo. Per salvaguardarle, Nat dovrà proteggerle da un collezionista senza scrupoli ma sarà costretto a superare i propri limiti, imparando a leggere così bene da tenere in vita le storie di Alice, Cappuccetto rosso, Cenerentola Coraggioso racconto che esplora con tatto e leggerezza il tema della dislessia.

LA RAGAZZA DELLE BALENE, di Whale Rider - 2002 - 100 min.]

Pai, una bambina Maori, è cresciuta presso i nonni. Il popolo Maori ha una tradizione che si perde nella notte dei tempi, con una leggenda "fondatrice": la storia di Paikea che raggiunse le coste della Nuova Zelanda sul dorso di una balena. Attorno a questa storia sacra il popolo conserva usi e costumi trasmessi di generazione in generazione. Koro, il nonno di Pai, è molto attaccato a queste tradizioni e si impegna a trasmetterle ai giovani maschi della comunità perchè per ogni generazione c'è un "cavaliere delle balene", un maschio che diventerà il capo spirituale. Pai è la discendente diretta di Paikea e ha un forte desiderio di conoscere e di far vivere quest'eredità. Si trova però esclusa dal nonno, essendo femmina. Pai dovrà sormontare tante difficoltà - tra cui la testardaggine del nonno - per affermarsi come l'ereditiera legittima di Paikea.

Da 12-13 anni

QUANDO SEI NATO NON PUOI PIÙ NASCONDERTI, di M T Giordana, Italia, GB, Francia 2005

Sandro, figlio di un industriale bresciano, nel corso di una vacanza in barca, verrà sbalzato fuoribordo, creduto morto dai genitori ma salvato e issato a bordo di una 'carretta del mare' che trasporta clandestini. Qui diventerà amico di due giovani romeni, Radu e Alina. Una volta sbarcati e alloggiati in un centro di raccolta i tre conserveranno il loro legame al punto che Sandro chiederà ai genitori di adottarli. I due però tradiranno la fiducia anche se Sandro non smetterà di sostenerli. Un film da vedere e commentare insieme, per raccontare le contraddizioni del confronto con l'emigrazione.

CENTRAL DO BRASIL, DI WALTER SALLES, BRASILE, 1998

Dora, donna cinica e delusa, è un'insegnante in pensione di Rio che per vivere scrive lettere per gli analfabeti. Quando un bambino resta orfano di madre, lei lo raccoglie solo per venderlo a chi fa commercio d'organi. Poi si pente e con lui attraversa il Brasile in cerca del padre, che non sarà mai trovato. Alla fine il bimbo si ricongiunge a due fratelli che non sapeva d'avere, e Dora, arricchita dall'esperienza, torna a casa. Film "on the road", che mostra la vita "dura" in Brasile.

LA MIA VITA IN ROSA, di A Berliner, Belgio Francia 1997

Ludovic (Du Fresne), di sette anni, è convinto di essere una bambina e vuole sposare il compagno di banco Jérôme (Rivière). I genitori cercano di raddrizzarlo con ogni mezzo. Lui resiste, rifugiandosi nel mondo di Pam, eroina di un programma TV o chiedendo asilo a nonna Elizabeth (Vincent). Film sulla diversità (vista "dal basso") e sull'innocenza violata

UN SOGNO PER DOMANI , di Mimi Leder USA 2000

Trevor: è un ragazzino ultrasensibile, trascurato dalla madre, dunque insicuro e pieno di problemi. Ha un insegnante anche lui triste e totalmente disilluso dalla vita, che gli assegna il seguente tema: "Guardati attorno e sistema ciò che non ti piace". Il ragazzo ci pensa: occorre aiutare la gente, farlo tre volte e a sua volta colui che aiuti lo farà tre volte. Un'iniziativa così particolare che persino l'insegnante ne viene coinvolto. Ed ecco le buone azioni. Ne beneficiano un barbone, un'alcolizzata....

LA GENERAZIONE RUBATA, di Noyce Philip, Australia 2002

Un «road movie», cammino di libertà di tre ragazze meticce che scappano da un campo di rieducazione dei bianchi. Siamo in Australia negli anni 30. I coloni bianchi forzano all'integrazione nella loro società i bambini meticci, spesso nati da padre bianco e madre aborigena. Per ritrovare casa e famiglia, le protagoniste dovranno camminare per 2000 chilometri, seguendo la

rete di protezione contro i conigli che attraversa il paese da nord a sud. Molly, la leader della fuga, è convinta che i suoi valori ancestrali e il suo modo di vivere sono quelli giusti. La sua forza e costanza sul cammino verso la libertà sono esemplari, pur conservando l'innocenza di una bambina. Un film che aiuta a scoprire non solo le tradizioni millenarie della vita aborigena, ma anche quegli elementi del carattere che ci aiutano a scegliere una direzione nella vita e poi mantenerla.

COLLANE EDITORIALI SULL'INTERCULTURA

La produzione editoriale sui temi dell'intercultura negli ultimi anni è molto cresciuta sia nel numero delle proposte che nella varietà dei temi. Dove trovare tantissime altre storie di Paesi lontani e.. vicini? Segnalo in particolare alcune tra le tante case editrici che hanno specifiche collane sull'Intercultura:

SINNOS EDITRICE <http://www.sinnoseditrice.org/>

I MAPPAMONDI: autori immigrati scrivono per ragazzi italiani con compagni di scuola stranieri. ma anche per ragazzi stranieri che hanno compagni di scuola italiani...

FIABALANDIA: ecologia, multiculturalità, diversità, ma anche storie illustrate e colorate ...perché attraverso il fantastico, l'ironia, il gioco, si può inventare insieme un mondo migliore...

ZEFIRO: i racconti portati da terre lontane, testi preziosi e antichi, con testo originale a fronte

NOMOS: un linguaggio accessibile per il mondo del diritto, presente nella vita quotidiana e che riguarda ognuno di noi.

LEGGIMI: libri di narrativa anche per chi fatica a leggere. Strutture sintattiche semplici, un font creato per evitare confusioni, carta che stanca meno la vista.

CARTHUSIA EDIZIONI

STORIE SCONFINATE: Una collana di racconti di altri Paesi, in edizione bilingue. Il formato particolare dei volumi permette una duplice lettura: da una parte si sfoglia, dall'altro lato la storia è visualizzata attraverso un'unica grande immagine.

SGUARDI CURIOSI

L'AMBIENTE IN TASCA

CRESCERE SENZA EFFETTI COLLATERALI

EDIZIONI MISSIONARIE ITALIANE, <http://www.emi.it>

QUADERNI DELL'INTERCULTURA

IL SALVAGENTE. KIT DI SUSSIDI PER L'ACCOGLIENZA. Guida introduttiva e fascicoli monografici su vari paesi: Maghreb, Cina, Pakistan, Bangladesh

INTERCULTURARSI: per comprendere, con-vivere, educare. Scommessa dell'intercultura: saperi, laboratori, buone pratiche

MONDADORI EDIZIONI: antologia di fiabe e leggende di paesi diversi: Brasile, Filippine, Nigeria, Egitto e altre.

GIUNTI EDITORI : UN MONDO DI FIABE Collana che offre ai ragazzi le atmosfere e suggestioni delle culture dei grandi popoli.

Ed ancora, case editrici specializzate

Edizioni Gruppo Abele, www.egalibri.it

Edizioni Erickson, www.erickson.it

Fatatracc, www.fatatracc.com

Jaca Book, www.jacabook.it

Vannini Editrice, www.vanninieditrice.it

Edizioni Interculturali, www.edizioniinterculturali.it

AZIONE E PARTECIPAZIONE

CITTADINI DEL MONDO: ATTIVI E RESPONSABILI

PRENDER BENE LE MISURE: LE REGOLE SENSIBILI

STIAMO DALLA PARTE GIUSTA: DENTRO O FUORI ...LEGGE?

PARTECIPARE E IN AZIONE: PRENDIAMO LA PAROLA, LA CITTÀ CI RIGUARDA

Il bambino di oggi: il bambino cittadino

Il bambino è cittadino da subito, da oggi, da quando è nato. È titolare di diritti ormai da quattordici anni definiti nella Convenzione dei Diritti dell'Infanzia. Deve essere riconosciuto, rispettato e formato per quello che è, per le esigenze che ha oggi, in ogni suo oggi. Il problema vero è che mentre al bambino considerato per quello che sarà viene proposto un modello adulto, come il genitore e l'insegnante, il bambino di oggi è profondamente diverso dagli adulti di riferimento e quindi accoglierlo e tener conto delle sue esigenze costringe a profondi cambiamenti culturali.

Francesco Tonucci, EDUCARE ALLA CITTADINANZA, Istituto di Scienze e Tecnologie della Cognizione del CNR - Responsabile del progetto "La città dei bambini"

PRONTO ALL'USO: LA CASSETTA DEGLI ATTREZZI DELL'INSEGNANTE

Novara D, Litigi per crescere. Proposte per la prima infanzia, Ed Centro Studi Erickson,

Un percorso di educazione alle relazioni, al conflitto e all'autonomia per bambini del nido d'infanzia e della scuola dell'infanzia. Le attività toccano diverse tematiche: sviluppo di una sana socialità, capacità di gestione del conflitto, relazione di gruppo, ambiente, gioco, interculturalità. Due sezioni: un'introduzione teorica e una parte operativa, con attività pratiche: dal gioco alla gestione della rabbia, dalla narrazione alla psicomotricità, dalla strutturazione dell'ambiente educativo all'intercultura).

Novara D, Educazione ai rapporti, ed Gruppo Abele, Collana Scegliere la pace, 1997

Il contesto relazionale della persona, le componenti socio-affettive dell'apprendimento sono in primo piano in questa importante tappa dell'educazione alla pace.

Iannaccone N, Né vittime, né prepotenti. Una proposta didattica di contrasto al bullismo, La meridiana, Partenze, 2007

Il bullismo, sono in molti a ripeterlo, "C'è sempre stato". Sarà anche vero. Ma non per questo le ferite del bullismo sono meno gravi. Semplicemente, oggi abbiamo più consapevolezza. Ed è positivo. Ben venga, dunque, l'attenzione al fenomeno. Purché non tutto divenga "bullismo". Sapere che cosa significhi e in che modo si possa prevenire richiede conoscenze e capacità specifiche che costringono a uscire dai luoghi comuni, life skills, non solo per interventi preventivi, ma per la promozione del benessere a scuola. Il percorso si snoda per offrire a bambini e ragazzi la possibilità di sperimentare le proprie competenze sociali e le abilità di comunicazione, in situazioni che riproducono le principali modalità di interazione fra le persone.

Iannaccone N, *Stop al bullismo. Strategie per ridurre i comportamenti aggressivi e passivi, La meridiana-Partenze, 2005*

C'è il bullo intenzionale e quello sistematico. C'è il bullo che intimidisce solo verbalmente e quello che picchia, spinge, fa cadere. E poi se c'è il bullo c'è anche una vittima. E tanti altri personaggi: l'aiutante, il sostenitore, il difensore, ecc. All'interno delle scuole il bullismo riguarda tutti gli alunni, e non solo quelli coinvolti in maniera più evidente. Troveranno prezioso volume quanti intuiscono che, proprio nella sfida al bullismo, si nasconde anche l'opportunità per far crescere una cultura scolastica sui valori della democrazia, della legalità e della solidarietà. Al volume è allegato il cortometraggio "Game Over".

Mortari L,[et al.], *Educare alla cittadinanza partecipata. Bruno Mondadori, 2008*

L'autrice, docente all'Università di Verona, si interroga su quale politica formativa sia richiesta per educare alla partecipazione e rileva, nell'odierna vita urbana, un progressivo logoramento di spazi di socializzazione per la vita civica: il tempo si riduce sempre più a quello privato e l'esperienza dello spazio pubblico, matrice della formazione sociale e politica, diventa sempre meno significativa. Viene sottolineata l'urgenza di riconsiderare che la politica è cosa che riguarda tutti e che tutti devono poter fruire di esperienze educative tali da promuovere le competenze necessarie per esercitare una cittadinanza partecipata.

Baldoni A, Baruzzi V, *Imparare la democrazia, Ed Carrocci, 2007*

Indagine critica delle esperienze di bambini e adolescenti che hanno partecipato alla vita della comunità avvicinandosi alla realtà democratica della cittadinanza. Un resoconto puntuale e dettagliato di esperienze "sul campo", esperienze dei Consigli dei ragazzi nella loro duplice veste di attività di partecipazione di bambini e adolescenti alla vita della comunità e di contesto di apprendimento della cittadinanza democratica. Non una vetrina di casi di successo, ma anche alcuni esempi problematici che aiutano a sviluppare il discorso. Il quaderno, si presenta come una piazza dove si intrecciano molte voci e da cui partono anche strade inesplorate – e questo è il pregio – che aprono campi di analisi sottovalutati e suggeriscono nuove domande.

F. Tonucci, *La città dei bambini Un modo nuovo di pensare la città, Laterza, Bari 1996.*

I bambini hanno bisogno di libertà, che in questo caso significa che devono avere la possibilità di vivere la città. Come? Lo si spiega in questo libro, scritto da chi ha già messo in pratica le sue idee. Una città fatta per i bambini è una garanzia di una vita migliore per tutti. Francesco Tonucci è dal 1997 responsabile del progetto internazionale "La città dei bambini" del CNR.

Lamedica I, *Conoscere e pensare la città. Itinerari didattici di progettazione partecipata, Centro Studi Erickson, Collana: Materiali per l'educazione, 2003*

Nato dall'esperienza dell'autore nel corso delle sue ricerche, su tutto il territorio nazionale con bambini dai 3 agli 8 anni, questo libro si situa tra la didattica e la progettazione. Le attività proposte ruotano attorno al concetto di progettazione partecipata, da cui si suggerisce di partire per sviluppare un nuovo modo di pensare la città e il territorio, prestando attenzione al punto di vista dei bambini. Metodi, punti di forza, riferimenti, esperienze operative per fornire ai docenti le indicazioni necessarie per sviluppare progetti in classe, e interpretare quanto sviluppato dai bambini.

Ameglio G, Caffarena C, *I Consigli comunali dei ragazzi - Come stimolare la partecipazione dei giovani, Edizioni Erickson, Trento 2002*

Come si organizza un consiglio comunale dei ragazzi? Qual è il ruolo della scuola, degli altri Enti? Quale il ruolo di insegnanti, educatori, animatori e ragazzi? Come valutare i risultati del progetto? Primo manuale in Italia dedicato ai consigli comunali dei ragazzi, offre una riflessione e un quadro sulla realtà italiana. Rivolto in particolare a insegnanti della scuola dell'obbligo, educatori e animatori, ma anche ad altri operatori, il libro fornisce tutte le indicazioni di base - teoriche e pratiche - per costruire, organizzare e valutare un progetto complesso quale quello del consiglio comunale dei ragazzi.

F. Tonucci, *Se i bambini dicono "Adesso basta!", Laterza, Bari 2002.*

"Cari bambini, nel leggere il «vostro» libro mi sono soprattutto stupito del fatto che siete obbligati a chiedere ai «grandi» (cioè agli adulti) soprattutto le cose che noi adulti (forse ormai anziani) abbiamo ricevuto in grande abbondanza nella nostra infanzia. Cose che abbiamo avuto gratis e che non ci accorgevamo neanche di avere. Abbiamo giocato nei cortili senza automobili, siamo sempre andati a scuola da soli e, durante le primavere e le estati, eravamo proprio i padroni delle piazze e delle strade. Diventati grandi, abbiamo dimenticato di essere stati piccoli. Allora dovete ricordare ai grandi che sono diventati importanti (ai genitori, agli insegnanti, al sindaco e anche al presidente della Commissione europea) che si deve ripensare a tutto questo proprio per cercare di cambiare qualcosa. Per fare grandi passi in avanti non è necessario organizzare la rivoluzione, ma basta mettersi insieme a pensare a problemi e a necessità che sono state semplicemente dimenticate."

Romano Prodi, dalla prefazione del libro Libro scaricabile gratuitamente da: www.lacittadeibambini.org/pubblicazioni/Bambini_basta.pdf

Invernizzi D, *Cittadini under 18. I diritti dell'infanzia e dell'adolescenza, EMI, 2004*

Un libro che parte dai diritti dell'infanzia e dell'adolescenza per portare al tema della partecipazione di bambini e di ragazzi. Partecipazione come "possibilità di rendere concreti i diritti di parola, di essere informati, di cittadinanza attraverso il protagonismo diretto e l'assunzione di responsabilità". Riaffermare e promuovere la partecipazione sono compiti sociali ed educativi che richiedono l'impegno di tutta la società. Un contributo nella costruzione di percorsi di progressiva realizzazione dei diritti umani dei minori, un manuale teorico-pratico che, all'interno di uno scenario culturale, propone esperienze di processi partecipativi locali e globali, suggerisce stimoli educativi per attività di ricerca e sperimentazione centrate sulla tutela e sulla promozione dei diritti. In tutti i capitoli proposte relative a siti Internet e percorsi di lettura molto selezionati e mirati, al fine di suggerire le indicazioni per approfondimenti o per il reperimento di fonti nel modo più contestualizzato possibile.

