

Anno scolastico 2010/11

ISISS “M. Casagrande” (in collaborazione con IC “G. Toniolo” – Pieve di S.)

Classe 5[^] B Liceo Socio-psico-pedagogico

AREA DI PROGETTO

**EDUCAZIONE ALLA MONDIALITÀ E
ALLA CITTADINANZA ATTIVA**

Una premessa metodologica

Quando, in qualsiasi modo, si affronta il tema della formazione nella scuola primaria è importante soffermarsi sulle tecniche e sulle metodologie didattiche da utilizzare. Queste infatti sono indispensabili per formare conoscenze e abilità e sviluppare così quelle competenze che permetteranno al bambino di partecipare attivamente e inserirsi in una società, come quella attuale, sempre più complessa e in continuo cambiamento.

In tal senso sempre più oggi si sottolinea il fatto che il formatore deve riuscire a entrare nell'ottica del bambino e prendere in considerazione, al fine di soddisfarli, i suoi bisogni e le sue esigenze. In particolare la psicopedagogia di matrice bruneriana insiste su un punto: il bambino, spinto dalla sua curiosità e dal suo *need for competence*, bisogni cognitivi indispensabili, sente l'esigenza di vivere esperienze che gli consentano di tener viva la sua attività di elaborazione delle informazioni, sia per controllare le proprie attività cognitive provandole ripetutamente per interiorizzarle, sia per sentirsi all'altezza delle richieste della vita. Solo partendo da questi bisogni cognitivi il formatore può elaborare strategie educative utili alla realizzazione di esperienze di apprendimento significative.

Ora, non si tratta di insistere – come purtroppo a volte, nella pratica didattica corrente, si tende a fare – solo sulla dimensione *cognitiva* del bambino. Occorre dare rilievo anche alla sfera affettiva, sociale ed etica della formazione. Come efficacemente scrive F. Pinto Minerva, è necessario mirare alla “costruzione di una personalità emotivamente equilibrata e socialmente autonoma e responsabile. Si tratta di predisporre adeguati contesti e percorsi formativi che consentono e favoriscono il passaggio dalla semplice capacità di stare con gli altri alla capacità di condividere con gli altri idee e valori, emozioni e sentimenti, problemi e prospettive”¹.

Nella scelta di campo pedagogica sottesa alla progettazione e all'attuazione di questa Area di Progetto, la chiave di volta che – crediamo – ha permesso di conciliare le dimensioni

1 PINTO MINERVA, F. (1994) *Le sette parole della pedagogia*, in AA. VV. *Scuola '93*, Laterza, Roma-Bari, p. 39.

cognitiva e affettivo-sociale della formazione (in ordine, come si è detto, alla realizzazione di esperienze di apprendimento significative) è stata il gioco², l'esperienza ludica³.

Il gioco, infatti, non coinvolge solo le capacità cognitive di un soggetto ma anche le caratteristiche affettive e di personalità, le capacità linguistiche e le abilità senso-motorie. Inoltre, consente al bambino di fare nuove esperienze e di confrontarsi con gli altri, imparando a cooperare e a collaborare.

2 È tutt'altro che facile definire con precisione il gioco. Sotto l'etichetta di gioco si raggruppano attività anche assai diverse tra loro, che vanno da quelle infantili, come manipolare oggetti, correre, saltare, fare piroette, ecc., alle gare sportive e ad altre attività cui si dedicano a volte gli adulti, come le scommesse o gli scherzi pesanti. Dalle analisi strutturali condotte nella prima metà del XX secolo emerge una serie di elementi che caratterizzano il gioco:

- Improduttività. Le cose che si fanno non mirano ad ottenere determinati risultati ma sono fini a sé stesse. Il bambino che tira fuori le pentole dalla credenza, per esempio, a differenza dell'adulto che intende cucinare o riordinare, non ha in mente nessun secondo fine: lo fa per farlo.

- Piacevolezza. Giocare ha effetti positivi: un senso di soddisfazione, gratificazione, che comunemente si chiama divertimento.

- Spontaneità. In un gioco, ci si impegna volontariamente. Se si è costretti non ci diverte più.

- Stacco. Il gioco interrompe la *routine* e si distingue nettamente da essa. A produrre la cornice dei momenti di gioco concorre anche la così detta "comunicazione di gioco" cioè specifici segnali emessi da chi gioca all'inizio e durante il gioco che cambia il significato delle cose che si fanno, perché invita a leggerle in chiave scherzosa, senza prenderle sul serio. Questa comunicazione serve a non essere fraintesi evitando che la situazione degeneri in uno scontro vero e proprio.

- Tranquillità. Quando si gioca ci si può rilassare; i piccoli, ad esempio, hanno tutto l'agio di giocare, perché gli adulti provvedono alle necessità della vita e li tengono in uno spazio protetto dove è possibile la distensione.

- Regolamentazione. Anche se ci sono giochi fondati su sistemi di regole e altri dove le regole sono meno evidenti, tutti i giochi sono in qualche misura regolamentati.

- Libertà. È tipico del gioco che chi gioca abbia ampia facoltà di manovra. Il fatto che nel gioco ci si possa permettere tanta libertà e al tempo stesso tanto rispetto delle regole è dovuto in gran parte al carattere eminentemente arbitrario e convenzionale delle regole che governano quest'attività.

- Incertezza. Gli sviluppi e gli esiti di un gioco non sono sicuramente prevedibili in partenza, per questo il gioco può essere considerato un apprendimento per scoperta, specialmente nei giochi di gruppo.

- Finzione. Nel gioco c'è la consapevolezza che, poco o tanto, si è usciti dalla realtà e ci si muove in un mondo fittizio a metà strada tra immaginazione pura e realtà. Questa caratteristica del gioco viene messa in rilievo da Piaget, secondo il quale il gioco di finzione costituisce la palestra nella quale il bambino affina le proprie capacità simboliche prima di misurarsi con il linguaggio.

Cfr. su tutto quanto precede: CAMBI, F. - STACCIOLI, G. (2007) *Il gioco in occidente. Storie, teorie, pratiche*, Armando, Roma, p. 192; e BIANCHI, A. - DI GIOVANNI, P. (2007) *La ricerca socio-psico-pedagogica. Temi, metodi e problemi*, Paravia, Torino, pp. 217-8.

3 Tra i vari studiosi che hanno sottolineato l'importanza dell'attività ludica è possibile citare in particolare Vygotskij e Bruner.

In particolare Vygotskij si è concentrato sul gioco considerandolo come il mezzo più efficiente per sviluppare il pensiero astratto: il bambino si crea delle situazioni immaginarie per superare i limiti delle sue possibilità di azione concreta e reale. Per comprendere come il gioco faciliti il processo di astrazione, Vygotskij parte dalla percezione dei bambini. All'inizio la percezione dell'oggetto è totalmente associata all'azione dominante che esso può svolgere. Con il gioco di immaginazione, il bambino per la prima volta, riesce a superare questo suo limite rappresentato dalla fissità funzionale, riuscendo ad adottare un pensiero più flessibile. Tuttavia il bambino all'inizio non arriva subito ad elaborare un vero e proprio processo simbolico. Per questo motivo il formatore cerca di inserire ugualmente all'interno del gioco un oggetto concreto che permetta al bambino di avere un contatto diretto con ciò che gli sta di fronte. Ma per consentire al bambino di maturare il suo processo di astrazione, cerca di non introdurre direttamente nel gioco l'oggetto con cui il bambino deve realmente operare, bensì un altro oggetto che possieda caratteristiche, sia pur in maniera limitata, simili a quelle che l'oggetto di partenza intende evocare. In questo modo l'adulto non dà la "pappa pronta" al bambino, ma gli consente di stimolare la propria immaginazione attraverso lo sviluppo delle sue motivazioni intrinseche.

Bruner, invece, considera il gioco da un lato come un modo per minimizzare le conseguenze delle azioni e quindi apprendere in una situazione meno rischiosa; dall'altro come una buona occasione per tentare nuove combinazioni

Il gioco, dunque. Ma esso non conta soltanto come strategia metodologica, bensì soprattutto come modalità che il formatore ha di approcciarsi al bambino. Contro l'attuale tendenza di una scuola caratterizzata da tempi, ritmi e programmi ministeriali stressanti, è necessario ribadire l'importanza di vivere l'esperienza scolastica con entusiasmo, con la voglia di fare, con la passione della scoperta e dell'esperienza. Infatti, i ricordi scolastici più belli e più vivi sono strettamente legati agli intensi e buoni rapporti affettivi che i bambini hanno con i loro insegnanti. Come efficacemente sintetizza P. Crepet, "i contenuti passano, le emozioni rimangono per sempre, sedimentate nel profondo della nostra anima, e ci distinguono, e parlano di noi"⁴.

Senza una forte e incisiva dimensione affettiva (favorita dall'esperienza ludica vissuta insieme tra formatori e bambini), dunque, non esiste la scuola come ambiente formativo. Occorre che a scuola stiano bene sia gli adulti sia i bambini, che ci sia intesa, e che le condizioni siano tali da consentire di essere sé stessi, di essere valorizzati, di avere ampi spazi di autonomia e importanti occasioni gratificanti. Una scuola accogliente⁵.

comportamentali che non potrebbero essere tentate sotto la pressione della necessità di svolgere un compito reale. Inoltre, nei giochi di finzione, del "fare finta che..", il bambino segue anche un impulso imitativo, che lo aiuta a varcare i limiti dell'infanzia, per proiettarsi nel mondo degli adulti ed impersonarne i ruoli. Cfr., su tutto questo, <www.infanziaweb.it/scuola/sc_gioc_simb.htm>.