Baruzzi V, Monzeglio A, *A piedi o in bici con le amiche e con gli amici, Ed La Mandragora, collana Ragazzi e città, 2008*

Il sottotitolo del libro presenta l'obiettivo: Come progettare e realizzare la mobilità sostenibile dei bambini e delle bambine nel tragitto da casa a scuola. Il libro si occupa di infanzia e città e della realizzazione di condizioni sociali e ambientali che consentano a bambini e ragazzi una maggiore libertà di movimento, a piedi e in bicicletta, cominciando dai quotidiani percorsi

casa-scuola. Pagine dedicate ai bambini e ragazzi che vorrebbero muoversi in città con più autonomia insieme ad amici e compagni, ma non possono farlo, per dell'ostilità dell'ambiente, degli stili di vita familiari. Ci si rivolge qui agli adulti, responsabili delle condizioni delle nostre città, ma anche potenziali alleati dei ragazzi, per promuovere il cambiamento.

PRENDER BENE LE MISURE: LE REGOLE SENSIBILI

Vivianne Lamarque, *Piccoli cittadini del mondo*, Emme Edizioni, 2001

da 4 anni

In modo semplice e chiaro, questo libro fa capire ai bambini che non hanno solo la casa in cui abitano, anche un'altra, molto più grande: il mondo. Mondo che non deve essere sporcato né trascurato, i cui abitanti devono essere tutti rispettati e amati, piante e animali compresi.

Groovie A, *Léon e le buone maniere*, EDT-Giralangolo, Collana Léon, 2010

Da 5 anni

Perfino stare composti a tavola e ricordarsi di dire sempre Grazie e Prego può essere divertente, se a farlo è Léon. I fumetti non hanno bisogno di parole per far capire ai più piccoli l'importanza di conoscere le regole della convivenza, e per regalare agli adulti qualche momento di autentico divertimento. Ancora humour e simpatia per avviare i bambini alla comprensione delle norme che regolano il saper stare in società.

Bertelle N, Giraldo M. L, Anna, *I bulli non sono belli*, San Paolo Ed, collanaJam. Le mele rosse, 2010

Da 5 anni

Una storia quotidiana che ci fa vivere le piccole tensioni di una classe di bambini che hanno un primo approccio al concetto di bullismo. Prendendo spunto da un fatto accaduto alle medie, i bambini si accorgono che piccole prepotenze portate avanti fin dalla tenera età potrebbero anche diventare bullismo. Tanti compagni di Anna prendono parte alla discussione con la maestra Michela e i punti di vista si moltiplicano dando corpo al concetto di bullismo e a come difendersene.

Going K.L., *I ragni mi fanno paura*, Piemme junior, Casale Monferrato, 2007

da 10 anni

L'anno è il 1976, in Georgia: il governatore Jimmy Carter è in lizza per la Casa Bianca contro Gerald Ford e il protagonista, Gabriel, ha appena cominciato le sue vacanze estive. Purtroppo l'iniziodelle vacanze segna la fine delle scuole elementari e l'avvicinarsi dello spettro più temibile: le scuole medie e i bulli che, sicuramente, se la prenderanno con lui. Il migliore amico di Gabriel è una ragazza nera, Frita Wilson, incontenibile, coraggiosa e con una grande idea: "Devi scrivere un elenco delle cose di cui hai paura. E poi le affronteremo una ad una". Questa è soprattutto una storia di amicizia vera: quella che fa fare cose impossibili e poi fa arrabbiare, che ti manda in mille pezzi ma anche ti mette le ali, che dice che "la paura scompare se hai qualcuno da amare".

STIAMO DALLA PARTE GIUSTA: DENTRO O FUORI ...LEGGI?

Floris G, Terranera L, *Tu 6*, Ed Lapis, 2007

da 5 anni

Quale può essere un modo per combattere l'esistenza delle mafie? Un modo che vada oltre le commemorazioni retoriche, lo scorrere dei giorni fatalista di chi crede che nulla potrà mai cambiare, il delegare tutte le responsabilità a qualcun altro? Floris e Terranera lanciano a tutti, grandi e bambini, un messaggio forte e preciso: se esiste un'educazione mafiosa, allora è giusto rovesciarne le regole e contrastarla attraverso un'educazione di segno opposto, basata sulla cultura dei diritti e della giustizia. Un libro realizzato in collaborazione con "Associazione Contrastamu" per parlare di mafia anche ai bambini.

Cercenà, Tassinari, Giusti, Bortolone, ill di A Papini, *L'alfabeto del cittadino*, Ed FATATRAC, 1995

da 5 anni

È il primo libro della collana. Diretto ai bambini dell'ultimo anno della scuola materna e della scuola elementare, ha l'aspetto di un libro-gioco composto da 21 schede contenute in un astuccio che, come in un classico alfabetiere, presentano una serie di parole-chiave per affrontare il tema della legalità (A come amico, B come banda, C come coraggio).

Ravani P., Pepe Poliz e la foresta Senevedonodituttiicolori. *Storie di educazione alla legalità, alla pace e alla convivenza civile con simpatia*, EGA, Torino, 2008

Da 6 anni

«Mostra che hai a cuore i problemi»: è questo il paradigma di tutti i racconti ed è in questo messaggio che si articola il vero nodo dell'educazione alla responsabilità. «Attraverso prove difficili per diventare uomini veri» i personaggi, con l'aiuto degli adulti, imparano a riflettere, a condividere, a decidere, a scegliere, a farsi carico dei problemi, non solo di quelli privati. Storie per aiutare i bambini ad appropriarsi consapevolmente delle norme e delle regole e insegnare loro a interiorizzarle.

Zaninelli M, ill di Marta Tonin, *Mio padre è un uomo d'onore*, Città Aperta, 2006

da 6 anni

Da quando ha perso entrambi i genitori e la sua casa il piccolo Sergio non ha più pronunciato una parola e vive con un sedicente zio che lo impiega per inviare messaggi ai suoi loschi amici.

Colombo G, Murgurgo M, *Regole raccontate ai bambini*, Ed Feltrinelli, 2010

Da 8 anni

Gherardo Colombo traduce per i bambini il suo prezioso e popolare testo "Le regole", dedicato alla cultura della giustizia. Qui condivide con i giovani lettori le sue conoscenze e la sua esperienza sul tema fondamentale della giustizia. Cosa è la giustizia? Come si impara il rispetto per l'altro? Come si misura il proprio comportamento e quello del prossimo? Da dove vengono le leggi e come mai non sono le stesse in tutto il mondo? Cosa è la società verticale e quella orizzontale e soprattutto cosa possiamo fare noi tutti per vivere in un mondo migliore? La risposta a questi e ad altri importanti interrogativi.

Borsini M. C, Ricci C, *Metti giù le mani. Bullismo: né vittime né prepotenti*, Giunti Progetti Educativi, Collana Progetti educativi, 2006

da 8 anni

Un piccolo libro che insegna a cavarsela nelle situazioni difficili che possono capitare a scuola. Suggestivi, consigli e riflessioni per non essere né vittime di chi vuole fare del male né prepotenti.

Luciani R, Clinto M, *Dalla parte giusta. La legalità, le mafie e noi*, Giunti Progetti Educativi, Collana: Progetti educativi, 2008

da 8 anni

Un piccolo libro che racconta di regole e leggi, e ci fa capire che per tenere lontane ingiustizie e prepotenze dobbiamo scegliere da che parte stare. Perché la libertà si costruisce a partire dai piccoli gesti, dall'aiuto agli altri, dalla scelta di credere nel futuro.

Hoestlandt M, *La giustizia a piccoli passi*, Motta Junior, 2005

Da 8 anni

Cos'è la giustizia da un punto di vista etico e come viene amministrata nelle società civili, con notizie su giurisprudenza, livelli di giudizio, tribunali e magistratura, pene e sanzioni. Cenni sulla giustizia internazionale e i diritti dell'Uomo e del Bambino

Lagostena Bassi T, *Manuale dei diritti e dei doveri del giovane cittadino*, Mondadori, 2000

Da 8 anni

La famiglia e la scuola in Italia, con particolare attenzione ai diritti dei minori all'interno di queste istituzioni, così come sono sanciti dalle leggi vigenti, e con rimandi via via ai corrispondenti articoli.

Garlando L., *Per questo mi chiamo Giovanni*, Rizzoli, Milano, nuova ed. 2008,

da 8 anni

Giovanni è un bambino di Palermo. Per il suo decimo compleanno, il papà gli regala una giornata speciale: una gita attraverso la città, per spiegarci come mai per lui è stato scelto come nome Giovanni. Tappa dopo tappa, nel racconto prendono vita i momenti chiave della storia di Giovanni Falcone, il suo impegno, le vittorie e le sconfitte, le rinunce, l'epilogo. Giovanni scopre che il papà non parla di cose astratte: la mafia c'è anche a scuola, nel ragazzino prepotente, nel silenzio di complicità. La mafia è una nemica da combattere subito, senza aspettare di esser grandi, anche se ti chiede di fare scelte e subirne le conseguenze.

Garlando L, *Camilla che odiava la politica*, Ed Rizzoli, 2008

da 10 anni

Camilla ha dodici anni e vive in un paese di provincia insieme al fratellino e alla mamma. Il papà, in passato braccio destro del Primo Ministro, non c'è più: si è suicidato in carcere, dopo essere stato accusato ingiustamente di corruzione. Da allora Camilla odia la politica. Ma un giorno in paese arriva un barbone, che prima la aiuta a ribellarsi a un gruppo di bulli della sua scuola, e poi le insegna che cosa sia la politica, quella vera, quella a cui il suo papà aveva dedicato tutto se stesso. Grazie a quelle lunghe chiacchierate Camilla impara a far pace con la politica e con il mondo, quello dentro di sé e quello in cui vive.

Cercenà, Tassinari, Giusti, Bortolone, ill di R Nannicini, *Viaggio nelle parole*, Ed FATATRAC, 1996

da 11 anni

MAFIA, DIRITTO, OMERTÀ, PENTITO, GIUSTIZIA, SPACCIO, PIZZO, FAMIGLIA, UBBIDIENZA, PARTECIPAZIONE Dieci parole-chiave e altrettanti racconti che, prendendo spunto dal vissuto dei giovani lettori, affrontano i temi dell'amicizia e dei primi amori, della rivalità e della solitudine, dei rapporti, spesso conflittuali, con la famiglia e con la scuola, della droga e del degrado ambientale, del mondo del lavoro e della solidarietà. Un prezioso testo di narrativa per ragazzi originale e inedito, arricchito da che partendo dall'etimologia della parola, giunge al significato/significati attualmente riconosciuti e al dibattito culturale connesso.

AAVV, *Cittadini del mondo. Dall'Italia all'Europa L'Isola dei Ragazzi*, Collana: La nostra storia, 2002

Da 11 anni

Cosa vuol dire essere cittadini italiani? Quali sono i diritti e quali i doveri? Che valore hanno le leggi? Chi le decide e perché bisogna rispettarle? Un libro che aiuta i ragazzi a capire le regole del gioco, "liberi" di scendere in campo e partecipare alla partita, che è poi la sfida dell'avvenire, consapevoli che le istituzioni, gli uomini che le governano, non sono distanti dai cittadini, ma lavorano per far funzionare nel miglior modo possibile la comunità e ciascuno deve sentirsi parte attiva.

Magni L, Ill e fumetti di R Luciani, *Europevolissimevolmente - Giochiamo a costruire l'Europa*, Ed Carthusia, 2003

Da 8 anni

È ora, per i ragazzi, di crescere europei. Di conoscere, percorrere, vivere l'Europa girando liberi in una terra senza confini che non siano quelli tracciati da fiumi e vette. Di cambiare prospettiva, modo di pensare rispetto alla propria terra e al proprio futuro. Di divertirsi a immaginare questa "nuova costellazione" inventando storie fantastiche e risolvendo giochi. In collaborazione con la Rappresentanza a Milano della Commissione Europea

AAVV, *Il lupo racconta. Parole dalla Nave, Milano, Carcere S. Vittore, Progetto Relais 2004 - libro con CD-ROM*

Undici storie scritte e recitate da padri detenuti nel carcere di San Vittore, autori "esordienti" che con coraggio hanno deciso di raccontare ai propri figli un'esperienza difficile in forma di favola, per cercare di dare un significato e un senso alla reclusione, alla separazione e all'"errore" e per continuare ad essere padri anche dietro le sbarre.

Mattia L, *La Scelta*, Sinnos Editrice, collana Segni – zona franca, 2005

Da 12 anni

"La mafia attrae perché stabilisce codici culturali e di comportamento, veicola valori antitetici a quelli di una società democratica e civile ma, nel vuoto identitario e di ideali, questi hanno una presa enorme, soprattutto sugli adolescenti. Il valore del libro sta nella riuscita descrizione di questa fase pre-mafiosa e insieme, nell'indicazione dell'esistenza di una via d'uscita, fondata su valori forti e alternativi a quelli mafiosi." Tano Grasso, postfazione al libro

Un romanzo breve, che può essere letto insieme o da soli, denso di emozioni che crescono man mano alla lettura. La brevità dei periodi che si succedono rapidamente, il ritmo incalzante contribuiscono a tenere viva l'attenzione, ad accrescere la tensione, senza nulla togliere alla caratterizzazione interiore dei personaggi e alla descrizione del contesto. Un romanzo che parla di giovani in una Sicilia desolata e apparentemente senza speranza, dove mancano legalità, lavoro, istruzione.

Protagonisti due fratelli, Pietro e Antonio, un puparo e sua figlia, Angelica. Ma anche Simone, che lavora con i bambini. Un romanzo per leggere di mafia attraverso gli occhi di un ragazzino, per porsi domande sulle scelte da compiere ogni giorno.

Maniaci L, Piazza S, *Mai chiudere gli occhi : una giovanissima telegiornalista in prima linea contro la mafia*, Milano : Rizzoli, 2009

da 12 anni

La telecamera sempre pronta, le corse in macchina, poco tempo per il fidanzato, la scorta sotto casa: vita normale di Letizia. Per fare un telegiornale antimafia in una delle zone più calde della Sicilia non bisogna essere supereroi, basta tenere gli occhi aperti, come fanno lei e tutta la sua famiglia. Pensieri, desideri, speranze e paure di una ragazza che ha scelto di fare la telegiornalista per passione. E che nonostante aggressioni e minacce ha fiducia nel futuro. Con la prefazione di Rita Borsellino.

La Spina S., *La mafia spiegata ai miei figli (e anche ai figli degli altri)*, Bompiani, 2006.

Da 13 anni

Prendendo spunto da un'esperienza autobiografica, le parole di un genitore che non vuole che l'unico effetto dell'incontro con la realtà della mafia da parte dei ragazzi, sia un sentimento d'impotenza. Che cos'è la mafia? Da dove trae il suo potere? Perché è così difficile da sconfiggere? L'autrice cerca di smontare in primo luogo il dogma dell'invincibilità della mafia e ne ricostruisce lo sviluppo storico: il medioevo feudale e l'alleanza tra mafia e DC, l'affaire Milazzo, l'omicidio De Mauro, la misteriosa morte di Mattei, i legami con la massoneria, il generale Dalla Chiesa, le rivelazioni di Buscetta e un accenno a Falcone e Borsellino.

....e un sito internet:

<http://bambini.camera.it/> Il Parlamento dei bambini! Per esplorare da vicino la Camera dei deputati, un luogo che appartiene a tutti gli italiani e quindi anche a tutti i bambini

PARTECIPI E IN AZIONE: PRENDIAMO LA PAROLA, LA CITTÀ CI RIGUARDA

Hasler E, ill di S Zavrel *La città dei fiori*, Ed Bohem Press Italia, 2009

Da 5 anni

Una città cui un divieto del sindaco ha impedito di sognare si ritrova grigia e triste, ma due bambini la salvano liberando di nuovo colori, fiori e farfalle!

Smadja B, *Max si butta in politica*, Emme Edizioni, 1994

Da 10 anni

Max ha appena dieci anni, ma dai discorsi dei grandi ha già capito che il governo sta deliberando qualcosa contro tutti i bambini: i tagli ai fondi dell'istruzione e la soppressione dei corsi di recupero. Ma dopo, che scuola sarebbe mai?

Fagnani F, Ferrari A G, *Di chi è la città, come conoscere ed amare il luogo in cui si vive*, Ed Giunti Progetti Educativi, collana IO e il mio mondo, 2006

da 8 anni

Che cos'è una città? Com'è nata? Chi la governa, la tiene pulita, regola il traffico e la fa funzionare ogni giorno? Questo libro risponde a queste e ad altre domande e ci spiega cosa possiamo fare noi cittadini, piccoli e grandi, per rendere migliore il posto in cui viviamo.

Chiarugi E, Colombo F, Pasquinelli D, *Circondario - Per conoscere e imparare a pubblicizzare il territorio in cui viviamo*, Ed Carthusia, 1995

Da 8 anni

Non tutti vivono a Parigi, o in un paesaggio medievale con cattedrale romanica e fontana di Michelangelo. C'è anche chi vive a Roccamannuccia, come dire un posto qualsiasi. Proprio a loro, a tutti i roccamannuccesi del mondo, questo volumetto insegna a esplorare e a valorizzare il proprio territorio. E a farlo conoscere agli altri; costruendoci sopra, con un linguaggio e una grafica da addetti ai lavori, una vera e propria campagna pubblicitaria. 2 volumi: per ragazzi e per insegnanti

SCLOSA F, MARTINI A, *La città che mi piace*, Ed Giunti Progetti Educativi,

da 8 anni

Automobili, telefonini, elettrodomestici e riscaldamento sono ormai indispensabili per la vita di tutti i giorni: bastano pochi accorgimenti, però, per utilizzarli al meglio nella consapevolezza di migliorare la salute nostra e dell'ambiente in cui viviamo. Informazioni utili e suggerimenti pratici per fare della città un ambiente più pulito, silenzioso e salutare.