4 Cit. da: <<http://5voltemamma.forumattivo.com>>.

5 Un esempio tra i più noti di situazione accogliente è possibile ritrovarlo nella testimonianza contro il sistema scolastico italiano degli anni Sessanta dello scrittore e maestro elementare Mario Lodi: "La temuta aula-cella, che aveva sempre ospitato la classe meno numerosa è quest'anno la nostra realtà. Ieri sono andato a vederla. Misura m 4,70 per 5. Pensavo a quante aule simili ci sono ancora nel mondo per farci vivere i bambini nell'età che più di ogni altra ha bisogno di spazio, di verde, di sole e di moto. Scatole di mattoni. C'è una terribile somiglianza fra le celle di una vecchia prigione e le aule delle scuole; c'è la stessa fissità delle strutture percettive, la stessa monotonia psicologica. Nella sosta di mezza mattina, quando le scolaresche scendono nel cortiletto privo di verde, sorvegliate dai maestri, hai l'impressione di essere fra detenuti che pigliano aria. Con una differenza: che mentre il prigioniero in cella è lasciato solo con i suoi pensieri e in un certo senso gode della "libertà" di pensare ai fatti suoi, nelle aule c'è un maestro che né i bambini né le famiglie hanno scelto, il quale si prende i ragazzi e li abitua a ripetere ciò che egli dice, premiando quelli che meglio si adeguano. Ai bambini comandano tutti [...]. Cresciuto uomo così, si rifarà comandando alla moglie e ai figli e allungherà la catena, che nessuno osa spezzare perché ognuno di noi tende a diventare secondino [...]. Per me, chi ha inventato le scuole simili a prigioni non pensava certo alla libertà del suo prossimo. Ho provato e riprovato a disporre i tavolini in diversi modi: ci stavano, ma ci sarebbe voluto l'elicottero per spostare i bambini. A mali estremi rimedi: fuori la cattedra che non serve a nulla e fuori l'armadio. Sparita la lavagna girevole, un angolo è stato liberato. La situazione era migliorata. E la pedana? Idea: spostata contro la parete, sotto la lavagna murale, diventerà il nostro... teatrino, o meglio la piazzetta dove si svolgeranno le manifestazioni pubbliche della nostra piccola comunità. Perché quel metro quadrato scarso di spazio sociale su cui i bambini potranno cantare, giocare, narrare le loro esperienze ai compagni, dipingere, è il pezzo più importante dell'arredamento. Una sedia per me. La dovrò usare spesso per adeguarmi alla statura dei bambini. Un po' per giorno la adatteremo a noi con l'impronta del nostro gusto. Prima di uscire ho dato un colpo d'occhio sull'aula: il pavimento di mattoni sconnessi e consumati, le pareti grigie, il verde piano dei tavolini che riflettevano controluce il cielo grigio davano un senso di freddo e di tristezza. Dalle due finestre tanti tetti, camini neri e un groviglio di infissi, isolatori e fili senza nemmeno la punteggiatura di una rondine. Se uscirà il sole, mi sono detto, domani andremo in campagna ad aprire contemporaneamente due libri di avventure: quello della vita dei bambini che è tutta da sentire, e quello della natura" (LODI, M., 1970, *Il paese sbagliato*, Einaudi, Torino, pp. 15-17).

Il gioco è il punto (imprescindibile) di partenza di tutte le attività didattiche previste nella progettazione di questa Area di progetto. Ma il gioco non è tutto, naturalmente. Esso è stato il “trampolino di lancio” verso quello che può essere definito il “dopogioco” o “debriefing”. Nel gioco si fanno esperienze dirette. Fuori dal gioco si è spettatori, critici, giudici. Si è in grado di vedere da fuori il funzionamento del gioco, e se stessi come giocatori. Con il gioco si impara facendo, dopo il gioco, con il *debriefing*⁶, si impara riflettendo su ciò che si è fatto. Tutti coloro che hanno appena partecipato al gioco hanno una tessera di un puzzle gigante. Per sapere che cosa raffigura il puzzle, è necessario raccogliere ed esaminare tutti i pezzi.

I *debriefing*, anche senza un facilitatore, di solito si muovono spontaneamente lungo le tre fasi di: descrizione, analogia/analisi e applicazione⁷. Nella prima fase i partecipanti, impegnati a descrivere quanto è avvenuto, emergono gradualmente dal mondo del gioco. Hanno bisogno di questa possibilità per comunicare le loro esperienze e impressioni, ma hanno bisogno anche di ascoltare gli altri partecipanti per essere così inclusi nell'immagine complessiva. Il formatore introduce questo momento con alcune domande del tipo: “come vi sentite?”, “cosa vi sembra sia successo?”, “che emozioni si sono provate?”. I bambini, in questi momenti, hanno avuto tantissime cose da dire.

Nella seconda fase i partecipanti esaminano l'esperienza del gioco appena vissuta, come è stata progettata, individuando ed esplorando situazioni simili già incontrate nella vita quotidiana. Si analizzano le cause dei comportamenti chiedendo ad esempio: “Perché lui si è comportato così?” e poi si fanno ipotesi da mettere in chiave problematica, ad esempio: “Vi sembra che sia successo questo?” oppure: “Ma ti è mai successo...?”.

Nella terza fase i partecipanti si concentrano sulla realtà presentata dal gioco di simulazione. Valutano quali scoperte siano per loro particolarmente rilevanti per il loro futuro. In tal caso lo scopo principale è quello di pianificare un'azione. Tale fase può essere introdotta con domande del tipo: “In futuro come vi comportereste?”, “cosa succederebbe se non fossimo qui, ma in un'altra situazione?”.

Il dopogioco, insomma, è stata l'occasione di riflessione per eccellenza poiché i bambini, al di fuori del contesto esperienziale (gioco), hanno potuto esprimere liberamente i propri

⁶ Il *debriefing* è definito come il periodo di tempo (dopo lo svolgimento di un gioco) in cui i partecipanti possono riflettere e scoprire insieme che cosa è successo durante lo svolgimento del gioco e che cosa esso significhi.

⁷ Su questo, v. STEINWACHS, B. (2007) *Come facilitare un debriefing*, in: MARCATO, P. - DEL GUASTA, C. - BERNACCHIA, M. *Gioco e dopogioco. Con 48 giochi di relazione e comunicazione*, La meridiana, Molfetta (BA), p. 245.

pensieri traendone insegnamenti significativi al fine di farli propri e poterli poi applicare nei contesti di vita quotidiana.

Il gioco e il dopogioco, quindi, hanno svolto un ruolo fondamentale nella progettazione didattica e hanno dato modo ai bambini di esprimere la propria creatività divertendosi, socializzando con i compagni e collaborando attivamente.

ACCOGLIENZA

Gli obiettivi

Durante la prima ora e mezza del primo giorno di attività, il team dei formatori e i bambini si sono ritrovati nella palestra della scuola per svolgere una serie di attività formative.

Gli obiettivi che di questa prima ora e mezza di lavoro, sono stati principalmente: la conoscenza reciproca tra i bambini stessi e tra questi e i formatori; il coinvolgimento dei bambini all'interno di un clima di collaborazione capace di creare un forte senso di appartenenza in linea alla realizzazione delle attività in progetto.

Questi obiettivi sono stati perseguiti attraverso lo svolgimento di attività principalmente di tipo ludico - giochi e bans - nelle quali l'interazione tra formatori e bambini è stata intensa, costante e finalizzata alla creazione di uno spirito di amicizia e di condivisione; si è trattato di quel "clima" affettivo-relazionale che è risultato preconditione necessaria per la buona riuscita di tutto il progetto educativo nella sua globalità. Non si insisterà mai abbastanza sulla funzione imprescindibile di una forma di comunicazione positiva per lo svolgimento efficace di un attività formativa di gruppo.

Nello svolgimento di tali attività, certo, si sono venute a creare inevitabilmente situazioni di competizione. Essa, però, non è da considerarsi in se stessa negativa, ma, invece, positiva nella misura in cui ha potuto aiutare il bambino a implementare importanti abilità sociali: confrontarsi con l'altro nella sua diversità, saper stare con gli altri senza aver paura di mostrare i lati più deboli di sé, il tutto finalizzato al saper stare positivamente nel gruppo.

Scaletta delle attività

| Attività. | Caratteristiche | Chi fa cosa | Tempo previsto |
|----------------------|---|---|------------------|
| 1. Battaglia Cinese. | Gioco di movimento. | Monica, Deborah, Linda, Clarissa, Sara C., Sara N., Sandy e Stefania conducono il gioco. Il resto dei formatori partecipa al gioco. | 20 minuti circa. |
| 2. Pinguino Blu. | Gioco di movimento e di collaborazione. | Lisa e Alessandra conducono. Il resto dei formatori partecipa al bans. | 10 minuti circa. |
| 3. Anfore. | Gioco di movimento. | Alessandra e Deborah conducono. Il resto dei formatori partecipa al gioco. | 15 minuti circa. |
| 4. Je t'aime | Gioco di movimento e di collaborazione. | Deborah conduce. Il resto dei formatori parteciperà al bans. | 15 minuti circa. |
| 5. Killer | Gioco di movimento. | Chiara L., Felicita, e Lisa conducono. Il resto dei formatori partecipa al gioco. | 15 minuti circa. |
| 6. Nodo | Gioco di movimento e di collaborazione. | Alessandra conduce. Gli altri formatori partecipano al bans. | 10 minuti circa. |

Descrizione delle attività

1. **BATTAGLIA CINESE:** è un gioco di movimento. Si comincia col suddividere i bambini in quattro squadre (ognuna con una sua “tana”); ogni squadra ha un determinato numero di biglietti (gestiti da un responsabile del team dei formatori), su ognuno dei quali c’è scritto un numero compreso tra 1 e 10. Ad ogni bambino viene dato un biglietto scelto casualmente; al via i bambini cominciano a correre cercando di prendere un bambino delle altre squadre. Quando qualcuno abbia catturato un giocatore avversario, va dal formatore e mostra i loro rispettivi biglietti. Il vincitore è il bambino con il numero più alto, mentre il bambino con il numero più basso deve cedere il suo biglietto al bambino della squadra avversaria da cui è stato preso; il biglietto conquistato viene portato alla tana. Il gioco è vinto dalla squadra che, alla fine, totalizza il punteggio più alto.