AAVV, *Tutta mia la città - Tante idee per una città desiderata*, Ed Carthusia, 1994

Da 8 anni

Dario e Lucia trovano un diario in cui si parla anche di loro e vogliono scoprirne l'autore: storia a fumetti cui si alternano brani del diario, dove vengono descritte problematiche urbane e ipotizzate soluzioni per un rinnovato rapporto con la città. In collaborazione con WWF Italia 2 volumi per insegnanti e per ragazzi

Da Costa Goncalves M, Galand G, *Vivere la città*, Ed Zoolibri, collana Società Contemporanea, 2007

Dai 9 anni

La città come terreno di esplorazione, di scoperta e riscoperta. Rivela la diversità, il senso di moltitudine, l'impronta storica, l'organizzazione umana della città. Dimostra che tutto interagisce. Ognuno vive con gli altri, con regole comuni, ed è attore a vari livelli delle interrelazioni che si mettono in gioco. Soprattutto, ognuno è in grado d'agire sul suo ambiente. Uno strumento originale per guardare alla propria città con curiosità e competenza, viverla con partecipazione e responsabilità.

Pacoda p, *Identicity, Conversazioni sulla cittadinanza*, Ed Giunti Progetti Educativi,

da 13 anni

Un libro per parlare di diritti e giustizia sociale, identità e cittadinanza, insieme a personaggi famosi come Beatrice Antolini, Marc Augé, Paolo Benvegnù, André Casaca, Luigi Ciotti, Claudio Cocoluto, Club Dogo, Giancarlo De Cataldo, Ericailcane, Gipi, ...Massimiliano Vannucci del Gruppo Abele, associazione nata 45 anni fa a Torino, che all'accoglienza delle persone da sempre affianca l'impegno culturale e politico per il cambiamento sociale.

SPEGNAMO LE LUCI: FILM PER OCCHI, ORECCHIE, TESTA E CUORE: REGOLE, RELAZIONI, LEGALITÀ

MOMO di Johannes Schaal, Italia Germania, 1986

Tratto dall'omonimo romanzo di Michael Ende

Momo è una bambina che arriva misteriosamente a vivere da sola tra i vecchi ruderi della città. Tutti imparano presto ad amarla e a capire che ha una rarissima e importantissima qualità: sa ascoltare. E da qui creare amicizie sincere e profonde. Arrivano però i gelidi e subdoli "uomini grigi", che sopravvivono succhiando il tempo rubato alle persone. Sono tanti, organizzati, fatti di fumo e convincono a "risparmiare tempo", arrivando piano piano a svuotare la città dai sentimenti e dai rapporti autentici. Attraverso prove ed avventure Momo riuscirà, con l'aiuto dei suoi amici a sconfiggere gli "uomini grigi"

LA GUERRA DEI FIORI ROSSI, di Zhang Yuan, Cina Italia, 2006

Qiang è un bambino di 4 anni che, nella Cina Popolare del 1949, viene portato in un Istituto cinese dei migliori dai genitori troppo impegnati nel lavoro. Qiang deve confrontarsi con la vita della collettività, regolata in modo per lui troppo rigido dalle educatrici. Dalla fase del pianto sconsolato passa ben presto a quella della disobbedienza attiva supportato da una coetanea. ..e riuscirà a convincere tutti i compagni che la loro insegnante non è altri che un mostro sotto le sembianze di una donna ...

LES CHORISTES, di Christophe Barratier, Francia Svizzera Germania, 2004

Francia, 1949. Un compositore fallito, con la sensibilità misurata di grande e dignitoso perdente, viene assunto come sorvegliante in un istituto di rieducazione per minori ma, alla severità del cinico direttore, contrappone la dolcezza delle sue lezioni di musica. Significativa la relazione fra il professore e i suoi allievi: nelle lezioni di armonia musicale e umana, nell'insegnamento del rispetto, nella capacità di ascoltare canto e cuore dei bambini difficili, divertono i goffi ma infallibili sforzi di Juniot per conquistare la stima e la simpatia dei ragazzini.

Da 12 anni

BASTA GUARDARE IL CIELO, di Peter Chelsom, USA 1998

Dura la vita per il piccolo Kevin, di intelligenza straordinaria ma minato nella colonna vertebrale dal morbo di Morquio. Più che l'affetto della madre, lo aiuta l'amico Maxwell, tredicenne gigantesco e tardo di cervello. In coppia diventano imbattibili, ispirati dalle letture su re Artù e i suoi cavalieri contro la prepotenza degli altri ragazzi.

IO NON HO PAURA, di Gabriele Salvatores, Italia 2003

Come si diventa grandi? Se la famiglia sarebbe in teoria il punto di riferimento essenziale per la crescita dei bambini, i genitori di Michele, 10 anni, non sono per niente dei modelli, anzi ...Con la scoperta di Filippo, un coetaneo rapito a scopo di riscatto, comincia per Michele la scoperta del vero volto degli adulti che lo circondano. Tentando di ingannarlo, i « grandi » risvegliano in Michele la sua vera umanità e lo mettono faccia a faccia con la sua coscienza. Per salvare il suo amico, Michele corre nella notte, mormora a se stesso una favola e un sortilegio...La maturazione dei bambini, protagonisti di questo film, la loro capacità di discernimento e le loro scelte danno spunto al dialogo sui modelli intorno a noi e sul dovere di seguire la propria coscienza.

Da 13 anni

MAIN CREK, di Jacob Aaron Estes, USA 2005

Timido e minuto, Sam è vittima dell'attacco immotivato dell'arrogante Georgie, bullo della scuola. In seguito al pestaggio, Rocky, fratello maggiore di Sam, escogiterà insieme ad altri due amici un piano per punire ed umiliare il corpulento bullo: con la scusa di un falso compleanno, il gruppo inviterà Georgie a fare una gita, nel corso della quale dovrebbe consumarsi la vendetta. Resosi conto che Georgie è in realtà un ragazzo solo e disadattato, Sam chiederà al fratello Rocky di abortire il piano, ma saranno le dinamiche del gruppo a determinare gli eventi... Film forte da vedere e commentare insieme

FOCUS SU: LETTURE DI GUERRA E LETTURE DI PACE

"In anni in cui si tende a dimenticare e a negare il valore della memoria storica e la guerra diventa un quotidiano e incomprensibile spettacolo televisivo è ancora più importante conoscere, riflettere, possedere aggiornati strumenti d'informazione.

Sopravvivere e crescere: sono ancora questi i nodi che, in tempo di guerra e in tempo di pace, l'infanzia deve sciogliere".

W Fochesato, La guerra nei libri per ragazzi

Si può parlare ai bambini di guerra, di morte, di leggi ingiuste che travolgono e spezzano gli affetti? Si può parlare con loro di una pace possibile? Quante volte, davanti a domande difficili, ci limitiamo ad un vago: "Quando sarai grande capirai". Eppure i bambini insistono ed esigono risposte semplici e chiare.

Lo sappiamo bene come insegnanti, ci muoviamo continuamente in una terra di confine, ci poniamo, e i nostri alunni ci propongono, continuamente, domande a cui non abbiamo risposte né certe né esaurienti.

Ci risponde Bianca Pitzorno, una delle nostre maggiori scrittrici di libri d'infanzia:

"Sono convinta che non ci esistono argomenti "troppo difficili". Ai bambini si può spiegare qualsiasi cosa, a due condizioni. La prima è che loro siamo realmente interessati all'argomento....la seconda è la necessità che l'adulto che spiega una cosa l'abbia capita molto bene lui stesso e sia capace di trovare parole, esempi, somiglianze comprensibili al bambino.

L'unica censura non solo permessa ma necessaria è quella che riguarda la noia, l'ipocrisia, la menzogna, l'edulcorazione addomesticata, la mancanza di chiarezza.

E almeno per quanto mi riguarda la disperazione.

*La speranza è una virtù indispensabile per affrontare la vita."*²

PRONTO ALL'USO: LA CASSETTA DEGLI ATTREZZI DELL'INSEGNANTE

Memoranda. Strumenti e materiali per la giornata della memoria, Ed La Meridiana, 2003

Uno strumento completo per vivere la proposta della giornata della memoria come una tappa attorno alla quale costruire articolati percorsi educativi. Oltre ad offrire una densa riflessione pedagogica, suggerita dalle voci più autorevoli della nostra cultura. Percorsi didattici, una selezione di suggerimenti, materiali, siti. Un testo letterario inedito di struggente intensità.

² Pitzorno B, *Storia delle mie storie*, Pratiche editrice, 1995

Paredero Hugo, I signori col berretto. La dittatura raccontata dai bambini, Ed Minimum Fax, coll Indi, 2010

"I grandi cercano sempre di non sporcarsi, non vogliono fare brutta figura dicendo la verità" (Diego, 11 anni), e "la verità è che non ci sono parole per raccontare quello che hanno fatto" (Analia Veronica, 6 anni). "Dovremo lottare perché non tornino, non con le armi, perché se no morirebbero tanta gente innocente. Lotteremo con le parole" (Ines Soledad 10 anni) La dittatura argentina, vista attraverso lo sguardo dei bambini, tra i 5 ai 12 anni, che l'hanno vissuta. Sono testimonianze di 150 bambini, di ogni parte del Paese, raccolte dal giornalista Hugo Paredero. In realtà questo libro nasce la notte del 10 dicembre 1983 in un ristorante di Buenos Aires. Dopo sette anni di dittatura militare ferocissima, Paredero sta festeggiando, come tutta l'Argentina, il ritorno alla normalità. A un tratto dal tavolo accanto sente due bambini di sette anni che parlano tra loro: "Perché tutti quanti sono diventati contenti all'improvviso?" "Perché è arrivata la democrazia". "E allora se gli piaceva tanto perché non l'hanno fatta venire prima?" "Perché hanno dovuto discutere per un sacco di tempo con i signori col berretto" "Ah, sì, con i cattivi!". Quando Paredero esce dal ristorante, sa che libro deve scrivere: la storia della dittatura raccontata dai bambini. Ci metterà più di un anno, coinvolgendo bambini di ogni estrazione sociale, figli di desaparecidos come di militari, e più di 20 anni per trovare un editore disposto a pubblicarlo. Un libro unico: commovente, civile, necessario. Un atto d'amore verso testimoni innocenti della brutalità della storia. Un libro da cui ricavare piccole storie, frasi da leggere per emozionarsi e commentare insieme.

Kaminski S, Milano MT, Il libro della Shoah – ogni bambino ha un nome, ed Sonda, coll Educazione civile, 2009

Un'originale raccolta di materiale narrativo, storico, artistico, musicale e didattico finora inedito in Italia, rielaborato con sensibilità e competenza dalle autrici, sul tema specifico della Shoah vissuta dai bambini. Le due storie iniziali, di Lia Levi e Uri Orlev sono destinate ai bambini e ai ragazzi. Seguono quindi materiali diversi sui quali si può costruire un percorso di educazione, di ricostruzione e conoscenza del passato, di memoria. Il tutto estremamente interessante, compresi i diversi percorsi indicati nelle ultime pagine, e indicazioni per approfondire i percorsi attraverso una bibliografia molto ampia ed indicazioni di approfondimento online. Oltre ai racconti inediti di Lia Levi, e di Uri Orlev il volume vede la collaborazione di autorevoli studiosi ed è arricchito da illustrazioni e opere d'arte. La ricostruzione, attraverso testi e immagini, del vissuto dei «bambini nella Shoah» e la presentazione e analisi di materiale inedito in Italia sui ghetti di Łódź e Terezín, nonché la rievocazione di fatti, ricordi, testimonianze, canzoni e vita quotidiana, offrono la concretezza del vissuto di allora, l'occasione per interpretare l'oggi e lo spunto per costruire il domani. Con una guida finale per la lettura creativa del volume e un punto di partenza per la conoscenza della Shoah e dei valori universali correlati: la convivenza tra i «diversi», l'educazione del futuro cittadino la conoscenza e l'accettazione dell'«altro».

Ass Pace e dintorni, Violenza, zero in condotta. Manuale per educare alla pace, Ed La Merdiana, 2002

Uno strumento didattico unico e indispensabile. Sulla base di una lunga e stimolante esperienza degli autori, fornisce una ricchissima gamma di percorsi per scegliere modelli di riferimento che favoriscano la partecipazione e il coraggio dell'azione positiva e nonviolenta. Non si tratta di un pacchetto rigido e preconfezionato quanto piuttosto di un ventaglio ampio e ragionato di attrezzi (giochi, esperienze, biografie, indirizzi, riferimenti bibliografici) con cui costruire concretamente, nel proprio specifico gruppo, esperienze di cooperazione e di impegno sociale e sperimentare soluzioni non distruttive dei conflitti.

Novara D, Scegliere la pace. Educazione al futuro, Ed EGA, 1996

Dedicato ai ragazzi di scuola secondarie. Indica percorsi didattici, proposte di giochi, attività e letture per consentire ai ragazzi, come protagonisti del futuro, una presa di coscienza rispetto al futuro stesso attraverso la creatività e la progettualità.

SEMPLICI STORIE PER INIZIARE. CON SENSIBILITÀ, CON ATMOSFERE FANTASTICHE, CON IRONIA

"Perché non l'hai uccisa?" disse Flon-Flon. Il papà sospirò. "La guerra non muore mai. Si addormenta solamente e quando dorme bisogna fare attenzione a non svegliarla"

Elzbieta, Flon Flon e Musetta

Tutino Vercelloni, La storia del generale Tommaso, quello che non voleva mai fare la guerra, Ed BABALIBRI, 2005

da 4 anni

Tommaso è un bambino un po' birichino che ha la sventura di avere un bisnonno garibaldino, un antenato crociato e uno zio che aveva un fratello tenente colonnello. Tutti parenti che ordinano: "Mandatelo all'accademia, militare, a studiare strategia, ossia, come si fa la guerra in cielo, in mare e in terra" Ma Tommaso va male a scuola e di guerra non ne vuole sentir parlare...

Elzbieta, Flon-Flon e Musetta, AER Edizioni, 2004

Da 4 anni *La guerra era troppo grande. Non ascoltava nessuno. Ma si sentiva andare e venire. Faceva un immenso rumore.*

Accendeva grandi fuochi. Distruggeva tutto

Un libro di domande, continue e scomode a cui la mamma e il papà di Flon Flon rispondono sempre. Un libro prezioso, che parla ai bambini più piccoli di guerra con lo stesso loro linguaggio, mettendoli di fronte alla sua assurdità e all'impossibilità di capirne fino in fondo il perché. Parla con sensibilità di cose dolorose ma nello stesso tempo racchiude un messaggio di pace, perché il bene dipende da ciascuno di noi. Per abbattere qualsiasi barriera costruita dai potenti, per spezzare qualsiasi filo spinato, come quello che divide i due amici, Flon Flon e Musetta, e permette così di raggiungere l'amico desiderato. "Le guerre, le preoccupazioni, non risparmiano i bambini. E i bambini non ci risparmiano le domande. Che non riguardano soltanto le guerre, il dolore, i problemi, ma sono anche domande curiose, desiderose di avere risposte sulla vita, l'esistenza, lo stare insieme agli altri. La storia di Flon-Flon ci invita a non risparmiare le risposte e a non averne paura. Ci mostra che una storia è già una risposta, data col linguaggio della poesia e della metafora, dunque non aggressiva. E ci insegna che da una storia nascono sempre nuove domande. E in questo alternarsi di domande e risposte il bambino trova il suo posto nel mondo, in mezzo ad adulti che non hanno paura di accompagnarlo alla vita. Quella vera." Eros Miari Libro vincitore Premio Andersen 1996

Dr. Seuss, La battaglia del burro, Giunti, 2002

Da 5 anni

Assurdo, non sense e fantastico. Gli Zighi e gli Zaghi sono due popolazioni che non si sopportano e sono da sempre tra loro in lotta per uno strano ed incredibile motivo: gli uni imburrano le fette di pane nella parte superiore, gli altri inferiore. Da questa insignificante, ma per loro importantissima, diversità scaturisce un conflitto, la Battaglia del burro, destinato a inasprirsi, con l'uso di tante e strampalate invenzioni. Ma l'inutile rincorsa ad armi sempre più sofisticate, la fionda trigetto o il Cannone Ottocanne Bielefante su Schiena, in realtà suscita il riso: "Beh... non fu proprio guerra. E nemmeno fu morte. Ma per noi, per me e Daniel, certo fu malasorte"... fino ad un finale a sorpresa... Altrettanto strampalata è la seconda storia del libro, la storia

dei Rax, due strani personaggi, due esseri scorbatici e litigiosi, che si trovano a litigare su chi debba cedere il passo all'altro. Accoppiarsi per un diritto di precedenza? Forse non sono storie così strampalate... a voi non è mai successo?

Cornuel P, Guerra e pace nel paese delle rane, Ed Arka, 2003

dai 4 anni

Rane blu e rane rosse non vanno d'accordo....ma questo succede solo nel paese delle rane!