2. **IL PINGUINO BLU:** i bambini compongono una fila a forma di cerchio, ognuno deve vedere la schiena del proprio compagno. Il bans è composto da una serie di movimenti, per compiere i quali i bambini devono sostenersi a vicenda e collaborare per riuscire a realizzare il movimento richiesto.

3. **ANFORE:** anfore è un gioco di movimento, nel quale i bambini vengono divisi in due gruppi. Il primo è il gruppo più numeroso, quello dei “topi”: i bambini sono disposti per la maggior parte in terne (le “anfore”) che si tengono per mano e, in piccola parte, nel numero di dieci, singolarmente; il secondo gruppo, invece, è composto da cinque bambini che rappresentano i gatti e che hanno un nastro colorato per distinguersi dai topi. I dieci bambini del primo gruppo che sono disposti singolarmente al di fuori delle terne sono i topi che, all’inizio del gioco, devono essere catturati dai gatti. Essi, per salvarsi dai gatti, devono scappare e, per riposare, possono unirsi ad una delle terne prendendo la mano di uno dei bambini esterni alla terna. In questo caso il bambino esterno dalla parte opposta della terna deve staccarsi e cominciare a scappare dal gatto. Quando qualcuno dei topi viene catturato,

smette di correre ed esce dal gioco. Alla fine, entro un tempo prestabilito, vince chi resta in maggioranza: se ci sono più di cinque topi liberi, vincono i topi, se, invece, ce ne sono meno di cinque, vincono i gatti.

4 JE T'AIME: i bambini e i formatori si dispongono a cerchio. Un solo formatore si posiziona all'interno; questi comincia, cantando una canzone, a fare il giro del cerchio soffermandosi davanti all'uno o all'altro bambino quando la canzone lo richiede, effettuando delle mosse che chi sta nel cerchio deve ripetere. La canzone prevede tre momenti con tre bambini diversi, e proprio il terzo bambino dovrà unirsi al formatore (il quale marcherà l'ingresso nel gruppo interno da parte del bambino, consegnandogli un simbolo specifico) e procedere come lui nello stesso modo come sopra descritto. Al turno successivo, così, altri due ragazzi si aggiungono al gruppo interno e via così finché tutti fanno parte del gruppo interno.

5. KILLER: è un gioco di movimento. All'inizio i bambini vengono messi seduti. I formatori chiedono ai bambini di chiudere gli occhi e segretamente scelgono tra questi i Killer, toccandoli sulla spalla o sulla testa. Scelti i Killer, i bambini si alzano e aprono gli occhi cominciando a camminare nello spazio a disposizione in modo casuale. L'obiettivo dei Killer è quello di "uccidere" più vittime possibile: l'arma usata è fare l'occhiolino. Coloro che vengono colpiti, devono stendersi a terra, mentre chi riesce a scoprire il Killer senza essere colpito da quest'ultimo può comunicarlo ad un formatore, il quale dirà se il Killer è stato davvero scoperto o meno. Quando tutti i Killer vengono scoperti il gioco termina.

6. IL NODO: i bambini vengono divisi in gruppi di 10 o 15 persone al massimo. Il primo passo del gioco è formare un cerchio abbastanza largo, dandosi la mano; dopo aver lasciato le mani del proprio compagno, ognuno deve dirigersi verso il centro del cerchio con le mani in avanti e gli occhi chiusi, stringendo le prime mani che troverà. Lo scopo del gioco è quello di riuscire a sciogliere i nodi che si sono formati con le mani, senza mai lasciare la presa. Vince il gruppo che per primo riesce a sciogliere il nodo.

PERCORSO DI EDUCAZIONE ALLA PACE

Studentesse: Alessandra Staiano

Lisa Donadi

Linda Brugnera

Nicoletta Dal Cin

Anna Da Ros

Alla ricerca della pace: le finalità dell'educazione alla pace

Il termine *pace* deriva dal latino *pax* ed è il contrapposto di *bellum* (guerra) in senso politico e sociologico, ovvero come concetto che descrive lo stato dei rapporti tra individui o gruppi di individui. A dire il vero il termine di origine latina ha un significato assai limitato e debole: pace da *pax* si ricollega a *pactum*, patto, inteso nel senso di accordo stabilito alla fine di una guerra (in tal senso pace equivale a “non-guerra”); e quando di due termini uno si definisce con la negazione del suo contrario, è chiaro che quello è il più debole, il meno significativo. Diverso è il termine ebraico o anche arabo, o magari russo, che allude alla somma di grandi beni e valori. Ancora oggi quando gli ebrei si salutano con uno *shalòm* mantengono qualcosa di quel significato di pienezza e di ricchezza⁸.

Analogamente il termine “pacifismo” tende ad essere considerato negativamente come “malattia infantile della non-violenza”. In effetti, proprio per non incorrere in questa connotazione negativa del termine, quando si parla di non-violenza occorre riferirsi alla teorizzazione di Gandhi. Egli, infatti, preferì sostituire il termine indiano *ahimsa* (non violenza) con quello di *satyagraha* (letter. “forza della verità”). Scrive in un suo testo del 1920: “La non violenza deve essere interpretata non solo come volontà di non nuocere ad alcuno, ma anche e più ancora come espressione positiva di amore, come volontà di fare il bene a chi commette il male; non certo però nel senso di aiutare chi commette il male a continuare a farlo e neppure di tollerarlo passivamente”. In questo senso *non-violenza*, positivamente, è da intendersi come azione di lotta non violenta per la giustizia, fino a rinunciare alla propria quiete pur di assicurare ad ogni uomo la pienezza dell’essere e del divenire, la libertà di crescere e modificarsi.

Trattandosi di uno dei concetti più antichi e profondi in senso antropologico il termine ha assunto nel corso della storia significati più estensivi e generali. Più specificatamente, la pace viene oggi considerata (o *dovrebbe* essere considerata, secondo l'opinione corrente) un

⁸ Non a caso S. Francesco, volendo riprendere, per i suoi frati, questa modalità di saluto, presente anche nella Bibbia, aggiunse un'altra parola e invitò a salutare con “*Pax et bonum*” (“pace e bene”).

valore universalmente riconosciuto che sia in grado di superare qualsiasi barriera sociale e/o religiosa ed ogni pregiudizio ideologico, in modo da evitare situazioni di conflitto fra due o più persone, due o più gruppi, due o più nazioni, due o più religioni. In tal senso la pace è definibile come quella condizione sociale, relazionale, politica (o legata ad altri contesti) libera da violenza e caratterizzata da condivisa armonia ed assenza di tensioni e conflitti in cui si ricercano soluzioni transattive dei conflitti di interesse⁹.

Volendo proporre una breve ricostruzione storico-concettuale della riflessione moderna intorno alla pace si può incominciare da Immanuel Kant. La riflessione kantiana sulla pace trova un approfondimento nello scritto “Per la pace perpetua”, un progetto filosofico elaborato nel 1795, all'interno del quadro della situazione storica del tempo profondamente mutata con lo scoppio della Rivoluzione Francese. La premessa generale alla riflessione kantiana è la constatazione per cui lo stato di pace tra gli uomini, nel loro vivere uno accanto all'altro, non è uno stato naturale: la situazione naturale degli uomini, al contrario, è caratterizzata da selvatichezza, isolamento, insocievolezza. Proprio per questo “la pace è qualche cosa di artificiale, va costruita, esiste solo come sforzo cosciente dell'uomo”¹⁰, in quanto spontaneamente, naturalmente, la situazione degli uomini, come la situazione degli Stati, è una situazione di conflitto, di guerra. Esistono, sì, i trattati di pace, ma essi in effetti non sono altro che “tregue, in quanto implicano la possibilità della ripresa delle ostilità”¹¹ in qualunque momento. È un concetto molto interessante, per cui ciò che solitamente si chiama “pace” (intendendo con essa un concetto solo negativo, come “assenza di ostilità”) in verità è per Kant solo una pausa momentanea, una tregua, dentro il processo più originario che è la guerra. Kant allora non parla di “pace”, ma di “pace perpetua”, intendendo con essa un compito assolutamente “nuovo che l'umanità dovrà proporsi”¹². E questa assoluta novità per il filosofo consiste nel “superamento della sovranità degli Stati e dell'anarchia internazionale” con “la formazione di una federazione che abbracci poco a poco tutti i popoli della terra”¹³. Insomma: non essendo lo stato di pace perpetua uno stato naturale, esso potrà “essere istituito solo attraverso un ordine legale imposto da un'autorità mondiale superiore a ogni singolo Stato”¹⁴. È l'idea di una specie di ONU *ante litteram*, in grado di

9 Per questa definizione, cfr. HERMANN, R. (1974) *Educazione alla pace*, La scuola, Brescia.

10 GARGANO, A. (s.d.) *Il progetto per una pace perpetua di Kant*, in: <www.iisf.it>.

11 Ibidem.

12 Ibidem.

13 LEVI, L. (2004) *Il significato del "Progetto di pace perpetua" di Kant per l'uomo contemporaneo*, in: <www.peacelink.it>.