Battut È, La guerra, Città Aperta, collana Lo specchio magico, 2004

Da 6 anni

Che posto incantevole quello dove si erano stabiliti! Avevano costruito due castelli, bellissimi entrambi. Un giorno i due re decisero di dichiararsi guerra. Tutto per colpa di una semplice cacca di uccello caduta sui loro nasi... Così, dopo un periodo di pacifica convivenza i Rossi e i Blu si dichiarano guerra per un futile motivo che ha messo l'un contro l'altro i re; riusciranno i due gruppi a superare il contrasto per ristabilire l'armonia perduta?

Zoppi F, Paci M, Aurelio mio nonno, Jaca Book, 2009

Da 7anni

Nonno Aurelio racconta al nipotino alcuni anni della sua vita, dall'entrata in guerra dell'Italia agli orrori del secondo conflitto mondiale, alla deportazione nel campo di concentramento di Vienna nel 1943.

CONOSCERE LE GUERRE DI IERI, DI OGGI, DI SEMPRE. LE NOSTRE GUERRE, LE GUERRE DEL MONDO

“Scrivendo mi libero di ogni casa, la tristezza scompare, il morale si risollewa!

*Ma il problema fondamentale è se riuscirò a scrivere qualcosa di grandioso,
se diventerò mai una giornalista o una scrittrice.*

*Io lo spero, oh lo spero tanto,
perché scrivendo posso fermare tutto sulla carta,
i miei pensieri, i miei ideali, le mie fantasie”*

Sessi F, Il mio nome è Anne Frank, Einaudi Ragazzi, 2010

D'Angelo C, illustrazioni di Paci M, Acqua nera. In fuga dall'Africa, Jaca Book, collana Ragazzi fiction, 2005

dai 5 anni

Molti devono lasciare l'Africa, anche Manal, giovane donna, è dovuta scappare dal suo paese d'origine dilaniato dalla guerra per il petrolio e rifugiarsi in Europa. Ma l'Africa è nel suo cuore, racconta i suoi ricordi d'infanzia, i giochi e il blu intenso dell'acqua che glieli ricorda. I colori dell'Africa restano nei suoi occhi perché un giorno vi possa far ritorno. Ma dopo secoli di razzie, l'uomo bianco è tornato in Africa a prendersi la risorsa che fa girare il mondo: il petrolio. Il petrolio non porta alle popolazioni dei luoghi ricchezza e cibo, ma guerra e armi, disuguaglianza e inquinamento: la gente è costretta di nuovo a lasciare la propria casa. Per catturare l'acqua nerasi distruggono i colori dell'Africa

Forzani S, illustrazione di S Forzani, Nera farfalla, AER, 2001

dai 6 anni

Rivolto ai piccoli, scritto anche per i grandi, "Nera farfalla" affronta con parole semplici un tema difficile, attuale, drammatico. Abu è un bambino vivace che gioca e corre con i suoi amici del villaggio africano. Un giorno trova tra i sassi un piccolo ciottolo nero. Comincia a giocare pensando ad una farfalla dai colori scuri. Prova a farla volare, ma in un momento la farfalla tradisce il bambino e la vita di Abu cambia. La nera farfalla che cambia la vita di Abu è una mina antipersona, costruita dai grandi e che strazia i corpi dei bambini. Un tema delicato e importante viene raccontato attraverso poche ed efficaci parole, semplici rime e disegni. I colori vivaci che aprono il libro, la solarità delle sfumature dei giochi di Abu, vengono sostituite in modo improvviso dalle tinte fosche della crudele sorpresa. La forza delle immagini e la cromatica va di pari passo con l'evolversi della storia con il ritmo semplice delle parole per creare una storia-monito per i bambini che non tocchino ciò che non conoscono e per i grandi affinché non producano ciò che uccide. (Le mine da terra mutilano e uccidono ogni anno da 8.000 a 10.000 bambini.)

E. Nava, Ciliegie e bombe, Ed. Giunti Junior

Dagli 8 anni

Dragan sembra un pirata, e un po' pirata si sente. Bello come uno zingaro. Viene dal cuore della guerra, lui, le bombe hanno portato via la sua famiglia. Ora, da Svedvic è arrivato in Italia, e dal campo profughi all'istituto, mesi e mesi ad aspettare una famiglia con un papà, una mamma e tanti fratelli. Sembra facile, ma dei grandi non c'è quasi mai da fidarsi. Intanto a raccontare mille storie, la sera, ci pensa Emilio, uno strampalato camionista. Anche lui ha un orecchino...

Garlando L, La vita è una bomba, Ed Piemme, 2001

Dai 9 anni

Una storia di guerra. O una storia di calcio? No, tutte e due insieme, per quanto strano possa sembrare. Milan è un ragazzino reso orfano dalla guerra civile combattuta nella ex Jugoslavia. Ora vive a Milano presso i genitori adottivi, dove cerca di ambientarsi, ma certo non è facile sotto il peso della crudeltà dei ricordi: la sua famiglia emblematicamente divisa dalla guerra civile con i parenti della madre di etnia serba in contrasto con il padre; la madre uccisa, il padre a combattere in montagna; la vita difficile a Sarajevo. Non può dimenticare, Milan, che deve affrontare la vita con un corpo mutilato. Eppure, lui saprà farlo con forza, determinazione, umorismo, insegnandoci molte cose. E' una storia positiva, aperta alla speranza, per non precipitare nel buio della tragedia o nella vanità del luogo comune. Si passa nelle vie e nelle angosce di Sarajevo, nella guerra civile, spettatori dei colpi messi a segno dai cecchini. Ma la guerra, testimonianza dei disastri di una (di ogni) guerra, rimane dietro le linee in un racconto che ci mette continuamente al centro di un campo di calcio. È lo stesso Milan a confessare che il calcio gli ha fatto scoprire molte cose, che il calcio e la guerra parlano con le stesse parole. Difficile, dopo aver letto il libro, pensare solo al calcio parlando di un "attacco a mitraglia", di una "palla morta" o di una "bomba" esplosa contro la porta avversaria.

Dalia B. Y. Cohen, Uri e Sami, Ed. Giunti Junior

Da 10 anni

Durante una gita scolastica, Uri, un ragazzo ebreo, si perde nei boschi. Trovato riparo per la notte in una grotta, incontra il coetaneo arabo Sami. Dopo un'iniziale diffidenza, Sami accetta l'offerta di cibo e metà della coperta che Uri gli offre. Nei giorni seguenti i due fanno vita selvaggia, esplorando i dintorni e andando a pesca insieme. Quando Uri viene ferito da una lupa, Sami lo accompagna in un villaggio arabo per farlo curare di nascosto da un amico medico. Una volta ristabilito, lo riaccompagna in territorio ebraico. Nel frattempo rivela al nuovo amico anche il suo segreto: la notte in cui lo ha incontrato nella grotta, Sami aveva appuntamento con dei terroristi arabi. D'ora in poi però si impegnerà soltanto per la pace. Un libro, di un'autrice israeliana, per abbattere il muro di odio che divide arabi ed ebrei, verso il dialogo e verso una nuova cultura di pace. Un libro non solo sulla guerra arabo-israeliana, ma che pensa a tutti i conflitti quotidiani dovuti all'intolleranza e razzismo.

Ellis D., Il viaggio di Parvana, Ed. Fabbri 2003

Dai 11 anni

Parvana è al funerale di suo padre, in un villaggio sperduto nel deserto. Ora Parvana è sola. Deve guardarsi dai Telebani e continua il suo viaggio alla cieca, in un territorio poverissimo, devastato da mine e bombe. Accanto al cadavere di una donna scopre un bimbo piccolo, che chiama Hassan e prende con sé. Al duo si unirà Asif, ragazzino senza una gamba trovato in una caverna, che accetta di malagrazia di obbedire a una femmina; e Leila, una bambinetta che accudisce la nonna in un villaggio abbandonato. Durante il cammino, tra paura e speranza, Parvana spedisce lettere immaginarie alla sua amica Shauzia.

R. Cause, V. Rohart, L'Afghanistan di Soraya e Malalai. Storie di ragazze coraggiose, Ed. EGA, 2007

Dai 11 anni

Quattro storie vere raccontano l'Afghanistan dal punto di vista di alcune coraggiose ragazze di Kabul: la violenza del regime dei talebani, l'obbligo del burqa, la speranza di potersi inventare una nuova vita... malgrado tutto. Kabul 1996. I talebani occupano la capitale. Nahib ha tredici anni quando è costretta a una fuga avventurosa con la famiglia: al suo ritorno troverà una città completamente cambiata: dovrà indossare il burqa, non potrà più uscire di casa da sola... Kabul 2002. Malalai, Nasreen e Soraya, oggi, nel "democratico" Afghanistan, i loro sogni sono uguali a quelli di tutte le ragazze della loro età: divertirsi, trovare lavoro, sposarsi con qualcuno di cui sono innamorate. Ma nei ricordi, gli anni del regime pesano ancora terribilmente.

Westall R, Una macchina da guerra, Ed Salani, 2010

Da 12 anni

"C'era qualcosa che impediva alla luce di filtrare tra i rami... Poi vide, in alto, una nitida svastica nera bordata di bianco.

Non sapeva se avvicinarsi o scappare via, così restò immobile, in ascolto: nessun rumore, salvo il ronzio delle mosche.

Ma non era stagione di mosche, quella!"

Una piccola città sulle coste dell'Inghilterra viene bombardata ogni notte dagli aerei tedeschi. Il gioco preferito dai ragazzi è cercare tra le macerie 'ricordi bellici'. Un giorno Chas trova i resti di un aereo tedesco precipitato e si impadronisce di una mitragliera che sistema insieme ai suoi amici in un rifugio segreto chiamato 'la Fortezza'. I ragazzi iniziano così a combattere una guerra personale, all'insaputa degli adulti, spesso ostili e meno organizzati e coraggiosi di loro. La guerra è una vera e propria metafora della vita, del crescere in fretta prima di diventare grandi. Le ansie per i bombardamenti e per le privazioni, il clima avvelenato, tutto costringe a uno strappo, a una iniziazione alla vita, che rende il protagonista "più adulto" degli adulti.

Westall R, Golfo, ED A. Mondadori, 1994

Dai 12 anni

Sembra così lontano l'Iraq, il Kuwait e la guerra del golfo: ma è sufficiente leggere questo racconto per ritrovare i colori del deserto, l'odore dei carri armati e delle mimetiche, il buio del coprifuoco e la paura di un giovane iracheno arruolato tra i fondamentalisti di Saddam. Westall si inventa un improbabile scambio di personalità tra un comunissimo ragazzo americano e un soldato impegnato nella guerra in Iraq. E' così che una normale famiglia entra, non solo attraverso i telegiornali della CNN, nel vivo della guerra per il petrolio. Certi del lieto fine, l'ombra del conflitto trasformerà per sempre il protagonista di "Golfo", libro da leggere ad alta voce, non solo durante l'ora di italiano, ma soprattutto durante la lezione di storia.



Uno zoom su...

ANNI SPEZZATI: LA SHOAH AD ALTEZZA DI BAMBINO

Ad Auschwitz è stata trovata una pietra anonima, dove con un chiodo uno sconosciuto ha lasciato scritto

"Chi mai saprà quello che mi è capitato qui?" (L Stellacci)

Se tutti i cittadini di ogni stato riuscissero ad esaminare criticamente gli errori, la storia, i ritardi culturali, il male arrecato, la situazione morale, il mondo potrebbero migliorare?

Quando nelle scuole parlo coi ragazzi, mi ritorna la certezza che il mondo può diventare bello.

Rimango ogni volta stupito dal livello di apprendimento, dalla ricerca della logica, dalla bramosia di sapere, capire, confrontarsi, dialogare. (Roberto Innocenti, La storia di Erika)

La giornata della Memoria, il 27 gennaio, a scuola: trasformiamola da commemorazione a occasione di doverosa testimonianza. Per farci tramite e passare il testimone, per dire, raccontare, documentare... perché si conosca, si continui a ricordare. Perché ciascuno responsabilmente si adoperi perché non accada più.

Molti si domandano: possiamo parlare ai bambini di deportazioni e camere a gas, di un tentativo di annullare un popolo e la sua identità? Il programma di storia non lo prevede più, lasciamolo per quando saranno più grandi...? Certo non è certo facile parlare della Shoah, soprattutto con i più piccoli, alla scuola primaria, eppure abbiamo l'obbligo di non dimenticare un passaggio così doloroso e di non nascondere. Con i toni, l'attenzione e la delicatezza giusta molto può essere raccontato, senza retorica, facendo parlare le fonti, i documenti, prendiamoli per mano e proviamo a capire insieme di più un pezzo della nostra storia

Chi ha paura di parlare ai bambini della paura non sa che rischi corre. Perché un adulto può scegliere di mentire a se stesso, di ignorarla, di dimenticare, può perfino millantare di non conoscerla: un bambino cresce insieme alla paura, così come cresce col latte della madre, ci parla, la misura, la definisce. Fino a quando non riesce a vincerla. Non parlare con loro della paura vuol

dire lasciarli soli in balia della loro immaginazione che spesso può viaggiare ai confini estremi dell'abisso.
(P Fallai, Corriere della sera, 19 gennaio 2005)

Allora, se non troviamo le parole "giuste", se non riusciamo ad affrontare da soli e con le nostre forze la situazione, facciamo un passo indietro e, con umiltà, affidiamoci ad un bel libro. Forse le parole "giuste" passano proprio attraverso un libro, attraverso parole di bambini, di bambini che l'hanno vissuta sulla propria pelle, che ancora con stampa indelebile ne porta il numero, bambini che non si raccontano come "vittime" ma come "storie", identità precise. Sono narrazioni semplici e ricche di speranza, di luce tra le tenebre. Racconti pieni di atmosfere, fatti, persone, paesaggi, emozioni, poesia...pagine dolorose ma che si fanno speranza. Parole da lasciar vibrare e da leggere con lentezza.

Levi L, ill Guicciardini D, Siamo in guerra e nessuno me lo dice, Mondadori, I Sassolini, 2010

dai 6 anni

"Rifugio", ma cosa vuol dire? Nessuno può spiegarlo: mamma e papà sono partiti alla ricerca della località dove trascorrere la villeggiatura, Mariuccia, la donna di servizio con cui sono rimaste le bambine, non ha la minima cognizione di che cosa può accadere per le strade del mondo, è in difficoltà a gestire la situazione. Intanto Mussolini, il "duce" parla alla radio al popolo italiano, con paroloni così difficili che non si capisce un bel niente. Insomma, all'improvviso, scoppia la guerra, ci coglie alla sprovvista e non si sa cosa vuol dire "rifugio". Per una bambina (voce narrante) le sue due sorelline e la loro tata sarà una noia di stupore e paura, di occhi sgranati alla finestra. La realtà verrà capovolta e, nelle parole di Mariuccia, le bombe diventeranno fuochi artificiali...sarà veramente credibile? Lia Levi ci racconta qui con lieve scrittura la violenza della guerra, che irrompe senza regole nell'innocenza del quotidiano, ma anche l'insensatezza, certe volte, del nascondere la verità ai bambini. Una storia scritta con grazia e stile, capace di parlare con semplicità degli orrori della storia più buia assumendo il punto di vista di una piccola bambina. Un punto di vista importante, perché parte dalla quotidianità vissuta con una consapevolezza "bambina" che rompe i fragili equilibri dei momenti difficili e costringe ogni adulto a domandarsi se è giusto censurare ai bambini realtà scomode e tragiche. Ma se non "è giusto" come parlarne? Forse un libro può servire anche a questo.

Levi L, Un cuore da Leone, Piemme, Il battello a vapore, Serie azzurra, 2006

da 7 anni

"Mi chiamo Leone! – lo gridò e via. Si era buttato".

Un libro scritto da Lia Levi per raccontare anche ai più piccoli l'indicibilmente mostruoso, le leggi razziali, la persecuzione, lo sterminio degli ebrei, ma anche la resistenza civile. Un racconto didascalico che si sviluppa attraverso una narrazione prima distesa e poi sempre più tesa, fino allo scioglimento finale, naturalmente lieto per rendere accettabile una vicenda altrimenti intollerabile. Il muro della stanza dei genitori di Leo è speciale: parla e canta. Avvicinandosi alla parete si sente benissimo la radio dei vicini che tengono il volume talmente alto da farla risuonare in tutto il palazzo. Da quando il Governo ha proibito agli ebrei di tenere la radio in casa, avere dei vicini un po' sordi è una gran fortuna! In realtà il Governo ha proibito tante cose, sono tante le cose che Leo non riesce a spiegarsi e soprattutto...: il suo vero nome è Leone, ma lui ha voluto abbreviarlo perché in realtà si sente un fifone. Una notte, però, fuggendo dai tedeschi, dovrà superare la sua più grande paura, quella del vuoto e delle vertigini, e capirà che quel nome gli sta a pennello, perché ha davvero un "cuore da leone". Lia Levi mostra che si può narrare una tragedia con la leggerezza di un soffio.

Roveda A, ill. Natalini S, Una partigiana di nome Tina, Ed Coccole e Caccole, 2010

Da 8 anni

L'odore dell'autunno è diverso da quello dell'estate. Quello dell'estate ti fa venire il

smorriso per il profumo di erba e di frutta: è un odore caldo, quasi giallo, che arriva col rumore del volo degli insetti. Anche quello dell'autunno mi piace: è un odore azzurro come il cielo pulito. Un odore di cielo sgombro dalla nuvole.