14 Ibidem.

imporre agli Stati un diritto superiore a quello pubblico, un diritto “cosmopolitico”, come lo chiama Kant, capace di far prevalere (illuministicamente) la ragione sulla tendenza naturale alla guerra. Si nota in questo il profondo umanesimo kantiano: “da una parte c’è la natura, con la guerra, dall’altra parte, all’estremo opposto, c’è la ragione, con la pace. L’uomo sta a metà tra questi due estremi, ma non si ferma in una situazione pencolante, neutra, a metà strada: è in cammino dalla guerra alla pace, è in cammino dalla naturalità alla razionalità. La ragione non ha mai trionfato, forse non trionferà mai completamente, ma è un’idea regolativa, segna cioè la direzione di marcia del cammino umano”¹⁵.

Le idee di Kant non sono rimaste lettera morta. Hanno percorso i secoli e hanno contaminato anche la riflessione novecentesca. In particolare hanno costituito la premessa per l’affermarsi del pacifismo contemporaneo.

Parlando di pacifismo, il pensiero va alla grande stagione dei movimenti per i diritti civili (*in primis* le due grandi battaglie per la parità dei diritti tra bianchi e neri e tra uomini e donne) sviluppatosi dopo la seconda guerra mondiale in America e in Europa. Col movimento pacifista si approfondisce la riflessione intorno al contenuto *positivo* della pace. Infatti, per i leader¹⁶ del movimento pacifista la vera pace non è solo assenza di tensione: al contrario, è la presenza della giustizia, per cui ogni uomo deve essere riconosciuto uguale ad ogni altro, con gli stessi diritti e le stesse prerogative. Si è fatta strada, dunque, l’idea di una pace positiva considerata non semplicisticamente come assenza di guerra, bensì come presenza di condizioni di giustizia reciproca tra i popoli che permettano a ciascun cittadino il proprio libero sviluppo in condizioni di auto-governo. In queste condizioni, la pace è molto più che il risultato di trattati tra governi o di accordi tra persone potenti: essa risulta dal modo in cui un popolo si relaziona con un altro popolo, nel rispetto dei reciproci diritti e doveri riconosciuti dalla comunità internazionale (naturalmente, per il pacifismo del secondo Novecento, la comunità internazionale degli stati, l’ONU, non è più, come per Kant, un auspicio, ma una realtà).

Per la riflessione più recente, infine, non è nemmeno più l’insieme di trattati o di accordi internazionali a poter garantire la pace. Essa è garantita solo ed esclusivamente dal comportamento e dalle scelte degli individui che insieme costituiscono il comportamento e le scelte di un popolo. A questo proposito la Dichiarazione sul diritto dei popoli alla pace,

15 GARGANO, A. (s.d.) *Il progetto per una pace perpetua di Kant*, in: <www.iisf.it>.

16 Naturalmente il riferimento è a Gandhi e a M. L. King.

adottata dalla Assemblea Generale delle Nazioni Unite il 12 novembre 1984, sottolinea che: "*per garantire l'esercizio del diritto dei popoli alla pace, è indispensabile che la politica degli stati tenda alla eliminazione delle minacce di guerra, soprattutto di quella nucleare, all'abbandono del ricorso alla forza nelle relazioni internazionali e alla composizione pacifica delle controversie internazionali sulla base dello Statuto delle Nazioni Unite*".

Di ciò nasce la necessità di una *cultura della pace*¹⁷ intesa come conoscenza diffusa e consapevole dei fattori che contribuiscono a creare condizioni di giustizia reciproca tra i popoli. Si apre qui lo spazio della riflessione pedagogica¹⁸.

Nella prospettiva pedagogica dell'educazione alla pace lo "studio" della pace si nutre dei contributi di tutte le scienze che cercano di chiarire i rapporti di causalità che intervengono nella nascita, nell'impedimento e nella limitazione delle guerre. Chi cerca di assicurare e conservare la pace deve necessariamente prendere in considerazione la realtà della guerra, la sua storia e la molteplicità dei suoi motivi. È proprio l'esperienza della guerra (o, più in generale, del *conflitto*) a rafforzare, in ottica pedagogica, il desiderio della pace.

In tal senso il conflitto va considerato e accettato come un normale fenomeno interumano e l'educazione al conflitto deve essere considerata come la prima grande finalità dell'educazione alla pace. Certo, questo discorso può apparire provocatorio. Ma non-violenza non significa inerzia, passività, rinuncia alla propria "aggressività"; anzi, indica la capacità di riconoscere i conflitti, anche quelli più nascosti, facendo della scuola un luogo privilegiato di elaborazione della coscienza sociale. Inoltre, significa accettare in profondità i conflitti e saper distinguere, in sé e negli altri, fra aggressività distruttiva e costruttiva, accettando di controllare i "meccanismi di difesa", che spesso mascherano atteggiamenti negativi. L'educazione alla pace, allora, va nella direzione di dare strumenti perché la persona impari a gestire i conflitti in modo non distruttivo, con la consapevolezza delle possibili soluzioni esistenti e, ancor prima, delle positive motivazioni che li determinano, evitando ogni forma di demonizzazione dell'avversario e sottolineando "ciò per cui si lotta"

17 Il concetto di Cultura della Pace fu formulato al Congresso Internazionale sulla Pace in Costa d'Avorio nel 1989. Il Congresso raccomandò all'UNESCO di lavorare per costruire una nuova visione della pace basata sui valori universali di rispetto per la vita, la libertà, la giustizia, la solidarietà, la tolleranza, i diritti umani e l'uguaglianza tra uomo e donna. Su questo, cfr. la voce *cultura della pace* in: <www.wikipedia.it>.

18 Interessante la seguente considerazione tratta da: DE SOUZA, C. (cur.) *Educazione alla pace*, tesina elaborata nel contesto del seminario di antropologia catechetica svoltosi all'Università Pontificia Salesiana, scaricabile dal sito <www.poust.cz>: "La scuola deve aiutare i giovani a riappropriarsi del diritto della pace. Una scuola che non elabora e non propone una «cultura di pace» diventa complice della cultura della guerra e della menzogna; quindi un'educazione che trascura i grandi problemi della pace, rischia di diventare diseducazione".

piuttosto che “colui contro cui si lotta”¹⁹. In tal senso l’educazione alla pace, mettendo le persone in condizione di capire con quali percorsi giungono a concettualizzare sé stesse e gli altri come appartenenti a determinate categorie sociali (e quindi anche a creare le categorie di “amico” e di “nemico”), concorre ad eliminare gli stereotipi sociali, ovvero quegli stereotipi cognitivi che diventano sociali quando condivisi da grandi masse, all’interno di gruppi e, a volte, di istituzioni sociali. In questo modo contribuisce anche al rispetto infragruppo (che consiste nell’incremento della somiglianza percepita tra sé e i membri del proprio gruppo) e a quello intergruppo, eliminando l’inimicizia competitiva intesa come spinta alla separazione e all’antagonismo che viene generato da esigenze personali e sociali di distinzione degli estranei²⁰.

Una seconda importante finalità dell’educazione alla pace consiste nell’*educare alla complessità* della società in cui viviamo. Per *complessità* si intende una società nella quale le crescenti conoscenze scientifiche e tecniche allargano il pensiero e l’azione dell’umanità, mentre diminuisce l’autonomia della singola persona. Per educare alla complessità occorre tornare a fare riassaporare il gusto della ricerca e della avventura intellettuale, guardandosi da un eccesso di semplificazione e schematizzazione derivanti dalla pretesa di fondare il proprio insegnamento solo sul “buon senso” e sulla propria limitata cultura o esperienza di vita²¹.

Altra principale finalità dell’educazione alla pace è la *formazione di un uomo non violento*, cioè un uomo che abbia fiducia in sé e sappia intervenire in modo creativo nella realtà che lo circonda, che si impegni a risolvere attivamente i conflitti senza violenza, che sappia operare nella vita quotidiana con collegamenti più ampi nella dimensione mondiale e che sia sempre alla ricerca della verità, senza darla per scontato. Per costruire la pace c’è bisogno che ogni persona si riappropri della sua soggettività, con tutti i mezzi umani possibili, con la sua fantasia, con i suoi sogni e i suoi desideri.

19 Su tutto ciò, cfr. a cura di GECHELE, M. - DAL TOSO, P. (2010) *Educazione democratica per una pace giusta*, Armando, Roma.

20 Cfr. su questo NOVARA, D. (1989) *Scegliere la pace: educazione alla giustizia*, Edizioni Gruppo Abele, Torino.

21 Su questo, cfr. ancora a cura di GECHELE, M. - DAL TOSO, P. (2010) *Educazione democratica per una pace giusta*, Armando, Roma.

Gli obiettivi

Nel percorso realizzato, l'obiettivo principale che è stato perseguito è stato quello di condurre i bambini ad una maggiore consapevolezza intorno al fatto che il tema della pace non è qualcosa di astratto e lontano dalla loro vita, ma una realtà che può essere vissuta quotidianamente e può riguardarli nelle loro relazioni quotidiane.

Gli altri obiettivi generali che sono stati individuati sono in primo luogo una buona *conoscenza* dei bambini tra di loro e, in modo particolare, tra il team dei formatori e i bambini stessi; in secondo luogo, la riflessione sulla *collaborazione*, intesa come tematica fondamentale correlata all'argomento della pace; in terzo luogo il conseguimento di una più ampia coscienza intorno alle dinamiche dei *conflitti infragruppo e a livello mondiale*.

Il percorso verso questi obiettivi è stato costruito intorno al lavoro per la realizzazione di un prodotto tangibile. Nella consapevolezza che la pace non è qualcosa di lontano, ma di molto vicino alla vita di ognuno, per fare in modo che ai bambini rimanesse qualcosa di concreto dell'argomento sviluppato, essi, insieme all'aiuto dei formatori, hanno costruito una "palla della pace" unendo tra loro, secondo una certa tecnica, dei foglietti riportanti parole che descrivono in modo adatto che cosa sia la pace: l'intento di questo lavoro è stato quello che i bambini diventassero consapevoli del significato di queste parole, utilizzandole anche nella vita quotidiana e adottandole come comportamento e non solamente "concependole" come parole astratte. Inoltre, grazie a questo lavoro, hanno potuto apprezzare la varietà espressiva della lingua nell'ambito semantico della pace e sperimentare la propria creatività attraverso l'uso di materiali vari.

Il lavoro sul prodotto ha previsto la promozione di alcune competenze, che sono state stimolate e perfezionate durante le attività. Una tra le più importanti è il saper cogliere e comprendere le informazioni e i temi principali dell'argomento sviluppato, sviluppando questi concetti assieme alle loro personali convinzioni, restando però sempre aperti alla critica, al dialogo e alla collaborazione. Proprio la collaborazione pretendeva che i bambini assumessero comportamenti improntati al dialogo e alla cooperazione con gli altri, senza

aver paura di confrontarsi esprimendo la propria opinione, sia con il team dei formatori sia con i coetanei. Durante lo svolgimento delle varie attività, poi, gli stessi bambini sono stati portati a riflettere sul ruolo che occupavano all'interno del gruppo, sapendo riconoscere se esso fosse positivo o meno. Il prodotto che si è creato ha rappresentato la sintesi delle competenze attivate, delle attività svolte e delle tematiche affrontate.

Scaletta delle attività

PRIMO GIORNO

| Attività. | Caratteristiche | Chi fa cosa | Tempo impiegato |
|---------------------------|--|--|-----------------|
| Scheda "Se io fossi" | Scheda di conoscenza e riflessione | Alessandra conduce. Gli altri formatori aiutano. | 30 minuti |
| Gioco delle statue | Gioco di movimento e collaborazione | Lisa conduce. Gli altri formatori partecipano al gioco. | 15 minuti |
| Gioco del mimo | Attività di collaborazione e riflessione | Anna e Nicoletta conducono. Gli altri formatori aiutano. | 60 minuti |
| Crucipuzzle | Gioco di abilità visiva | Linda conduce. Gli altri formatori aiutano. | 10 minuti |
| Palla della pace (inizio) | Lavoro manuale | Linda conduce. Gli altri formatori collaborano. | 35 minuti |

SECONDO GIORNO

| Attività. | Caratteristiche | Chi fa cosa | Tempo impiegato |
|----------------------------------|--------------------------------------|---|-----------------------|
| Gioco del tic tac | Gioco di movimento e memoria | Anna conduce. Gli altri formatori partecipano. | 15 minuti |
| Film sulla guerra e disegno | Attività creativa | Alessandra, Lisa e Anna conducono. Gli altri aiutano. | 30 minuti + 30 minuti |
| Brainstorming | Riflessione sull'attività precedente | Nicoletta conduce. Gli altri formatori aiutano. | 45 minuti |
| Palla della pace (completamento) | Attività creativa | Linda conduce. Gli altri formatori partecipano. | 90 minuti |

Descrizione delle attività

SCHEDA “SE IO FOSSI”: attività di produzione scritta, attraverso la compilazione di una scheda atta ad agevolare l'espressione della personalità del bambino.

STATUE: il gioco consiste nell'invitare il gruppo dei bambini a costruire insieme una scultura, cioè a disporsi nello spazio in modo da realizzare una statua o un gruppo di statue. Il numero dei partecipanti varia in rapporto alla complessità della statua da realizzare. Il soggetto è indicato dal formatore-tutor.

MIMO: in questa attività i bambini vengono divisi in terne. Ogni terna di bambini pesca un biglietto (preparato in precedenza dai formatori) sul quale è scritta una di queste parole-chiave: *calma, aiuto, fiducia, amicizia, collaborazione*. I bambini, con la guida di un formatore, riflettono e discutono sui temi evidenziati dalle parole-chiave. Si tratta di un momento fondamentale per la messa a fuoco dell'argomento centrale: quello delle relazioni *pacifiche* tra le persone. Sulla base di questa discussione, i bambini progettano il mimo e interpretano una scenetta che riproduce il comportamento scritto.

CRUCIPUZZLE: l'attività consiste nel cercare ed evidenziare in un crucipuzzle le parole precedentemente mimate e riguardanti il tema della pace.

TIC TAC: i bambini, disposti in cerchio, attendono un segnale per scambiarsi in trenta secondi informazioni con i vicini (ai due lati): nome, età, passatempo, colore preferito, animale preferito. Il conduttore, che è un bambino al centro del cerchio, indica un partecipante ed esclama *tic* (se la persona deve dire tutto del vicino alla propria sinistra) o *tac* (se la persona deve dire tutto del vicino alla propria destra). Il primo che sbaglia deve sostituire il conduttore al centro del cerchio. Se il conduttore esclama *tic tac* tutti i bambini

devono cambiare posto. L'obiettivo del gioco è quello di scambiare informazioni e imparare nomi divertendosi, sviluppando i riflessi e la memoria.

FILM E DISEGNO: è fatto vedere ai bambini un cartone animato, che racconta, seppure in modo giocoso, il conflitto tra Palestinesi e Israeliani. I bambini sono invitati poi a disegnare su un foglio la scena del cartone che ricordano maggiormente.

BRAINSTORMING: è, come si sa, una tecnica di creatività di gruppo per far emergere idee volte alla risoluzione di un problema. È utilizzato per far riflettere i bambini sulle problematiche messe in luce dal cartone animato, in modo che i bambini possano mettersi a confronto con i bambini israeliani e palestinesi protagonisti del filmato d'animazione, riuscendo a riconoscere diversità e affinità.

PALLA DELLA PACE: il prodotto che i bambini realizzano è la palla della pace. Per prima cosa sono distribuiti dei cartoncini colorati ai bambini e uno stampo di forma circolare. Essi devono segnare sui cartoncini il bordo del loro stampo con la matita in modo che appaiano due cerchi con segnati tre punti sulla circonferenza. Successivamente collegano i tre punti in modo da formare un triangolo equilatero. Poi ritagliano il cerchio e al suo interno scrivono le parole chiave scoperte nelle attività della giornata sull'argomento "pace". Si piega il cartoncino lungo i bordi del triangolo e infine i cerchi colorati vengono uniti con la graffettatrice a formare la palla.

PERCORSO DI EDUCAZIONE AI DIRITTI UMANI
“TUTTI GLI ESSERI UMANI NASCONO
LIBERI ED EGUALI IN DIGNITÀ E DIRITTI”

Studentesse: Sara Nicaretta

Felicita Menegon

Giulia Scapol

Deborah Mattiuz

Sandy Silvestrin

Viaggio intorno all'uomo: le finalità dell'educazione ai Diritti Umani

La dottrina dei diritti umani trova la sua prima concretizzazione politica internazionale con la *Dichiarazione Universale dei Diritti Umani* del 1948, ma ha radici filosofiche antiche.

L'idea che l'uomo abbia dei diritti in quanto uomo nasce nell'Europa del '600 con il giusnaturalismo di Locke²². Nella riflessione del filosofo inglese lo Stato ha il compito di favorire e dare pieno sviluppo a quella libertà e a quell'uguaglianza che caratterizzano a priori e idealmente l'essere umano, ma che di fatto non sono rispettate nelle comunità politiche reali le quali, in tal modo, si allontanano dall'ideale di società civile cui la dottrina dei diritti umani tende. Altro esempio di filosofia giusnaturalistica è la teoria del Contratto Sociale di Rousseau. Queste idee trovano anche applicazione in sede legislativa nella Dichiarazione dei Diritti dell'Uomo e del Cittadino del 1789.

La dottrina dei diritti umani viene a costituire in questo modo il riferimento obbligato per distinguere se una società è civile o incivile. Al di là delle implicite connotazioni etnocentriche della prospettiva settecentesca²³, siamo di fronte a un passo storico di grande importanza, perché da semplice teoria filosofica, i diritti dell'uomo alla fine del '700 diventano per la prima volta diritto positivo.

Di fatto, però, i diritti umani in questa fase storica sono diritti solo di quegli uomini che possiedono lo *status* di cittadini di una determinata nazione. I diritti umani non sono quindi estesi a tutta l'umanità, ma limitati solo ai cittadini degli stati nazionali riconosciuti dalle grandi potenze occidentali. Questa profonda discrepanza caratterizza tutto l'800 e buona parte del '900 e segna “in profondità la cultura dell'occidente, attraversata, in parte ancora oggi, dalla tensione tra istanze di emancipazione e di uguaglianza e istanze imperialistiche e neocolonialistiche fondate su una concezione radicalmente discriminatoria degli esseri umani”²⁴.

22 Cfr. CASSESE, A. (2005) *I diritti umani oggi*, Laterza, Roma-Bari, p. 10.

23 Cfr. SILVA, C. (2008) *Pedagogia Interculturale Diritti Umani*, Carocci, Roma, p. 48.

24 Ivi, p. 49.

Nel tentativo di superare questa dicotomia, ai primi del '900, all'inizio nell'alveo del pensiero socialista, viene alla ribalta uno dei principi-cardine su cui si fonderà la dottrina più allargata dei diritti umani: il principio dell'autodeterminazione dei popoli²⁵.