L'aria si fa fresca, sembra tutto più netto e semplice. Pulito, per l'appunto.

Il 26 settembre sta a metà tra l'estate e l'autunno... Inizia così questo libro e fa pensare alla leggerezza di una ragazza che corre in bicicletta per raggiungere la scuola. Il 26 settembre 1944 Tina, diciassette anni, scopre però un odore che entra prepotente e cupo nella sua giornata: tutte le classi delle scuole di Bassano del Grappa vengono costrette dai fascisti ad assistere all'impiccagione dei partigiani catturati, lungo il viale principale della città. Tra di loro c'è anche Francesco, il fratello maggiore della migliore amica di Tina, Jolanda. Le domande che prima le giovani si facevano l'un l'altra lungo il tragitto da casa a scuola ora vengono sussurrate ai grandi, per cercare non una risposta ma una reazione alla crudeltà dell'uomo contro altri uomini. Così Tina diventa Gabriella, staffetta partigiana ed entra nella storia. Una storia emozionante che ci racconta la scelta di vita di Tina Anselmi, una delle madri della nostra patria, testimonianza della possibilità di resistere di fronte all'oppressione e all'ingiustizia. Il coraggio di una "nonna" di oggi che, con la sua scelta partigiana, ha aperto la porta a un mondo più libero.

Roccheggiani F, ill Terranera L, La bicicletta di mio padre, Lapis, 2009

Da 8 anni

Fabrizio decide di nascere il 10 agosto 1942. I suoi primi tre anni di vita coincidono con gli anni della Seconda Guerra Mondiale e dalla sua carrozzina vede tutto ciò che la guerra mette in moto a Roma, la sua città. Vede la fatica quotidiana di trovare cibo, i suoi nonni che vivono nascosti, le famiglie ebrei costretti a fuggire, le riunioni dei gruppi resistenti. Il suo passeggio servirà addirittura a trasportare armi e volantini, che passeranno inosservati sotto gli occhi dei tedeschi, grazie al coraggio della sua mamma e all'innocenza di quel bambino. Poi la guerra finisce e Fabrizio respira la libertà in bicicletta col suo papà. Tanto tempo dopo, diventato nonno, decide di raccontare la sua storia in questo libro, una sorta di diario con foto d'epoca, disegni e ricordi, un'appendice storica degli avvenimenti. Libro realizzato con la collaborazione del Museo storico della Liberazione di Roma.

Vander Zee R, ill. Innocenti R, La storia di Erika, ed La Margherita, 2005

da 9 anni

"Io sono un ippocastano...presto sarò abbattuto perché i parassiti hanno invaso

Dal 1933 al 1945 sei milioni di Ebrei, della mia gente, furono sterminati.

Fucilati, lasciati morire di fame, gassati, bruciati nei forni.

Io no. Io sono nata intorno al 1944. Non so esattamente quando. Non so neanche il vero nome.

Non so da dove vengo. non so se avevo fratelli o sorelle.

L'unica cosa che so, è che avevo solo pochi mesi, quando fui strappata all'Olocausto.

...nel suo viaggio verso la morte, mia madre mi scaraventò dentro la vita"

Anche La storia di Erika è la testimonianza di una storia vera. Per appoggiarne la verità, imprimerla indelebilmente nelle menti e nei cuori, bisognava raccontarla così come è stata raccontata, in questo libro, con parole lapidarie ed immagini che da sole parlano, decifrano, comprendono e si fanno monito. Sono immagini, di Roberto Innocenti, nette e precise, senza alcuna retorica: i lugubri binari, le stazioni fumose, i carri per le bestie su cui salivano gli ebrei dell'Olocausto per l'ultima destinazione. Da uno di quei carri fu lanciata Erika. La prospettiva dal basso verso il cielo grigio con cui seguiamo sul filo delle rotaie, l'esclusione dal campo visivo dei volti dei deportati, mostrandoci solo le loro gambe e i loro corpi, ma inchioda all'altezza dei binari e da questa posizione non possiamo non essere testimoni della tragedia della Storia. Ma, nella narrazione, seguiamo la traiettoria di quel fagottino rosa, che illumina l'ombrosa precisione della tavola, si torna indietro, a un'altra luce: una carrozzina di bianco abbagliante abbandonata. Macchie chiare, di colore per una vita che s'è deciso di "lanciare" contro la morte e nello stesso tempo, come dice la stessa Erika, verso la vita. Vincitore alla categoria illustratori al H C Andersen Award 2008

Gleitzman M, ill. Guicciardini D, Una volta... La storia di Felix, Mondadori 2009,

Da 10 anni *Una volta sono scappato da un orfanotrofio in montagna e non ho dovuto fare nessuna delle cose che si fanno di solito quando si evade. Scavare un tunnel. Travestirmi da prete.*

Calarmi da una fune formata legando insieme le tonache delle suore. Sono semplicemente uscito dalla porta principale.

Un libro che racconta di morte, fuga, cambio di identità, nascondigli. Di bambini nascosti, genitori perduti, libri bruciati. Eppure questo libro è una favola. Perché c'è Felix che vive tutto questo e che lo racconta come sa fare lui. Felix è figlio di due librai ebrei ed è convinto che i suoi genitori siano in giro per l'Europa a cercare preziosi libri. Quando vede i nazisti bruciare dei libri, decide di raggiungerli. Così scappa dall'orfanotrofio dov'è nascosto sotto falso nome e sul suo cammino incontra la guerra, gli orrori, la tristezza, incontra anche una piccola bambina di nome Zelda, i rinchiusi nel ghetto e i bambini protetti da Barney. Felix è cresciuto tra i libri, adora le storie, ne inventa molte che scrive su un taccuino che ha sempre con sé e ne sa raccontare di altrettanto belle: ogni capitolo comincia con "una volta", proprio come nelle favole e le sue storie aiutano, fanno ridere, fanno sentire forti e invincibili e mai soli. Grazie alla sua fantasia e al potere che hanno le storie, Felix riesce così a sopportare tutto quello che la guerra gli mette davanti finché arriva ad odiarle, le storie: perché quando il dolore è troppo forte, la verità troppo cruda, allora non ci sono racconti che addoliscano o migliorino la vita. O forse sì. Perché spesso nelle difficoltà della vita, come nei libri, esiste la possibilità di fare qualcosa, esiste il caso... esiste una storia da continuare. Un piccolo libro sulla Storia e sul potere salvifico delle storie. Come spiega l'autore alla fine del libro, il personaggio di Barney è ispirato al dottor Janus Korczak, un medico polacco che dedicò la propria vita ai ragazzi e che morì insieme ai bambini ebrei dell'orfanotrofio che dirigeva.

Cohen-Janca I, ill. di Maurizio Quarello, L'albero di Anne, Orecchio Acerbo, 2010

da 10 anni *"Io sono un ippocastano...presto sarò abbattuto perché i parassiti hanno invaso*

il mio corpo...ma prima...gli uomini staccheranno un piccolo ramo e lo planteranno nel posto che avrò lasciato vuoto..."

Protagonista del racconto l'albero, un vecchio ippocastano, nel cortile della casa alle spalle di un canale di Amsterdam. Ha più di cento anni e migliaia di ricordi. Ma è di una ragazzina, Anne, il ricordo più vivo. "...È il caso di ignorare un argomento così importante in quarta e quinta elementare? No, se si usano testi adatti ai livelli di comprensione dei bambini. Esempi: *Rosa Bianca* e *La storia di Erika*, illustrate da Roberto Innocenti, *La portinaia Apollonia* di Lia Levi, per non citare che i più famosi. A questi si è aggiunto recentemente il meraviglioso *L'albero di Anne*....Il grande albero sta morendo e vuole quindi raccontare quanto accadde molti anni prima nell'appartamento all'ultimo piano della casa di fronte. ... racconta la storia di Anne Frank con ampie citazioni del suo diario, con una linea narrativa adatta alla comprensione dei bambini, senza retorica ma commovente forza emotiva. Un esempio di come una storia vera ormai lontana, complessa e drammatica, possa essere raccontata conoscendo le capacità dei bambini di affrontare qualsiasi argomento se questo è portato al loro livello emotivo." *R. Denti, Liber*

Kacer K, Un posto sicuro, Giunti Junior, 2009

Da 10 anni

Uno stile narrativo fluido e appassionante per un nuovo libro di memoria e testimonianza che vale la pena di prendere in mano. Siamo a Vienna, nel 1938. La piccola Edith Schwalb vive con il padre, la madre, la sorella Therese e il fratellino Gaston: una famiglia di ebrei come tante altre che improvvisamente si vede invadere da angoscia e paura ed è costretta ad abbandonare tutto e scappare dopo i primi provvedimenti antisemiti. I quattro si rifugeranno prima in Belgio e poi nella Francia del Sud, ma il padre verrà arrestato e Mutti, la madre coraggiosa e testarda, dovrà rassegnarsi a dividere la famiglia e ricercare, per i figli, un "posto sicuro". Edith e il piccolo Gaston saranno mandati a Moissac, in una casa fondata dagli Scouts ebrei di Francia e dove Shatta e suo marito accolgono i bambini ebrei provenienti da vari paesi per proteggerli. Nel paese di Moissac tutti sono a conoscenza della vera identità dei bambini nella casa, ma con coraggio tutti mantengono il segreto (*riuscirono a salvare durante la seconda guerra mondiale più di 500 bambini ebrei*). È proprio qui, tra pareti che non le sono familiari, che comincia il percorso di crescita della protagonista: Edith arriverà a guardare il mondo con occhi nuovi, dopo aver conosciuto il dolore, la separazione dai suoi cari, ma anche la solidarietà, la fratellanza, la comprensione grazie ai suoi nuovi amici. Mai scontato né patetico, ricco di colpi di scena e momenti descrittivi di grande intensità, è un libro che lascia intravedere, in uno scenario cupo, la speranza della solidarietà, la necessità di "salvarsi insieme" senza annebbiare la coscienza per paura o obbedienza cieca. Un messaggio di speranza, la possibilità di incidere nelle storie individuali e nella storia con il coraggio delle proprie scelte. Perché sempre, c'è una possibilità di scelta. Vincitore nel 2009 dello Yad Vashem Award for Children's Holocaust Literature.

Moisè Finzi C, Il giorno che cambiò la mia vita, Topi pittori, collana Gli anni in tasca, 2010

Da 11 anni

... apro il giornale e noto un grande titolo che occupa tutta la pagina

Ormai sono grande e, purtroppo, so leggere: INSEGNANTI E STUDENTI EBREI esclusi dalle scuole governative e pareggiate.

Capisco subito che la cosa riguarda anche me: a ottobre dovrei frequentare la quarta elementare. Cosa significano queste parole?

Non potrà più andare a scuola? Perché? Certo, sono ebreo, ma che differenza c'è fra me e gli altri bambini?

E se anche ci fosse una differenza, perché non dovrei più andare a scuola?

...Mi si velano gli occhi. Piango? No, forse no, ma quando raggiungo i miei a casa, mi precipito fra le braccia della mamma. ..."

Cesare è un bambino come tanti. Vive in una famiglia agiata, ben inserita in una bella città italiana, Ferrara. Va a scuola, gioca con gli amici, si diverte con il fratellino. Insomma, una vita serena e tranquilla. Fino al 3 settembre 1938, giorno in cui, leggendo il giornale "dei grandi", scopre che la comunità a cui appartiene è stata messa al bando dallo Stato in cui vive.

Gradatamente, quelli che all'inizio sembrano solo ingiusti, benché minacciosi, provvedimenti discriminatori, si rivelano per ciò che sono: leggi terribili che obbligano Cesare, la sua famiglia, e tutti coloro che, come loro, sono ebrei, a vivere nell'ombra, in fuga costante, rinunciando a tutto: alla propria città, alla propria casa, al proprio nome, alla propria identità, pur di rimanere in vita ed evitare l'arresto, il carcere e la deportazione. Un racconto intenso e autentico di un passato ancora molto vicino che a nessuno deve essere permesso di dimenticare e negare. La storia di un bambino travolto dalla Storia, ma deciso a resistere all'ingiustizia, alla paura e alla violenza, e a lottare per la propria felicità. "I ricordi di Finzi hanno un andamento da sinfonia musicale classica, con momenti di diversa intensità, come se la vita di un bambino che diventa ragazzo seguisse l'incantesimo di interminabili modulazioni. La vita del piccolo Cesare assomiglia a un paesaggio continuamente in movimento, ci si riposa sulla sponda dei fiumi e si precipita in orrende scarpate; si è attratti da vortici che tolgono il fiato e si soffoca in terribili inerzie; si accumula la possibilità di scalare rupi, per poi risprofondare d'improvviso nel vuoto...se la storia può insegnare qualcosa, questo bellissimo libro è indispensabile per conoscere un recente passato che può aiutarci a capire il presente" R. Denti, *Liber*

E tanti tanti altri libri..

Chi è interessato ad approfondire il tema e a consultare ulteriori bibliografie può trovare complete ed aggiornate segnalazioni nel sito www.lager.it e, in particolare alla pagina: http://www.lager.it/libri_sulla_shoah_sezione_bambini.html

SPEGNIAMO LE LUCI: FILM PER OCCHI, ORECCHIE, TESTA E CUORE - LA SHOAH'

Non è certo facile mettere in scena il faticoso tentativo di crescere nonostante tutto: nonostante si sia immersi in uno scenario violento, nonostante il senso di oppressione e privazione della libertà, nonostante si stia consumando una tragedia dalla quale non è possibile sottrarsi e sia impossibile continuare a vivere nella quotidiana normalità... nonostante si sia bambini. Linguaggio, parole, immagini, azioni, musica: le guerre, l'antisemitismo, il nazismo, il razzismo affrontati e raccontati anche dal punto di vista dei bambini. Questi alcuni tra i tanti libri sull'argomento

Arrivederci ragazzi, di Luis Malle (Francia 1987)

Nel gennaio 1944, vengono accolti e nascosti in un collegio francese alcuni ragazzi ebrei. Scoperti, saranno deportati insieme al direttore.

Jona che visse nella balena, di Roberto Faenza (Italia 1993)

Dal libro di Jona Oberski (1989), Anni d'infanzia. Un bambino nei lager. Firenze: Giuntina. La vita di un bambino in un campo di concentramento e il difficile successivo recupero.

La vita è bella, di Roberto Benigni (Italia 1997)

Per proteggere il figlio e non fargli capire la realtà del campo di concentramento in cui sono rinchiusi, il padre gli fa credere che stanno facendo un gioco a premi. Mentre il figlio uscirà "indenne" da questa esperienza, il padre verrà scoperto e ucciso.

da 12 anni

Train de vie, di Radu Mihaileanu (Italia 1998)

Per evitare la deportazione, gli abitanti di un villaggio dell'est europeo allestiscono un treno sul quale alcuni di loro faranno davvero gli ebrei e altri i nazisti e partono verso la Russia.

Il bambino con il pigiama a righe, di Mark Herman (Stati Uniti - Inghilterra 2008)

Bruno è un bambino di otto anni figlio di un ufficiale nazista, la cui promozione porta la famiglia a trasferirsi da Berlino in una località desolata. Spinto dalla noia e dalla curiosità, Bruno, ignorando il divieto imposto dai genitori di esplorare i dintorni della casa, si dirige verso la 'fattoria' che ha visto nelle vicinanze. Lì incontra Shmuel, un bambino della sua età che vive dall'altra parte del filo spinato. L'incontro col ragazzo dal pigiama a righe condurrà Bruno dall'innocenza a una tragica comprensione del mondo degli adulti. Tratto dal libro **Il bambino con il pigiama a righe** di *John Boyne, ed Salani*

Il grande dittatore, di Charlie Chaplin, Stati Uniti, 1940

Gli Stati Uniti non sono ancora intervenuti nella Seconda guerra mondiale, quando Chaplin punta un arsenale di comicità contro il Führer, interpretando il duplice ruolo di Adenoid Hynkel, la parodia di Hitler, e di un barbiere ebreo, ritratto vivente del Folle

Volevo solo vivere, di Mimmo Calopresti, Italia 2005 (docufilm)

Nove testimonianze di cittadini italiani, sopravvissuti alla deportazione e alla prigionia nel campo di sterminio di Auschwitz, estratte dall'archivio della Shoah Foundation Institute for Visual History and Education creato da Steven Spielberg. Nove storie per rivivere i momenti più significativi di questa drammatica esperienza: le leggi razziali in Italia, gli inutili tentativi di fuga, la deportazione, la separazione dalle famiglie, la miracolosa sopravvivenza ad Auschwitz, la liberazione.

E SE SCOPPIA LA PACE?

L'aereo era arrivato sulla grande città e il generale ordinò: "Butta la strabomba sul nemico!"

Il pilota guardò giù e vide bambini che giocavano. E pensò: "Se sgancio li ammazzo!". [...]

"Butta la bomba!" ordinò il re arrabbiato.

Il pilota non ubbidiva, volava e cercava il nemico, e diceva:

"Vedo solo bambini e gente che lavora... il nemico non lo vedo... il nemico non c'è".

Il re e il generale gridarono insieme: "Sono loro il nemico! Sgancia e distruggili."