Bisognerà tuttavia attendere gli anni successivi alla Seconda Guerra Mondiale perché l'impostazione anticolonialista del principio di autodeterminazione dei popoli si imponga a livello internazionale. A conflitto concluso, la constatazione delle terribili proporzioni del conflitto, insieme alla presa di coscienza della tragedia dello sterminio di massa, porta il processo di universalizzazione della dottrina dei diritti umani a un'accelerazione senza precedenti. Ciò prepara la nascita della *Dichiarazione Universale dei Diritti Umani* del 1948, la cui promulgazione segna l'avvio di un'altra fase nella storia dei diritti dell'uomo, quella in cui i diritti vengono affermati come positivi e universali. L'idea che qualsiasi persona sia degna di rispetto e di considerazione morale, che la convivenza libera e pacifica tra i popoli, così come i diritti sociali, debbano essere mantenuti, è a fondamento della *Dichiarazione*. Quattro sono i pilastri su cui quest'ultima si fonda: i diritti dell'individuo in quanto tale, i diritti dell'individuo nel suo rapporto con la società, i diritti politici e i diritti economico-sociali relativi soprattutto alle sfere dei rapporti di lavoro e di produzione e a quelle educative e sanitarie.

La *Dichiarazione Universale dei Diritti Umani*, però, deve essere intesa come un punto di partenza. Infatti, nei decenni successivi al 1948 seguirono altri documenti relativi o a specifici macro-ordini di diritti o a diritti particolari o infine a determinate categorie di soggetti²⁶. Ne è un esempio il *Patto Internazionale sui diritti civili e politici* (1966), la *Convenzione Internazionale sull'eliminazione di ogni forma di discriminazione razziale* (1976) o *sui diritti del fanciullo* (1989). Risulta evidente, quindi, che la politica dei diritti umani si è mossa nel dopoguerra in due direzioni: quella dell'universalizzazione dei diritti e quella della loro moltiplicazione.

Il processo di attuazione dei diritti umani è reso difficile dal carattere storico-culturale che attualmente si tende unanimemente a riconoscere loro. Ciò significa che tutti, oggi, credono che i diritti umani, in quanto diritti positivi, e dunque storici, non siano davvero in se stessi

²⁵ Il riferimento più noto, in verità, è alla nota dottrina (non socialista) del presidente americano Wilson che, all'indomani della Prima Guerra Mondiale, "proponeva di riconsiderare [...] i confini esistenti, consentendo ai popoli di optare per il sovrano di loro scelta" (CASSESE, A., 2005, cit., p. 18).

²⁶ Cfr. SILVA, C. (2008), cit., p. 55.

universali e che, quindi, la loro protezione a livello internazionale deve accompagnarsi ad un accordo tra gli stati sui loro contenuti.

Vanno considerate le conseguenze teoriche e pratiche che derivano dal riconoscimento del carattere storico²⁷ dei diritti umani. Se tali diritti non sono fondati su una presunta “essenza” naturale dell’uomo ma sono storici, risulta in maniera evidente la loro natura non assoluta e il loro essere soggetti a mutamenti.

Il loro carattere storico prova, però, sì, l’impossibilità che essi siano fondamentali in quanto naturali, ma non impedisce affatto il ritenere che essi possano avere una validità universale tale da giustificare la loro definizione in termini di diritti fondamentali: essi, infatti, sono tali in quanto possono essere attribuiti a tutti gli uomini al di là delle loro specifiche condizioni e situazioni.

Si tratta allora di dare avvio a un vero e proprio *dialogo interculturale* sui diritti umani che da un lato sappia tener ferma la prospettiva universalistica dell’allargamento dei diritti a tutti i popoli e a tutti gli stati, e dall’altro sia in grado di operare un decentramento di prospettiva che renda possibile un dialogo paritario sui contenuti e sui presupposti teorici di fondo in merito alla definizione dei diritti nella loro specificità e delle strategie atte a favorirne il riconoscimento e il rispetto su tutto il pianeta.

Si apre qui la prospettiva *pedagogica*. La storicità dei diritti umani e la loro contemporanea pretesa di universalità si configurano come permesse essenziali perché la pedagogia possa curvare in prospettiva interculturale quello che fino a oggi è stato considerato un ambito di intervento di altre discipline. In altre parole, se i diritti umani sono frutto di un percorso storico, allora sono suscettibili di essere rivisti in chiave interculturale; se essi hanno una pretesa universale, sono allo stesso tempo adatti a entrare a far parte di una proposta educativa di più ampio respiro, che contribuisca a rivedere quella visione relativistica estrema che insiste eccessivamente sulla diversità delle culture e quindi sulle difficoltà comunicative tra di esse. Si tratta allora di elaborare una proposta educativa che, a partire da un’accurata riflessione sui soggetti dei diritti umani, faccia propria la prospettiva di una

27 C’è chi ha sostenuto (M. G. Ignatieff) che i diritti umani non possono avere una pretesa universale in quanto riflettono una concezione dell’uomo e dei suoi diritti fondamentali di una sola delle grandi culture mondiali; a riguardo si impone l’esigenza di operare delle distinzioni al fine di chiarire i termini del discorso. C’è bisogno di un dialogo finalizzato a produrre maggiore sensibilizzazione politica e a consentire alla giurisprudenza internazionale di esprimersi in merito ai principi generali su cui si fondano i diritti umani, oltre che a far riflettere sulle singole formulazioni dei diritti stessi, di modo che siano il più possibile scevre da riferimenti filosofici e politici monoculturali. Cfr. SILVA, C. (2008), cit., p. 67.

cittadinanza interculturale e nello stesso tempo miri a superare l'etnocentrismo che si insinua nella stessa concezione dei diritti dell'uomo.

È dunque necessario pensare a un modello dialogico e interpretativo, di tipo ermeneutico, da porre a fondamento della concreta elaborazione e rielaborazione dei diritti umani in un contesto multiculturale e in una prospettiva interculturale. Praticando il dialogo interculturale come base di discussione dei diritti è possibile tener aperta quella prospettiva di progressiva inclusione dell'altro che anima il percorso storico dei diritti umani fin dalla sua nascita; “dialogo quindi come strumento di mediazione ma anche soprattutto come *télos* dell'educazione e dell'interazione tra le culture, capace di non fare dell'incontro uno scambio puramente contingente, in cui il confronto rimane alla superficie, in una prospettiva esclusivamente utilitaristica”²⁸.

A partire da questa premessa teorica possono essere individuate le finalità per una corretta educazione ai diritti umani.

L'educazione ai diritti umani è un'educazione che lotta contro le violazioni e le discriminazioni, che prepara le persone a sostenere e difendere la democrazia, la tolleranza e la non violenza. Educare ai diritti umani significa quindi imparare a coesistere, a convivere, a cooperare con persone di diversi gruppi sociali e culturali, sentendosi portatori e depositari della stessa dignità. Significa insegnare in modo da rispettare i diritti umani già nella classe e nello stesso ambiente scolastico ed educare ai diritti umani con i diritti umani. Significa contrastare ogni forma di individualismo, di intolleranza, di razzismo, di massificazione, per costruire percorsi di educazione alla conoscenza e al rispetto dei diritti di ogni uomo, al dialogo, alla collaborazione, alla giustizia, alla legalità, alla pace ossia ai valori che danno consistenza agli ideali e alle forme storiche della democrazia. Significa infine valorizzare la dignità di ogni persona, la conquista della propria autonomia, la capacità di decidere secondo un proprio personale progetto di pensiero e di vita.

28 SILVA, C. (2008) cit., p. 68.

Gli obiettivi

Durante lo svolgimento delle due giornate di lavoro, gli obiettivi perseguiti sono stati nella direzione di far riflettere i bambini sui *bisogni* fondamentali dell'uomo per arrivare a una sensibilizzazione dei bambini circa il tema dei *diritti* umani. In particolare sono stati perseguiti i seguenti obiettivi didattico-educativi:

- conoscere le proprie capacità;
- prendere coscienza di alcune problematiche sociali esistenti;
- promuovere la tolleranza, la comprensione e l'amicizia;
- ridurre lo svilimento verso oggetti materiali (computer, televisione, etc.);
- saper discriminare e qualificare i veri bisogni e diritti fondamentali dell'uomo;
- superare pregiudizi e stereotipi.

Al termine delle due giornate è stato realizzato un prodotto, nello specifico un cortometraggio (con i bambini come protagonisti) che racconta cosa sono i diritti umani e un lavoretto (sasso colorato) su cui è stato rappresentato un bisogno e un diritto e che è rimasto ai bambini come simbolo e ricordo dell'esperienza vissuta durante le due giornate.

La strutturazione del lavoro scelta ha avuto lo scopo di implementare determinate competenze:

- utilizzare proficuamente il materiale e lo spazio;
- interiorizzare e comportarsi secondo regole significative nella vita sociale dell'uomo;
- creare una collaborazione e integrazione proficua;
- partecipare attivamente a scambi comunicativi;
- produrre e rielaborare in modo creativo le immagini.

Scaletta delle attività

| | Ora | Cosa | Chi |
|------------------------------|------------------|------------------------------|--|
| <i><u>Primo Giorno</u></i> | 9:30 – 10:00 | Gioco di conoscenza a coppie | Menegon Felicita Nicaretta Sara |
| | 10:00 – 11:00 | Alla ricerca dei bisogni | Mattiuz Deborah Scapol Giulia Silvestrin Sandy |
| | 11:00 – 12:00 | Sassi Dipinti | Tutte |
| <i><u>Secondo Giorno</u></i> | Tutta la mattina | Cortometraggio | Tutte |

Descrizione delle attività

PRIMO GIORNO

GIOCO DI CONOSCENZA A COPPIE: i bambini sono divisi a coppie; ognuno di essi deve trovare degli aggettivi che esprimano le caratteristiche fondamentali utili per descrivere al meglio il proprio compagno. Le coppie sono scelte arbitrariamente dai formatori.