Ma il popolo e i soldati urlarono tutti insieme: "NO". Urlarono tanto forte che il pilota li sentì.

Allora tornò indietro, volò sul castello e disse al re: "La bomba la butto addosso a te!"

Assieme al generale il re scappò e da quel giorno un'altra storia incominciò.

In tutta la terra una storia senza guerra.

Lodi M, Favole di pace

Rodar i G, Pef, La guerra delle campane, Ed Emme, 2004

Da 4 anni

Una terribile guerra prende una piega inaspettata quando un cannone enorme, costruito facendo fondere il bronzo delle campane, invece di sparare diffonde un festoso scampanio per valli e per monti. Una storia un po' vera e un po' magica, che parla di pace ed utopia senza essere banale né patetica, ma con una punta, quella giusta, di pessimismo: a far scoppiare la pace non saranno certo le azioni degli uomini.....!

F DE Andrè, illustrazione di Echaurren, Girotondo, edizioni Gallucci, 2006

Dai 4 anni

Al ritmo del Marcondiro, i più piccoli cantano: "Se verrà la guerra, chi ci salverà?" E in coro rispondono: "Ci salverà il soldato, che la guerra non vorrà". Ma gli uomini non sono tutti buoni... le parole, le immagini e la musica della famosa canzone di F De Andrè che altrove ci dice: "*Saper leggere il libro del mondo con parole cangianti e nessuna scrittura...nei sentieri costretti in un palmo di mano segreti che fanno paura, finchè un uomo ti incontra e non si riconosce, e ogni terra si accende e si arrende la pace*" F. De Andrè.. Allegato CD con la versione originale della canzone interpretata da Fabrizio De Andrè.

Kimura Y, ill di Mulazzani S, In una notte di temporale, Salani, 1998

Dai 5 anni

Il buio, le paure, il nemico: una delicata e profonda storia che viene dal Giappone. Durante una spaventosa e burrascosa notte di temporale una minuscola capretta bianca ed un nero lupaccio cercano rifugio in una capanna abbandonata sul pendio di una collina. A causa dell'infuriare del temporale, dello scrosciare della pioggia e soprattutto dell'oscurità della capanna, nessuno dei due si rende bene conto della situazione: la capretta non capisce che il suo compagno di sventura è un lupo goloso di carne di capra, e il lupo non si accorge che la sua compagna è una succulenta capretta. Un equivoco, al buio, che consente di scoprire quanto i due antagonisti siano simili nei desideri e nelle paure. Scoprono così di avere molte cose in comune: l'amore per le colline, la passione per il buon cibo, tante emozioni e ricordi...ma soprattutto la stessa identica paura dei tuoni! Il buio non svela la loro vera identità, i pregiudizi e gli antagonismi. E la parola e la condivisione di uno stesso luogo, una stessa emozione li fa sentire vicini, simili...quanto si assomigliano!! Alla fine del temporale, nell'oscurità prima dell'alba, il lupo e la capretta, si salutano dandosi appuntamento al giorno successivo nello stesso posto. Quale sorpresa rivelerà loro la luce del sole?.....

M. Lodi, Favole di pace, La Meridiana editore, 2005

dai 6 anni

Bambini prigionieri, bambini volanti, strabombe e macchine cambiateste sono i protagonisti di queste brevi fiabe che trattano svariati temi: si spazia dalla televisione ai viaggi nello spazio, dalla vita nel bosco alla morte. Sono storie raccontate con delicatezza e brio, apparentemente semplici ma che sanno comunicare ai bambini e li accompagnano nell'affrontare temi quali l'aggressività e la violenza tra compagni, l'uso della televisione, la guerra e l'obiezione di coscienza. Storie che fanno riflettere sul giusto valore da attribuire alle cose e che sono accomunate da un'idea di fondo: la voglia di creare e trasmettere ai bambini la pace, sempre, in ogni ambito e in ogni occasione. Perché"in tutta la terra ci sia una storia senza guerra".

AAVV, Pace libera tutti – scrittori e illustratori per la pace, Ed UNICEF, 2006

Da 7 anni

Dodici racconti e dodici illustrazioni donati all'UNICEF Italia per parlare di pace alle bambine ed ai bambini, alle ragazze e ai ragazzi. Di pace si può parlare in tanti modi, ma sempre più spesso se ne parla come qualcosa, come di un desiderio. In questo volume se ne parla come di un'opportunità, di una possibilità da non lasciarsi sfuggire, come di un modo di risolvere i piccoli e grandi conflitti, come una reale e gioiosa occasione di crescita

V Lou, Stop alla violenza, Ed Motta junior, collana Le storie azzurre, 1999

Dagli 8 anni

La vicenda di Davide, Simone e Malva fa riflettere su difficoltà e problemi dei giovani pre-adolescenti. Un libro che propone una risoluzione pacifica dei conflitti, dentro e fuori della scuola. Spunti di discussione sul problema della violenza nel mondo giovanile, sensibilizza all'ascolto e al dialogo, unici strumenti per combattere ogni forma di violenza e garantire la libertà

Labbé B, Puech M, ill di Jacques Azam La guerra e la pace, Ed Ape, 2002

da 9/10 anni

Ci sono delle persone sulla Terra che vogliono la guerra, e ci saranno sempre. Ma la maggioranza della gente vuole la pace. La maggioranza della gente odia la guerra e sa benissimo come costruire la pace. Questo libro, come gli altri di questa collana, invita i bambini a riflettere e cerca di fornire risposte chiare alle loro domande.

Mondelli G, Parazzoli P, ill. di Giulia Orecchia, Facciamo la pace!, Ed Fabbri, 2003

da 9/10 anni

La pace e la guerra nelle parole dei poeti e degli scrittori, dei filosofi, dei religiosi e degli uomini di pace di tutto il mondo. Una raccolta di pensieri, con indice finale delle fonti.

Benson B, Il cammino della felicità, Ed EGA, collana Ragazzi 2008

da 10 anni

Proteggere noi stessi dai nostri vicini, è la strada delle armi e porta alla guerra!

Proteggere i nostri vicini da noi stessi è la strada del disarmo e porta alla pace.

Un libro classico della narrativa per ragazzi di educazione alla pace, rivisto ed aggiornato. Due bambini, dopo essersi smarriti in un bosco, scoprono una piccola strada nascosta. Al bordo della strada un'insegna di legno indica una strana destinazione: Felicità. Così, presi dal piacere delle esplorazioni, i due bambini cominciano a percorrere il sentiero. Per tutti quelli che non hanno ancora trovato la felicità o che sono sulla buona strada ma vogliono saperne di più. Una storia delicata e piena di sorprese, un libro di saggezza e di humor che mostra come trovare pace e gioia dentro noi. Come possiamo sperare, infatti, di porre fine alle guerre se non cerchiamo prima di risolvere i conflitti che nascono dentro di noi e nel rapporto con gli altri?

Clements A, Il gioco del silenzio, Rizzoli

Da 11 anni

Per molti anni, per un giorno alla settimana, Gandhi restava in assoluto silenzio.

Era convinto che fosse un modo per rimettere ordine nella sua mente.

Dave, 10 anni, scopre per caso e rimane affascinato dalla figura di Gandhi e da questa sua abitudine al silenzio mentre sta preparando una ricerca sull'India da esporre alla sua classe, una quinta elementare di Lakerton. Nonostante tutta la sua classe, lui compreso, siano soprannominati "gli inzittibili", decide di mettere in pratica il suggerimento di Gandhi e di provare a stare in silenzio. Da chiacchierone compulsivo inizia a superare la voglia di chiacchierare coi compagni e si accorge che il silenzio gli fa notare cose che prima ignorava. Quando in sala mensa sbotta davanti all'inesauribile chiacchierare di Lindsey e delle sue amiche e pronuncia l'incauta frase: "... in ogni caso i maschi parlano sempre meno delle femmine" dà il via ad una vera e

propria sfida: per quarantotto ore, maschi e femmine della quinta elementare si sfideranno in una gara al silenzio: rispondere solo se interpellati dagli insegnanti con non più di tre parole per volta. I problemi non mancheranno, ma ci saranno anche importanti scoperte: nuovi modi di interagire, di avvicinarsi ed esprimersi con gli altri: bigliettini, il linguaggio del corpo, l'osservarsi attentamente a vicenda.... Si scopre che scrivere, sarà più lento ma aiuta ad organizzare meglio i pensieri, che si impara a collaborare di più, si superano i pregiudizi... Un libro che ci fa riflettere sul rapporto tra linguaggio e pensiero, sul valore delle parole dette e non dette, sulla capacità di saperle misurare. E...se allora provassimo, in silenzio, ad ascoltare?

"Ho sempre pensato a un concetto paradossale di pace, secondo cui pace non è evitare

i conflitti, come per la tradizione "spontanea", ma è stare nei conflitti e gestirli. Da questo punto divista il contrario della guerra non è la pace ma la capacità di stare nei conflitti." D Novara

Di "pace" intesa come capacità di imparare a confrontarci con i conflitti, a mantenere la relazione per prevenire la violenza e per affrontare, e non evitare, le complicazioni della vita, se ne parla anche alla sezione **ALTERITÀ E RELAZIONE**

FOCUS SU: SOS MADRE TERRA - LEGGERE PER TUTELARE L'AMBIENTE

Il tema dell'ambiente e della nostra responsabilità, in quanto "abitanti" del pianeta, presuppongono livelli di consapevolezza importanti, a cui occorre "educare". Piccoli e grandi gesti quotidiani che possono aiutarci a comprendere ed affrontare con spirito critico problematiche complesse. Quasi il 40% degli italiani è preoccupato per l'ambiente e le questioni energetiche, ma siamo gli ultimi in Europa per la tutela della natura. Il 90% degli italiani si rende conto che è in atto un preoccupante cambiamento del clima, ma restiamo i più forti consumatori mondiali di acqua in bottiglia (poco meno di 200 litri a testa l'anno) (*fonte Annuario scienza e società 2009: gli italiani, la scienza e l'ambiente, ed Il Mulino, 2009*). Forse, anche attraverso la letteratura, possiamo ampliare le conoscenze sugli aspetti più sconosciuti e meno visibili, promuovere scelte più consapevoli e contribuire ad una democrazia più vera.

(*da Atti Convegno Internazionale "Competenze per una città consapevole, per una convivenza sostenibile", Torino, 2007*)

Educare allo sviluppo sostenibile è uno degli *obiettivi importanti* dell'Educazione alla Cittadinanza Democratica (ECD). Consiste nel riconoscere che i processi di sviluppo locali e globali *devono realizzare un equilibrio tra crescita sociale, ambientale ed economica*. L'ECD promuove pertanto il diffondersi tra gli individui dell'impegno a favore dello sviluppo sostenibile, *rendendo più comprensibile sia il concetto di sviluppo che i valori e le capacità necessari* ad operare con gli altri per costruire un futuro sostenibile.

Strasburgo, 22 ottobre 2003, EDUCAZIONE ALLA CITTADINANZA DEMOCRATICA - 2001-2004 PROMUOVERE UNA CONCEZIONE COMUNE

Walsh M, 10 cose che posso fare per aiutare il mio pianeta, Editoriale Scienza, 2008

Da 3 anni

Questo è davvero un libro particolare, semplice e accattivante sul tema dell'ecologia e della necessità di piccoli gesti quotidiani che migliorino l'ambiente, la vita nostra, del pianeta. Finestre e pagine sagomate per affrontare dieci gesti vitali: ognuno accompagnato da una spiegazione. Non ci sono solo riciclaggio, spegnere la luce, chiudere il rubinetto mentre ci si lava i denti, ma anche la possibilità di piantare un seme per far crescere un albero e procurare cibo per gli uccelli d'inverno, in modo che siano pronti a fare il nido in primavera. Dieci semplici cose che TUTTI possono fare.

Risari G, ill di C Mariniello, La macchina di Celestino, Ed Lapis, 2006

Da 4 anni

Una divertente parabola ecologista che ha come protagonisti un uomo fantasioso, il bisogno di natura e un colore.

Readman, J., Mondo vieni a trovarmi!, Mondadori, 2003

Da 5 anni

Vorrei tanto che il mondo venisse a trovarmi! E viene davvero! Guardate Giorgio, per esempio. Le arance della spremuta arrivano dalla Spagna, il riso della colazione proviene dalla Cina e che ne dite di un viaggetto in Africa, a cercare il cioccolato? Insomma, grazie a questo libro, i bambini scopriranno come la loro vita quotidiana sia zeppa di alimenti che vengono da tutto il mondo! Il testo affronta la complessa tematica della globalizzazione dei consumi favorendo l'apprendimento delle categorie spaziali e geografiche, dei processi di produzione e della interrelazione economica tra i diversi paesi del mondo.

Ono Satomo, Ono Yoshimiro, La città bucata, Ed Orecchio acerbo, 2002

Da 5 anni

Un misterioso buco nero appare all'improvviso in una città e gli adulti, dopo aver impedito ai bambini di buttarci dentro qualcosa, cominciano di notte a farci sparire tutti i loro rifiuti.

Marzaduri A, ill di K La Fata, Meccanimali, Ed: Fatatrac, 2009

dai 6 anni

Quando quella strana fabbrica vicino allo Zoo esplose, si scatenò qualcosa... Evoluzione della specie o mutazioni genetiche? Questo non è chiaro, ma ciò che è sicuro è che la Terra si popolò di creature singolari, bizzarre e straordinarie: i Meccanimali!

Pennac D, ill di G Fiorato, Sahara, Ed Nuages, 2005.

dai 6 anni

"Attraverso il timore di un bambino, timore di disturbare gli atomi, attraverso le sue intuizioni e il suo rispetto per la natura l'incontro con un altro Piccolo Principe".

Tanaka J, ill di Mansot F, Comprami, Ed Città Aperta, 2003,

da 6 anni

Dialogo fra un bambino e l'oggetto costoso che i suoi non vogliono comprargli, il quale cercando di convincerlo a insistere nella sua richiesta finisce per spiegargli principi e stranezze del nostro attuale consumismo.

Tessaro G, Acquaria, Ed Artebambini, 2009

Da 6 anni

Suggerzioni d'acqua narrate, animate, colorate... Tra mari e cieli prendono forma piccole storie di nuvole, aironi, creature marine, ghiacci e lune. Il ciclo dell'acqua tra metafore, similitudini, costruzioni che nascono, crescono e si trasformano ... acqua che prende vita dal mare, conosce il mondo e gli uomini, torna al mare trasformata in pioggia... immagini realizzate con le più disparate tecniche (acrilici, inchiostri, matita, sabbia) che lentamente scompaiono, lasciano il posto alle parole di una poesia che narra di un'esperienza umana, che le richiama, dentro la vita, ed insieme lasciano un profondo eco di un'emozione. Chi l'ha detto che la poesia è una roba da grandi? *Gek Tessaro, nel 2010 ha vinto il Premio Andersen 2010*

Bertolini G, Motte C, Ill Hubesch N, La raccolta differenziata a piccoli passi Ed Motta, Coll A Piccoli Passi, 2005

da 6 anni

"Nulla si crea, nulla si distrugge, tutto si trasforma"

Tutti gli anni produciamo sulla terra due miliardi di tonnellate di spazzatura domestica. Al ritmo attuale, da oggi al 2050 la produzione mondiale di rifiuti sarà moltiplicata per quattro! Cos'è possibile fare per preservare l'avvenire del pianeta, quando la durata di vita di un sacchetto di plastica è di 450 anni, e quella di una bottiglia di vetro di 4000 anni? Mettere a punto le misure giuste che favoriscano la raccolta, lo smistamento, il riciclaggio e l'eliminazione appropriata dei rifiuti, è l'impegno dei Governi. E a livello individuale? Noi cosa possiamo fare? Un libro per amare davvero il mondo che ci circonda.

Stern C, ill Paicheler P, Lo sviluppo sostenibile a piccoli passi, Ed Motta Juonior, 2006

Dai 7 anni

Libro nato in Francia, nel 2005 quando è stata recepita nella Costituzione la Carta dell'ambiente integrando così principi di tutela dell'ambiente con lo sviluppo sostenibile. È un breve manuale con l'idea di arricchire il vocabolario scientifico in modo chiaro, semplice, diretto. Si presta ad una lettura individuale e di gruppo ed offre materiali per la discussione in classe. Cosa significa "ecosostenibile", "sostenibile", "durevole"? Argomenti scientifici spiegati e proposti come temi sfida del Terzo millennio, per capire l'equilibrio tra tutela dell'ambiente/progresso sociale/sviluppo economico, con esemplificazioni pratiche, suggerimenti, comportamenti da adottare singolarmente, in famiglia, a scuola (consumo etico, risparmio, commercio equo e solidale, agricoltura sostenibile...) Della stessa collana: **Michel F, L'ecologia a piccoli passi, Feterman G, Il clima a piccoli passi**

Mingrone M, Chiavini L, Lontano ma vicino. Il commercio equo e solidale, Giunti Progetti Educativi, 2008

da 8 anni

Cioccolata, banane, caffè... Ci siamo mai chiesti da dove vengono? Dietro i prodotti che consumiamo ogni giorno c'è una storia lunghissima. Una storia fatta di uomini, di lavoro, di viaggi, di culture diverse. È il momento di scoprirla insieme: perché anche le cose lontane, a volte, ci riguardano molto da vicino.