ALLA RICERCA DEI BISOGNI: ogni bambino ha a disposizione una scheda con l'elenco di 50 bisogni, dai più superficiali ai più profondi, da cui deve sceglierne 10. Successivamente i bambini vengono uniti in coppie e dai 20 bisogni devono insieme sceglierne 10. Infine tutti insieme scelgono i 10 bisogni fondamentali. Con una riflessione, confrontando i nostri 10 bisogni con la piramide di Maslow e Rogers (per l'occasione già preparata dai formatori) e attraverso un *brainstorming* si arriva, in conclusione, ad una riflessione sui bisogni fondamentali dell'uomo.

SASSI DIPINTI: ogni bambino ha a disposizione un sasso piatto e delle tempere colorate per creare spontaneamente un disegno libero, analogico o astratto, che rappresenti quello che per lui è il bisogno più importante. Il sasso grigio e sformato non ha in sé alcun valore o significato, ma i bambini con la loro fantasia lo trasformano in un sasso colorato e col significato simbolico del loro bisogno. Ogni bisogno rappresentato sul sasso è poi collegato a un diritto che viene scritto sul retro del sasso.

SECONDO GIORNO

I bambini, con l'aiuto dei formatori, devono raccontare, attraverso una rappresentazione teatrale, la storia di Gino Strada sui diritti umani intitolata "Il Mago del linguaggio", che è servito poi per costruire un video.

Quest'ultimo si articola in tre parti: introduzione, cortometraggio e conclusione. Nell'introduzione i bambini presentano la loro creazione (sasso dipinto) attraverso cui hanno espresso il bisogno che hanno deciso di rappresentare e il diritto ad esso correlato. In seguito i bambini vengono fatti distendere per terra e disposti a raggiera disegnando con i corpi un sole. All'interno di esso vengono disposti i sassi dipinti (creati il primo giorno).

Si dà poi il via alla seconda parte del video seguendo il testo diviso in sequenze della storia de "Il mago del linguaggio":

| SEQUENZA | RACCONTO |
|----------|--|
| prima | C'era una volta un pianeta chiamato Terra. Si chiamava Terra anche se, a dire il vero, c'era molta più acqua che terra su quel pianeta. Gli abitanti della Terra, infatti, usavano le parole in modo un po' bislacco. Prendete le automobili, per esempio. Quel coso rotondo che si usa per guidare, loro lo chiamavano "volante", anche se le macchine non volano affatto! Non sarebbe più logico chiamarlo "guidante", oppure "girante", visto che serve per girare? Anche sulle cose importanti si faceva molta confusione. |
| seconda | Si parlava spesso di "diritti": il diritto all'istruzione, per esempio, significava che tutti i bambini avrebbero potuto (e dovuto!) andare a scuola. |
| terza | Il diritto alla salute poi, avrebbe dovuto significare che chiunque, ferito, oppure malato, doveva avere la possibilità di andare in ospedale. Ma per chi viveva in un paese senza scuole, oppure a causa della guerra non poteva uscire di casa, oppure chi non aveva i soldi per pagare l'ospedale (e questo, nei paesi poveri, è più la regola che |

| | |
|---------|---|
| | <p>l'eccezione), questi diritti erano in realtà dei rovesci: non valevano un fico secco. Siccome non valevano per tutti ma solo per chi se li poteva permettere, queste cose non erano diritti: erano diventati privilegi, e cioè vantaggi particolari riservati a pochi.</p> |
| quarta | <p>A volte, addirittura, i potenti della terra chiamavano "operazione di pace" quella che, in realtà, era un'operazione di guerra: dicevano proprio il contrario di quello che in realtà intendevano.</p> |
| quinta | <p>E poi, sulla Terra, non c'era più accordo fra gli uomini sui significati: per alcuni ricchezza significava avere diecimila miliardi, per altri voleva dire avere almeno una patata da mangiare. Quanta confusione! Tanta confusione che un giorno il mago Linguaggio non ne poté più. Linguaggio era un mago potentissimo, che tanto tempo prima aveva inventato le parole e le aveva regalate agli uomini. All'inizio c'era stato un po' di trambusto, perché gli uomini non sapevano come usarle, e se uno diceva carciofo l'altro pensava al canguro, e se uno chiedeva spaghetti l'altro intendeva gorilla, e al ristorante non ci si capiva mai. Allora il mago Linguaggio appiccicò ad ogni parola un significato preciso, cosicché le parole volessero dire sempre la stessa cosa, e per tutti. Da allora il carciofo è sempre stato un ortaggio, e il gorilla un animale peloso, e non c'era più il rischio di trovarsi per sbaglio nel piatto un grosso animale peloso, con il suo testone coperto di sugo di pomodoro.</p> |
| sesta | <p>Questo lavoro, di dare alle parole un significato preciso, era costato un bel po' di fatica al mago Linguaggio. Adesso, vedendo che gli uomini se ne infischiarono del suo lavoro, e continuavano ad usarle a capocchia, decise di dare loro una lezione. <Le parole sono importanti> amava dire <se si cambiano le parole si cambia anche il mondo, e poi non si capisce più niente>.</p> |
| settima | <p>Una notte, dunque, si mise a scombinare un po' le cose, spostando una sillaba</p> |

| | |
|--------|---|
| | <p>qui, una là, mescolando vocali e consonanti, anagrammando i nomi. Alla mattina, infatti, non ci si capiva più niente. A tutti gli alberghi di una grande città aveva rubato la lettera gi e la lettera acca, ed erano diventati... alberi! Decine e decine di enormi alberi, con sopra letti e comodini e frigobar, e i clienti stupitissimi che per scendere dovevano usare le liane come Tarzan. Alle macchine aveva rubato una enne, facendole diventare macchie, e chi cercava la propria automobile trovava soltanto una grossa chiazza colorata parcheggiata in strada. Alle torte invece aveva aggiunto una esse, erano diventate tutte storte, e cadevano per terra prima che i bambini se le potessero mangiare. Erano talmente storte che non erano più buone nemmeno per essere tirate in faccia. Nelle scuole si era anche divertito ad anagrammare, al momento dell'appello, la parola presente, e se prima gli alunni erano tutti presenti, adesso erano tutti serpenti, e le maestre scappavano via terrorizzate.</p> |
| ottava | <p>Poi si era tolto uno sfizio personale: aveva eliminato del tutto la parola guerra, che aveva inventato per sbaglio, e non gli era mai piaciuta. Così un grande capo della terra, che in quel momento stava per dichiarare guerra, dovette interrompersi a metà della frase, e non se ne fece nulla. Inoltre aveva trasformato i cannoni in cannoli, siciliani naturalmente, e chi stava combattendo si ritrovò tutto coperto di ricotta e canditi.</p> |
| nona | <p>Andò avanti così per parecchi giorni, con le scarpe che diventavano carpe e nuotavano via, i mattoni che diventavano gattoni e le case si mettevano a miagolare, il pane che si trasformava in un cane e morsicava chi lo voleva mangiare. Quanta confusione! Troppa confusione, e gli uomini non ne potevano più.</p> |

| | |
|--------|--|
| decima | <p>Mandarono quindi una delegazione dal mago Linguaggio, a chiedere che rimettesse a posto le parole, e con loro il mondo. <E va bene> disse Linguaggio <ma solo ad una condizione: che cominciate a usare le parole con il loro giusto significato>. <I diritti degli uomini devono essere di tutti gli uomini, proprio di tutti, sennò chiamateli privilegi. Uguaglianza deve significare davvero che tutti sono uguali e non che alcuni sono più uguali di altri. E per quanto riguarda la guerra...> <Per quanto riguarda la guerra> lo interrupperò gli uomini <ci abbiamo pensato... tenitela pure: è una parola di cui vogliamo fare a meno>.</p> |
|--------|--|

Per ogni parte del racconto si descrive ora nel dettaglio ciò che i bambini hanno interpretato:

- prima sequenza: i bambini utilizzando il volante e la macchina di cartone (preparate in precedenza dai formatori) fingono di guidare mentre la voce narrante li accompagna.
- seconda sequenza: qui c'è una contrapposizione tra coloro per i quali il diritto all'istruzione è garantito e quelli a cui è negato. I primi vengono identificati con i bambini, che rappresentano la loro quotidianità scolastica, mentre i secondi vengono identificati attraverso fotografie trovate sul web.
- Terza sequenza: qui c'è ancora una volta una contrapposizione tra coloro per i quali il diritto alla salute è garantito e quelli a cui è negato. I primi vengono identificati con un bambino che, travestito da dottore, visita un altro bambino che fa il paziente. I secondi vengono identificati attraverso fotografie trovate sul web.
- Quarta sequenza: consiste in un'unica immagine significativa mentre la voce narrante legge la parte.
- Quinta sequenza: è contrapposto il significato di ricchezza come l'aver tanti soldi e come l'aver il minimo indispensabile per la sopravvivenza. Due bambini: uno getta soldi felice, l'altro è felice per avere una patata da mangiare. A questo punto

interviene il Mago del Linguaggio che, stufo, tenta di cambiare la situazione. “Trasforma” un carciofo in un canguro (rappresentati entrambi dai bambini), e la stessa cosa avviene per gli spaghetti e il gorilla. Così da dare il significato corretto ai nomi.

- Sesta sequenza: rappresenta la confusione del mondo che non dà i giusti significati ai nomi e i bambini fanno notare l'anarchia esistente. Il Mago del Linguaggio interviene con la frase riportata nel racconto.
- Settima sequenza: il Mago del Linguaggio inizia a cambiare i nomi: in questo caso sono formati con sagome di cartone dei sostantivi che cambiano e le lettere che si scombinano a formare significati diversi sono fatte vedere con dei cartelloni con le lettere scritte (tutto questo materiale è preparato dai formatori preventivamente).
- Ottava sequenza: l'eliminazione della parola *guerra* ha un'importanza particolare, degna di una scena a sé stante. Viene eseguito un cartello di “divieto alla guerra” e un bambino impersona il capo dello stato che, nel racconto, sta dichiarando guerra ma si blocca nel mentre: la scena si conclude con un lancio di coriandoli.
- Nona sequenza: viene ripetuta la modalità applicata nella settima sequenza mentre il narratore continua la lettura.
- Decima sequenza: un gruppo di bambini va dal bambino che interpreta il Mago del Linguaggio a chiedere di risistemare le cose. Ripetono i discorsi scritti nel racconto.