Tamaro S, Il cerchio magico, Ed Giunti, 1994

da 8 anni

Un libro pieno di avventure e di tenerezza che racconta il nostro presente restituendoci il gusto di un'altra vita possibile. Sui televisori sempre accesi, la dittatura dell'economia di mercato, la perdita del rapporto con la natura, i centri commerciali dilaganti, si aprono gli occhi di un bambino e di una vecchia signora, gli unici ancora capaci di vedere che liberarsi da tutto questo è necessario e urgente. La storia di una battaglia coraggiosa in difesa della natura e di una grande amicizia. Protagonista il piccolo Rick, cresciuto a coccole e consigli dalla mamma-lupa Guendy, nel cuore del parco cittadino. Nel Cerchio Magico nascosto tra gli alberi non ci sono odio e dolore, ma solo armonia e comprensione. Ma poi i giornali hanno diffuso il sospetto che nel parco si nascondessero belve pericolose, e il solerte Triponzo si è messo a capo di un esercito di rulli compressori, distruggendo il parco e chiudendo il "bambino selvaggio" nella sua villa-prigione. Qui Rick conoscerà il capo di un tremendo piano di distruzione del mondo... Vincitore nel 1995 del Premio Cento

Novelli L, Il professor Varietà, Editoriale Scienza, 2008,

da 9 anni

Un libro che si occupa di sostenibilità: racconta il viaggio di due ragazzi sull'astrotemponave attraverso i diversi stili di vita possibili, la biodiversità e i mutamenti climatici. Il testo è ricco di spunti di riflessione e lavoro per i giovani lettori e presenta, in fondo, un utile dizionario che spiega più termini: da adattabilità a vulcani, passando per chiloclima, ecoregioni, bioedilizia...

Giono J, L'uomo che piantava gli alberi, Ed Salani, coll piccoli Salani, 1996

Da 10 anni

Durante una delle sue passeggiate in Provenza, Jean Giono incontra una personalità indimenticabile: un pastore solitario e tranquillo, di poche parole, che provava piacere a vivere lentamente, con le pecore e il cane. Nonostante la sua semplicità e la totale solitudine nella quale vive, quest'uomo compie una grande azione, un'impresa che avrebbe cambiato la faccia della sua terra e la vita delle generazioni future. Una parabola sul rapporto uomo-natura

De Fombelle T, Ill di Ricossè J, Tu sei il mio mondo, Ed San Paolo, Collana Narrativa ragazzi, 2010

da 12 anni

Celeste è malata e la cura per guarirla non è la solita medicina del dottore, la cura siamo noi esseri umani che tutti insieme dobbiamo salvare il mondo! Sì, perché Celeste è piena di macchie sul corpo, ha le macchie dei mali della terra: la fine della foresta amazzonica è una macchia sulla sua fronte, un'altra sulla spalla è la desertificazione dell'Africa. Ambientato in un futuro quanto mai prossimo dove tutto è iper tecnologico e dove ormai non si può più vivere all'aria aperta perché troppo inquinata, il libro cerca di svegliare le coscienze di fronte al grave problema ecologico che già ci affligge e che continuerà a peggiorare inesorabilmente se nessuno farà seriamente qualcosa. Un grido di allarme per tutti noi: salviamo la vita alla terra che ci ospita!

Masini B, Bambini nel bosco, ED Fanucci, collana Tweens, 2010

da 12 anni

In un paesaggio terrestre sconvolto da una devastazione globale, l'umanità si attrezza per dare minime prospettive di futuro ai bambini sopravvissuti: gli Avanzi, raccolti in giro per il pianeta dopo la catastrofe; e i Dischiusi, originati da embrioni umani tratti in salvo dalla distruzione. I bambini sono segregati nella Base, squallido villaggio circondato da un fitto bosco, e nell'attesa che qualcuno ne rivendichi la potestà subiscono una rigida disciplina. Un romanzo di fantascienza, un mesto futuro apocalittico: una società regredita a uno stadio primitivo e gerarchizzato, l'annullamento dell'individuo in un dedalo di imposizioni che ne avvilisce l'identità, la perdita della memoria individuale e collettiva.

Raccomandazione CM/Rec(2010)7 del Comitato dei Ministri agli stati membri sulla Carta del Consiglio d'Europa sull'educazione per la cittadinanza democratica e l'educazione ai diritti umani*

(adottata dal Comitato dei Ministri l'11 maggio 2010 alla sua 120° Sessione)

1. Il Comitato dei Ministri, ai sensi dell'Articolo 15.b dello Statuto del Consiglio d'Europa;
2. Richiamando la fondamentale funzione del Consiglio d'Europa di promuovere i diritti umani, la democrazia e lo stato di diritto;
3. Fermamente convinto che l'educazione e la formazione giocano un ruolo centrale nel portare avanti questa missione;
4. Riferendosi al diritto all'educazione sancito nel diritto internazionale, in particolare nella Convenzione Europea sui Diritti Umani, nella Dichiarazione Universale dei Diritti Umani, nel Patto Internazionale sui Diritti Economici, Sociali e Culturali e nella Convenzione Internazionale sui Diritti dell'Infanzia e dell'Adolescenza;
5. Ricordando che la Conferenza Internazionale sui Diritti Umani svoltasi a Vienna nel 1993 fa appello agli stati perché includano il tema dei diritti umani, della democrazia e dello stato di diritto nei curricula di tutte le istituzioni di educazione formale e non formale;
6. Riferendosi alla decisione presa dal Secondo Vertice dei Capi di Stato e di Governo del Consiglio d'Europa (1997) di lanciare una iniziativa per l'educazione per la cittadinanza democratica in vista di promuovere nei cittadini la consapevolezza dei loro diritti e delle loro responsabilità in una società democratica;
7. Richiamando la Raccomandazione Rec(2002)12 del Comitato dei Ministri sull'educazione per la cittadinanza democratica e desiderando di ulteriormente costruire su di essa;
8. Riferendosi alla Raccomandazione Rec(2003)8 del Comitato dei Ministri sulla promozione e il riconoscimento dell'educazione/apprendimento non formale dei giovani e alla Raccomandazione Rec(2004) sulla Convenzione Europea sui Diritti Umani nell'educazione universitaria e nella formazione professionale;
9. Riferendosi alla Raccomandazione dell'Assemblea Parlamentare 1682 (2004) che fa appello per la elaborazione di una convenzione quadro europea per la cittadinanza democratica e l'educazione ai diritti umani;
10. Rispondendo all'appello della 7° Conferenza dei Ministri europei responsabili per la Gioventù, svoltasi a Budapest nel 2005, per un

* Traduzione dall'inglese a cura del Centro diritti umani dell'Università di Padova.

documento quadro si politica sull'educazione per la cittadinanza democratica e l'educazione ai diritti umani;

11. Desiderando contribuire al conseguimento degli obiettivi del Programma Mondiale per l'Educazione ai Diritti Umani adottato dall'Assemblea Generale delle Nazioni Unite nel 2005, per il quale il Consiglio d'Europa è il partner regionale in Europa;
12. Desiderando costruire sull'esperienza dell'Anno Europeo 2005 per la Cittadinanza attraverso l'Educazione, durante il quale gli stati e le organizzazioni non governative hanno realizzato numerosi esempi di buona pratica nell'educazione per la cittadinanza democratica e l'educazione ai diritti umani, e di consolidare, codificare e diffondere questa buona pratica attraverso l'Europa;
13. Consapevoli che gli stati membri sono responsabili dell'organizzazione e del contenuto dei loro sistemi educativi;
14. Riconoscendo il ruolo chiave che giocano le organizzazioni non governative e le organizzazioni giovanili in questa area dell'educazione e desideroso di sostenerle in questo loro ruolo,

Raccomanda che gli stati membri:

- attuino misure basate sulle disposizioni della Carta del Consiglio d'Europa sull'Educazione per la Cittadinanza Democratica e l'Educazione ai Diritti Umani, quale contenuta nell'appendice a questa raccomandazione;
- assicurino che la Carta sia ampiamente disseminata fra le loro autorità responsabili per l'educazione e la gioventù;

Incarica il Segretario Generale di trasmettere questa raccomandazione:

- ai governi degli Stati Parti della Convenzione Culturale Europea che non sono anche membri del Consiglio d'Europa;
- alle organizzazioni internazionali.

Carta del Consiglio d'Europa sull'Educazione per la Cittadinanza Democratica e l'Educazione ai Diritti Umani

Sezione I – Disposizioni generali

1. Scopo

La presente Carta riguarda l'educazione per la cittadinanza democratica e l'educazione ai diritti umani come definite al paragrafo 2. Essa non tratta esplicitamente di aree tematiche collegate quali l'educazione interculturale, l'educazione all'eguaglianza, l'educazione per lo sviluppo sostenibile e l'educazione alla pace, tranne quando queste si sovrappongono e interagiscono con l'educazione per la cittadinanza democratica e l'educazione ai diritti umani.

2. Definizioni

Ai fini della presente Carta:

- a. "Educazione per la cittadinanza democratica" significa educazione, formazione, accrescimento di consapevolezza, informazione, pratiche e attività che mirano, dotando i discenti di conoscenze, abilità e competenze e sviluppando le loro attitudini e i loro comportamenti, a renderli capaci (*to empower them*) di esercitare e difendere i loro diritti e le loro responsabilità democratiche nella società, di apprezzare la diversità e di giocare un ruolo attivo nella vita democratica, in vista della promozione e della protezione della democrazia e dello stato di diritto.
- b. "Educazione ai diritti umani" significa educazione, formazione, accrescimento di consapevolezza, informazione, pratiche e attività che mirano, dotando i discenti di conoscenze, abilità e competenze e sviluppando le loro attitudini e i loro comportamenti, a renderli capaci (*to empower them*) di contribuire alla costruzione e alla difesa di una cultura universale dei diritti umani nella società, in vista della promozione e della protezione dei diritti umani e delle libertà fondamentali;
- c. "Educazione formale" significa il sistema strutturato di educazione e formazione che opera dalle scuole pre-primarie alle primarie secondarie e all'università. Essa si impartisce, in via ordinaria, all'interno delle istituzioni educative generali e vocazionali ed è certificata.
- d. "Educazione non-formale" significa qualsiasi prestabilito programma di educazione mirante a sviluppare un ventaglio di abilità e competenze al di fuori del contesto educativo formale.
- e. "Educazione informale" significa il processo continuativo nel quale ogni individuo acquisisce attitudini, valori, abilità e conoscenze dagli apporti e dalle risorse educative presenti nel proprio ambiente e

dall'esperienza quotidiana (famiglia, gruppi di coetanei, vicini, occasioni d'incontro, biblioteche, mass media, lavoro, gioco, ecc.).

3. Relazione tra educazione per la cittadinanza democratica e educazione ai diritti umani

L'educazione per una cittadinanza democratica e l'educazione ai diritti umani sono strettamente interrelate e si supportano reciprocamente. Esse si distinguono per focus e ambito più che per obiettivi e pratiche. L'educazione per la cittadinanza democratica verte primariamente sui diritti e le responsabilità democratiche e sulla partecipazione attiva, in relazione alle sfere civiche, politiche, sociali, economiche, legali e culturali della società, mentre l'educazione ai diritti umani si occupa del più ampio spettro dei diritti umani e delle libertà democratiche in ogni aspetto della vita della gente.

4. Assetti costituzionali e priorità degli stati membri

Gli obiettivi, i principi e le politiche di seguito definite devono essere attuati secondo le seguenti modalità:

- a. rispettando debitamente le strutture costituzionali di ciascun stato membro, usando mezzi congrui con tali strutture;
- b. avendo riguardo alle priorità e ai bisogni di ciascun stato membro.

Sezione II

5. Finalità e principi

I seguenti obiettivi e principi devono guidare gli stati membri nel modellare le loro politiche, legislazioni e pratiche.

- a. Lo scopo è di fornire ad ogni persona nel loro territorio l'opportunità dell'educazione per la cittadinanza democratica e l'educazione ai diritti umani.
- b. L'apprendimento all'interno dell'educazione per la cittadinanza democratica e l'educazione ai diritti umani è un processo di formazione continua. L'efficace apprendimento in questa area coinvolge un ampio ventaglio di soggetti aventi interesse (*stakeholders*) compresi i decisori politici, i professionisti dell'educazione, i discenti, i genitori, le istituzioni educative, le autorità educative, i funzionari pubblici, le organizzazioni non governative, le organizzazioni giovanili, i media e il pubblico in generale.
- c. Tutti i mezzi dell'educazione e della formazione, formale, non-formale o informale, hanno una parte importante nel processo di apprendimento e sono preziosi nel promuoverne i principi e nel conseguirne gli obiettivi.
- d. Le organizzazioni non governative e le organizzazioni giovanili apportano un prezioso contributo all'educazione per la cittadinanza democratica e all'educazione ai diritti umani, particolarmente

attraverso l'educazione non-formale e informale, occorre pertanto offrire loro occasioni e sostegno perché diano al meglio questo contributo.

- e. Le pratiche e le attività di insegnamento e di apprendimento devono seguire e promuovere i valori e i principi democratici e dei diritti umani; in particolare, la governance delle istituzioni educative, comprese le scuole, deve riflettere e promuovere i valori dei diritti umani e facilitare l'acquisizione di capacità e la partecipazione attiva dei discenti, degli staffs educativi e degli aventi interesse, compresi i genitori;
- f. Elemento essenziale di qualsiasi educazione per la cittadinanza democratica e l'educazione ai diritti umani è la promozione della coesione sociale e del dialogo interculturale nonché l'apprezzamento della diversità e dell'eguaglianza, compresa l'eguaglianza di genere; a questo scopo, è essenziale sviluppare la conoscenza, le abilità personali e sociali e la comprensione che riducono i conflitti, aumentano la stima e la comprensione delle differenze tra i gruppi di credenti ed etnici, costruiscono il reciproco rispetto per la dignità umana e i valori comuni, incoraggiano il dialogo e promuovono la nonviolenza nella risoluzione dei problemi e delle controversie.
- g. Uno degli obiettivi fondamentali di qualsiasi educazione per la cittadinanza democratica e l'educazione ai diritti umani è non soltanto quello inteso a dotare i discenti di conoscenze, consapevolezza e abilità, ma anche quello che mira a renderli capaci e pronti ad agire nella società nella difesa e la promozione dei diritti umani, della democrazia e dello stato di diritto.
- h. La formazione e lo sviluppo continuo degli educatori professionali e leaders giovanili, così come degli stessi formatori, sui principi e le pratiche dell'educazione per la cittadinanza democratica e l'educazione ai diritti umani, sono parte vitale dell'offerta e della sostenibilità di un'efficace educazione in questa area e devono coerentemente essere programmati e finanziati in modo adeguato.
- i. Forme di partenariato e di collaborazione devono essere incoraggiate tra i numerosi aventi interesse coinvolti nell'educazione per la cittadinanza democratica e l'educazione ai diritti umani, compresi decisori politici, i professionisti dell'educazione, i discenti, i genitori, le istituzioni educative, le organizzazioni non governative, le organizzazioni giovanili, i media e il pubblico in generale, a livello nazionale, regionale e locale, in modo da beneficiare al meglio dei loro contributi.
- j. Data la natura internazionale dei valori e degli obblighi relativi ai diritti umani e dei principi comuni che informano la democrazia e lo stato di diritto, è importante che gli stati membri perseguano e incoraggino la cooperazione internazionale e regionale per le attività previste dalla presente Carta e per l'individuazione e lo scambio di buone pratiche.

Sezione III – Politiche

6. Educazione formale generale e professionale

Gli stati membri devono includere l'educazione per la cittadinanza democratica e l'educazione ai diritti umani nei curricula per l'educazione formale nelle scuole pre-primarie, primarie e secondarie come pure nell'educazione e nella formazione generale e professionale. Gli stati membri devono anche continuare a sostenere, rivedere e aggiornare l'educazione per la cittadinanza democratica e l'educazione ai diritti umani in questi curricula allo scopo di assicurarne l'importanza e incoraggiare la sostenibilità di questa area.

7. Educazione superiore

Gli stati membri devono promuovere, nel debito rispetto del principio della libertà accademica, l'inclusione della educazione per la cittadinanza democratica e l'educazione ai diritti umani nelle istituzioni di educazione superiore, in particolare per i futuri professionisti dell'educazione.

8. Gestione democratica

Gli stati membri devono promuovere la governance democratica in tutte le istituzioni educative sia quale metodo di governance che è desiderabile e utile di per sé sia quale mezzo pratico di apprendimento e di esperienza della democrazia e di rispetto dei diritti umani. Essi devono incoraggiare e facilitare, con mezzi appropriati, l'attiva partecipazione dei discenti, dei gruppi educativi e degli aventi interesse, compresi i genitori, nella gestione democratica delle istituzioni educative.

9. Formazione

Gli stati membri devono fornire insegnanti, altro personale educativo, giovani leaders e formatori che sono necessari per iniziare o sviluppare la formazione per l'educazione per la cittadinanza democratica e l'educazione ai diritti umani. Essi devono garantire che tale personale abbia una accurata conoscenza e competenza quanto agli obiettivi e ai principi della disciplina e quanto ad appropriati metodi di insegnamento e apprendimento, così pure altre abilità appropriate per la loro area educativa.

10. Ruolo delle organizzazioni non governative, le organizzazioni giovanili e altri soggetti interessati.

Gli stati membri devono facilitare il ruolo delle organizzazioni non governative e delle organizzazioni giovanili nell'educazione per la cittadinanza democratica e l'educazione ai diritti umani, specialmente nell'educazione non-formale. Essi devono riconoscere queste organizzazioni e le loro attività quale parte preziosa del sistema educativo, fornire loro ove necessario il sostegno di cui avessero bisogno e fare pieno uso dell'esperienza che essi possono apportare a tutte le forme dell'educazione. Gli stati membri devono inoltre promuovere e dare pubblicità all'educazione per la cittadinanza democratica e l'educazione ai diritti umani nei

confronti degli altri soggetti interessati, in particolare dei media e del pubblico in generale, al fine di massimizzare il contributo che essi possono dare a questa area.

11. Criteri di valutazione

Gli stati membri devono elaborare criteri di valutazione dell'efficacia dei programmi dell'educazione per la cittadinanza democratica e l'educazione ai diritti umani. Il feedback dei discenti deve costituire parte integrale di tutte le valutazioni.

12. Ricerca

Gli stati membri devono iniziare e promuovere la ricerca sull'educazione per la cittadinanza democratica e l'educazione ai diritti umani per fare l'inventario della situazione corrente nell'area e fornire ai soggetti interessati, compresi i decisori politici, le istituzioni educative, i dirigenti scolastici, gli insegnanti, i discenti, le organizzazioni non governative e le organizzazioni giovanili, una informazione di carattere comparativo per aiutarli a misurare e accrescere la loro efficacia ed efficienza e perfezionare le loro pratiche. Questa ricerca potrebbe vertere, *inter alia*, sui curricula, sulle pratiche innovative, sui metodi d'insegnamento e sviluppo dei sistemi di valutazione, inclusi criteri e indicatori di valutazione. Gli stati membri devono condividere i risultati della loro ricerca con altri stati e altri soggetti interessati ove appropriato.

13. Abilità per promuovere la coesione sociale, apprezzare la diversità e gestire le differenze e il conflitto

In tutte le aree dell'educazione, gli stati membri devono promuovere approcci educativi e metodi d'insegnamento che mirano all'apprendimento a vivere insieme in una società democratica e multiculturale e a rendere capaci i discenti di acquisire le conoscenze e le abilità per promuovere la coesione sociale, apprezzare la diversità e l'eguaglianza, apprezzare le differenze – particolarmente tra i gruppi religiosi ed etnici – e comporre disaccordi e conflitti in modo nonviolento con rispetto dei reciproci diritti, nonché per combattere tutte le forme di discriminazione e violenza, specialmente il bullismo e le molestie.

Sezione IV – Valutazione e cooperazione

14. Valutazione e revisione

Gli stati membri devono con regolarità valutare le strategie e le politiche che hanno intraprese con riferimento alla presente Carta e adattare in modo appropriato queste strategie e queste politiche. Essi possono farlo in cooperazione con altri stati membri, per esempio su base regionale. Ogni stato membro può anche chiedere l'assistenza del Consiglio d'Europa.

15. Cooperazione nelle attività di follow-up

Gli stati membri devono, ove appropriato, cooperare fra loro e attraverso il Consiglio d'Europa nel perseguire gli obiettivi e i principi della presente Carta:

- a. perseguendo temi identificati come quelli di comune interesse e prioritari;
- b. facilitando le attività multilaterali e transfrontaliere, comprese le esistenti reti di coordinatori nel settore dell'educazione per la cittadinanza democratica e l'educazione ai diritti umani;
- c. scambiando, sviluppando, codificando e assicurando la disseminazione delle buone pratiche;
- d. informando i soggetti interessati, compreso il pubblico, circa gli scopi e l'implementazione della Carta;
- e. sostenendo le reti europee delle organizzazioni non governative, delle organizzazioni giovanili e degli educatori professionisti, e la cooperazione fra di essi.

16. Cooperazione internazionale

Gli stati membri devono mettere in comune con altre organizzazioni internazionali, nell'ambito del Consiglio d'Europa, i risultati del loro lavoro nel campo dell'educazione per la cittadinanza democratica e l'educazione ai diritti umani.

Schema di: Human Rights Education Associates (HREA)

COMPETENZE FONDAMENTALI PER L'EDUCAZIONE AI DIRITTI UMANI¹

Conoscenza e comprensione (oggetto: consapevolezza della conoscenza) Venire a conoscenza di...	Atteggiamenti e valori. Sviluppare predisposizioni per...	Abilità & Comportamenti. Dimostrare ...
Storia e filosofia dei diritti umani; 3 generazioni di diritti umani; 3 dimensioni dei diritti umani (giuridica, politica, etica); origini delle Nazioni Unite; Dichiarazione Universale dei diritti umani	Valutazione di e impegno nei confronti dei diritti umani e delle tematiche della giustizia/ingiustizia	Abilità di descrivere la politica e i processi sociali a livello storico e contemporaneo usando il linguaggio dei diritti umani
Strumenti internazionali sui diritti umani (il Patto sui diritti civili e politici e il Patto sui diritti economici, sociali e culturali e gli altri trattati di particolare rilevanza nell'apprendimento)	Legame fra diritti e responsabilità	Applicazione del paradigma dei diritti umani alla personale esperienza
Argomenti pro e contro l'universalità dei diritti umani; indivisibilità dei diritti; diritti in conflitto l'un l'altro	Aver cura/empatia per le violazioni dei diritti umani sofferte (con speciale riferimento ai gruppi vulnerabili)	Distinzione fra coloro che devono garantire (duty bearers) e coloro che sono titolari dei diritti (rights holders)
Meccanismi e responsabilità riferiti ai diritti umani ai livelli internazionali e nazionali (includere istituzioni e attori)	Motivazioni per comunicare con altri intorno ai diritti umani	Riconoscimento delle violazioni dei diritti umani, incluse le loro cause di fondo e le conseguenze
I principi dei diritti umani (rimando agli strumenti: partecipazione; non discriminazione; capacità di sviluppo; responsabilità)	Motivazioni per avviare un'azione di promozione e protezione dei diritti umani	Analisi della capacità relazionale e dei ruoli degli attori
Fattori contestuali che influenzano la situazione dei diritti umani	Posizione critica basata sull'idea e il concetto di diritti umani	Responsabilità personale e abilità di leadership
Relazione fra diritti umani, pace & sicurezza, sviluppo e globalizzazione	Impegno a non restare indifferenti quando i diritti sono violati	Strategie individuali e collettive per esprimere punti di vista; esternare attività di sensibilizzazione
Legame fra le situazioni relative ai diritti umani (soddisfazione, violazioni) ai livelli locale, nazionale, regionale e globale.		
"Eroi" dei diritti umani, incluse le loro motivazioni e la realizzazione		

¹ These HRE competencies have been drafted by F. Tibbitts, B. van Driel, C. Sganga, P. Kirchschräger and M. Sinclair. Comments and suggestions are welcomed. Please e-mail ftibbitts@hrea.org (Dicembre 2009).



General Assembly

Distr.: General
8 April 2011

Original: English

Human Rights Council

Sixteenth session

Agenda item 3

**Promotion and protection of all human rights, civil,
political, economic, social and cultural rights,
including the right to development**

Resolution adopted by the Human Rights Council*

16/1

United Nations Declaration on Human Rights Education and Training

The Human Rights Council,

Acknowledging the work of the Human Rights Council Advisory Committee in preparing a draft declaration on human rights education and training as requested by the Human Rights Council in its resolution 6/10 of 28 September 2007,

Recalling Council resolution 13/15 of 25 March 2010, in which it established an open-ended intergovernmental working group with the mandate of negotiating, finalizing and submitting to the Council the draft United Nations declaration on human rights education and training on the basis of the draft submitted by the Advisory Committee,

Welcoming the report of the Open-ended Working Group on the draft United Nations declaration on human rights education and training (A/HRC/WG.9/1/3) and the decision to transmit the draft United Nations declaration on human rights education and training to the Council for its consideration,

1. *Adopts* the United Nations Declaration on Human Rights Education and Training as contained in the annex to the present resolution;

2. *Recommends* that the General Assembly, in accordance with paragraph 5 (c) of its resolution 60/251 of 15 March 2006, adopt the following draft resolution:

“The General Assembly,

* The resolutions and decisions adopted by the Human Rights Council will be contained in the report of the Council on its sixteenth session (A/HRC/16/2), chap. I.

Welcoming the adoption by the Human Rights Council, through its resolution 16/1 of 23 March 2011, of the United Nations Declaration on Human Rights Education and Training,

1. *Adopts* the United Nations declaration on human rights education and training as contained in the annex to the present resolution;

2. *Invites* Governments, agencies and organizations of the United Nations system and intergovernmental and non-governmental organizations to intensify their efforts to disseminate the Declaration and to promote universal respect and understanding thereof, and requests the Secretary-General to include the text of the Declaration in the next edition of *Human Rights: A Compilation of International Instruments*.”.

44th meeting
23 March 2011
[Adopted without a vote.]

Annex

United Nations Declaration on Human Rights Education and Training

The General Assembly,

Reaffirming the purposes and principles of the Charter of the United Nations with regard to the promotion and encouragement of respect for all human rights and fundamental freedoms for all without distinction as to race, sex, language or religion,

Reaffirming also that every individual and every organ of society shall strive by teaching and education to promote respect for human rights and fundamental freedoms,

Reaffirming further that everyone has the right to education, and that education shall be directed to the full development of the human personality and the sense of its dignity, and enable all persons to participate effectively in a free society and promote understanding, tolerance and friendship among all nations and all racial, ethnic or religious groups, and further the activities of the United Nations for the maintenance of peace, security and the promotion of development and human rights,

Reaffirming that States are duty-bound, as stipulated in the Universal Declaration of Human Rights, the International Covenant on Economic, Social and Cultural Rights and in other human rights instruments, to ensure that education is aimed at strengthening respect for human rights and fundamental freedoms,

Acknowledging the fundamental importance of human rights education and training in contributing to the promotion, protection and effective realization of all human rights,

Reaffirming the call of the World Conference on Human Rights,¹ held in Vienna in 1993, on all States and institutions to include human rights, humanitarian law, democracy and rule of law in the curricula of all learning institutions, and stating that human rights education should include peace, democracy, development and social justice, as set forth in international and regional human rights instruments, in order to achieve common understanding and awareness with a view to strengthening universal commitment to human rights,

Recalling the 2005 World Summit Outcome,² in which Heads of State and Government supported the promotion of human rights education and learning at all levels, including through the implementation of the World Programme for Human Rights Education, and encouraged all States to develop initiatives in this regard,

Motivated by the desire to send a strong signal to the international community to strengthen all efforts in human rights education and training through a collective commitment by all stakeholders,

¹ A/CONF.157/24 (Part I), chap. II, para. 79.

² General Assembly resolution 60/1.

Declares the following:

Article 1

1. Everyone has the right to know, seek and receive information about all human rights and fundamental freedoms and should have access to human rights education and training.
2. Human rights education and training is essential for the promotion of universal respect for and observance of all human rights and fundamental freedoms for all, in accordance with the principles of universality, indivisibility and interdependence of human rights.
3. The effective enjoyment of all human rights, in particular the right to education and access to information, enables access to human rights education and training.

Article 2

1. Human rights education and training comprises all educational, training, information, awareness-raising and learning activities aimed at promoting universal respect for and observance of all human rights and fundamental freedoms and thus contributing to, inter alia, the prevention of human rights violations and abuses by providing persons with knowledge, skills and understanding and developing their attitudes and behaviours, to empower them to contribute to the building and promotion of a universal culture of human rights.
2. Human rights education and training encompasses education:
 - (a) About human rights, which includes providing knowledge and understanding of human rights norms and principles, the values that underpin them and the mechanisms for their protection;
 - (b) Through human rights, which includes learning and teaching in a way that respects the rights of both educators and learners;
 - (c) For human rights, which includes empowering persons to enjoy and exercise their rights and to respect and uphold the rights of others.

Article 3

1. Human rights education and training is a lifelong process that concerns all ages.
2. Human rights education and training concerns all parts of society, at all levels, including preschool, primary, secondary and higher education, taking into account academic freedom where applicable, and all forms of education, training and learning, whether in a public or private, formal, informal or non-formal setting. It includes, inter alia, vocational training, particularly the training of trainers, teachers and State officials, continuing education, popular education, and public information and awareness activities.
3. Human rights education and training should use languages and methods suited to target groups, taking into account their specific needs and conditions.

Article 4

Human rights education and training should be based on the principles of the Universal Declaration of Human Rights and relevant treaties and instruments, with a view to:

- (a) Raising awareness, understanding and acceptance of universal human rights standards and principles, as well as guarantees at the international, regional and national levels for the protection of human rights and fundamental freedoms;

(b) Developing a universal culture of human rights, in which everyone is aware of their own rights and responsibilities in respect of the rights of others, and promoting the development of the individual as a responsible member of a free, peaceful, pluralist and inclusive society;

(c) Pursuing the effective realization of all human rights and promoting tolerance, non-discrimination and equality;

(d) Ensuring equal opportunities for all through access to quality human rights education and training, without any discrimination;

(e) Contributing to the prevention of human rights violations and abuses and to the combating and eradication of all forms of discrimination, racism, stereotyping and incitement to hatred, and the harmful attitudes and prejudices that underlie them.

Article 5

1. Human rights education and training, whether provided by public or private actors, should be based on the principles of equality, human dignity, inclusion and non-discrimination, particularly equality between girls and boys and between women and men.

2. Human rights education and training should be accessible and available to all persons, and should take into account the particular challenges and barriers faced by, and the needs and expectations of, persons in vulnerable and disadvantaged situations and groups, including persons with disabilities, in order to promote empowerment and human development and to contribute to the elimination of the causes of exclusion or marginalization, as well as enable everyone to exercise all their rights.

3. Human rights education and training should embrace and enrich, as well as draw inspiration from, the diversity of civilizations, religions, cultures and traditions of different countries, as it is reflected in the universality of human rights.

4. Human rights education and training should take into account different economic, social and cultural circumstances while promoting local initiatives in order to encourage ownership of the common goal of the fulfilment of all human rights for all.

Article 6

1. Human rights education and training should capitalize on and make use of new information and communication technologies, as well as the media, to promote all human rights and fundamental freedoms.

2. The arts should be encouraged as a means of training and raising awareness in the field of human rights.

Article 7

1. States, and where applicable relevant governmental authorities, have the primary responsibility to promote and ensure human rights education and training, developed and implemented in a spirit of participation, inclusion and responsibility.

2. States should create a safe and enabling environment for the engagement of civil society, the private sector and other relevant stakeholders in human rights education and training, in which the human rights and fundamental freedoms of all, including of those engaged in the process, are fully protected.

3. States should take steps, individually and through international assistance and cooperation, to ensure, to the maximum of their available resources, the progressive

implementation of human rights education and training by appropriate means, including the adoption of legislative and administrative measures and policies.

4. States, and where applicable relevant governmental authorities, should ensure adequate training in human rights and, where appropriate, international humanitarian law and international criminal law, of State officials, civil servants, judges, law enforcement officials and military personnel, as well as promote adequate training in human rights for teachers, trainers and other educators and private personnel acting on behalf of the State.

Article 8

1. States should develop, or promote the development of, at the appropriate level, strategies and policies and, where appropriate, action plans and programmes to implement human rights education and training, such as through its integration into school and training curricula. In so doing, they should take into account the World Programme for Human Rights Education and specific national and local needs and priorities.

2. The conception, implementation and evaluation of and follow-up to such strategies, action plans, policies and programmes should involve all relevant stakeholders, including the private sector, civil society and national human rights institutions, by promoting, where appropriate, multi-stakeholder initiatives.

Article 9

States should promote the establishment, development and strengthening of effective and independent national human rights institutions, in compliance with the Paris Principles, recognizing that national human rights institutions can play an important role, including, where necessary, a coordinating role, in promoting human rights education and training by, inter alia, raising awareness and mobilizing relevant public and private actors.

Article 10

1. Various actors within society, including, inter alia, educational institutions, the media, families, local communities, civil society institutions, including non-governmental organizations, human rights defenders and the private sector have an important role to play in promoting and providing human rights education and training.

2. Civil society institutions, the private sector and other relevant stakeholders are encouraged to ensure adequate human rights education and training for their staff and personnel.

Article 11

The United Nations and international and regional organizations should provide human rights education and training for their civilian personnel, and military and police personnel serving under their mandates.

Article 12

1. International cooperation at all levels should support and reinforce national efforts, including, where applicable, at the local level, to implement human rights education and training.

2. Complementary and coordinated efforts at the international, regional, national and local levels can contribute to more effective implementation of human rights education and training.

3. Voluntary funding for projects and initiatives in the field of human rights education and training should be encouraged.

Article 13

1. International and regional human rights mechanisms should, within their respective mandates, take into account human rights education and training in their work.
2. States are encouraged to include, where appropriate, information on the measures that they have adopted in the field of human rights education and training in their reports to relevant human rights mechanisms.

Article 14

States should take appropriate measures to ensure the effective implementation of and follow-up to the present Declaration and make the necessary resources available in this regard.

Stampato nel mese di maggio 2011 presso la CLEUP sc
“Coop. Libreria Editrice Università di Padova”
Via G. Belzoni, 118/3 – Padova (Tel. 049 8753496)
www.cleup.it