Alla fine del video è messa una foto di gruppo e le foto dei singoli bambini: mentre esse scorrono viene letta una considerazione riassuntiva sui diritti umani.

PERCORSO DI EDUCAZIONE AMBIENTALE

Studentesse: Pascolo Esther

Valentini Eleonora

Lot Chiara

Callegher Chiara

Callegher Mara

Buogo Marta

Bof Clarissa

Per uno sviluppo sostenibile: le finalità dell'educazione ambientale

“La natura non si vince se non ubbidendole, e ciò che nella scienza si considera come causa, nell'opera si ha come norma”²⁹. Per Francis Bacon è possibile penetrare nel più interno e profondo segreto della natura. Egli concepisce la natura come una realtà da dominare e per fare ciò l'uomo deve avere a disposizione degli strumenti. Questi sono forniti dalla scienza, la quale è completamente al servizio dell'uomo. Per Bacon il compito della scienza è l'espugnazione della natura e il suo fine è di ottenere principi, progetti ed indicazioni d'opere. Si può quindi sostenere che Bacon ha una visione di tipo meccanicistico in quanto descrive la natura (intesa come un insieme di fenomeni organizzati in maniera unitaria, per svolgere una sua potenzialità verso la perfezione) come una macchina, la quale è regolata da un insieme di leggi matematiche necessarie, che lo scienziato deve scoprire. Sta in queste idee di Bacon l'inizio di quella mentalità aggressiva nei confronti della natura che connoterà tutta la modernità.

Le idee di Bacon, infatti, non rimangono archiviate, ma portano ad un nuovo modo di operare. Difatti, a partire dall'Inghilterra durante la prima metà dell'Ottocento, avviene un mutamento radicale del sistema produttivo che sta alla base della società europea contemporanea: la rivoluzione industriale. Questa è stata fonte di cambiamenti nell'ambito sociale, economico ed ecologico. Durante questo processo si può osservare la realizzazione dell'ideale baconiano, ossia lo sfruttamento della natura da parte dell'uomo³⁰.

29 BACONE, F. (1996) *Il nuovo organo*, La scuola, Brescia, p. 25.

30 In un testo tratto da *Hard times* (1845) di Charles Dickens, troviamo la descrizione dell'inquinamento prodotto dal *coke*. Questo materiale era ottenuto dalla distillazione del carbon fossile e aveva lo scopo di sostituire il carbone di legna. Dickens descrive il paesaggio di una città in cui viene prodotto questo materiale: sveltano verso il cielo i camini delle fabbriche che espellono fumi scuri i quali, insieme alle ceneri, anneriscono il vivace colore rosso del mattone con cui sono costruite le case operaie. Serpeggia in questa città un torrente scuro, in quanto le scorie del carbone sono immesse nei corsi d'acqua. Già nella prima metà dell'Ottocento, quindi, cominciava ad alzarsi una voce di denuncia verso l'inquinamento e contro il mancato rispetto per l'ambiente.

L'inizio della diffusione della mentalità ecologica³¹ avviene negli anni '60 e '70 quando un pubblico sempre più vasto comincia ad interessarsi ai problemi ambientali. Denunce di degrado ambientale e allarmi sul futuro dell'ambiente colpiscono la gente e si diffonde la consapevolezza che l'uomo fa parte dell'ecosistema terrestre e che deve fare attenzione a non turbarlo nello sviluppare la propria civiltà. Preoccupazioni per l'ambiente erano state espresse già nei secoli precedenti, ma fino agli anni '60 e '70 i problemi ambientali sono sentiti e conosciuti solo in cerchie ristrette e sono ben lontani da quella penetrazione capillare e massiccia nell'opinione pubblica che hanno oggi. Il via alla svolta ecologica è dato da *Primavera silenziosa*, un libro del 1962, scritto dalla biologa statunitense Rachel Carson. In breve tempo negli Stati Uniti si passa dall'ignoranza sulle questioni ambientali e dal disinteresse a una serie di iniziative spontanee ed istituzionali. *Primavera silenziosa* è un atto di accusa contro il DDT ed altri pesticidi, scritto con partecipazione, ma documentato e sereno. L'autrice sostiene che i pesticidi sono poco efficaci perché gli insetti col tempo diventano resistenti, mentre sono dannosi per l'uomo ed altri viventi e causano squilibri negli ecosistemi. Quando il libro esce, la voce di una studiosa isolata si leva non solo contro le grandi industrie chimiche ma anche contro una pratica ed una tradizione consolidate: le campagne di disinfestazione venivano condotte persino dall'OMS (Organizzazione Mondiale della Sanità) e l'inventore del DDT era stato insignito del premio Nobel (a ragione, poiché il DDT ha permesso di sconfiggere malattie endemiche come la malaria). La risonanza dell'opera è tale che ben presto governi e organismi internazionali riconsiderano l'uso dei pesticidi. Negli Stati Uniti è istituita una commissione di stato che convalida le tesi della Carson.

Negli anni successivi c'è un fiorire di letteratura sull'ambiente, sorgono movimenti e associazioni, le autorità politiche sempre più inseriscono il problema nelle loro agende e i

31 Il termine *ecologia* (dal greco *oikos*, "casa" e *logos*, "discorso") è stato coniato nel 1866 dal naturalista tedesco Ernst Haeckel, fervente seguace di Darwin e della sua teoria sull'evoluzione biologica. Con questa espressione egli intendeva designare la scienza che studia i rapporti tra l'essere vivente e l'ambiente naturale in cui si trova. Haeckel coniò questo nuovo termine perché gli sembrava riduttivo descrivere come eventi semplicemente "biologici" fenomeni come le mutue relazioni di tutti gli organismi che vivono in un medesimo luogo, il loro adattamento all'ambiente che li circonda, le trasformazioni prodotte dalla lotta per la sopravvivenza, i fenomeni di parassitismo, ecc. La biologia non si occupa, infatti, di studiare il fatto che gli organismi vivano in popolazioni, che sommate formino comunità e che queste, interagendo con l'ambiente, costituiscano un ecosistema. È l'ecologia, piuttosto, che si occupa di questi ambiti, partendo dal presupposto che in natura vale il principio dell'*interdipendenza*: l'esistenza di un essere vivente è possibile non solo grazie alla sua struttura anatomica e fisiologica ma anche perché ci sono *altri* esseri viventi e c'è la realtà inorganica circostante; allo stesso modo lo stato di un ambiente fisico si conserva grazie alla presenza di determinati elementi: piante, animali e microrganismi con i quali è in rapporto. Così nulla e nessuno esiste in autonomia ma tutto e tutti dipendono gli uni dagli altri. Su questo, cfr. BIANCHI, A - DI GIOVANNI, P. (2000) *Biblioteca di scienze sociali 3. Popolazione e ambiente*, Paravia, Torino.

mass media si interessano all'argomento. Nel 1968 nasce il *Club di Roma*, che è fondato da un gruppo di persone di vari paesi accomunate dall'interesse per l'ambiente e che pubblica periodicamente rapporti sulla situazione dell'umanità e dell'ambiente. Il *Club* è un'associazione non governativa, non-profit, di scienziati, economisti, uomini d'affari, attivisti dei diritti civili, alti dirigenti pubblici internazionali e capi di stato di tutti e cinque i continenti. La sua missione è di agire come catalizzatore dei cambiamenti globali, individuando i principali problemi che l'umanità si troverà ad affrontare, analizzandoli in un contesto mondiale e ricercando soluzioni alternative nei diversi scenari possibili. Il primo rapporto uscito è il famoso *Rapporto Meadows*, curato da un gruppo di scienziati del MIT (Massachusetts Institute of Technology) guidati da Dennis e Donella Meadows, in cui si arriva alla conclusione che la crescita va fermata perché il pianeta non potrà sopportare a lungo i prelievi di risorse e l'inquinamento sempre più massicci. Nel 1972, l'ONU indice la conferenza di Stoccolma sull'ambiente e fonda l'UNEP (United Nations Environment Program), emanazione con sede a Nairobi che ha il compito di tenere sotto controllo i cambiamenti ambientali e di incoraggiare e coordinare le azioni di salvaguardia dell'ambiente.

Negli anni Settanta anche la riflessione filosofica, con Hans Jonas, prende a considerare il problema ambientale mettendolo al centro addirittura della riflessione etica più aggiornata. Il punto di partenza del suo discorso è che al giorno d'oggi l'uomo non solo domina la natura, ma ne abusa. Egli afferma che, per la mentalità odierna, "l'uomo viene comunque per primo e la natura, pur essendole riconosciuta la sua dignità, deve far posto a lui e alla sua superiorità"³². L'uomo moderno e la sua tecnologia sono paragonati ad un "Prometeo irresistibilmente scatenato"³³ il cui operato rischia di sfuggire a ogni controllo. Si tratta quindi di assumersi le responsabilità delle proprie azioni poiché potrebbero ipotecare irrimediabilmente il futuro.

È comunque solo agli inizi degli anni Novanta che la sensibilità ambientalista trova il suo asse di reale rinnovamento nel concetto di *sviluppo sostenibile*: l'ONU, nel 1992, organizza a Rio de Janeiro, come si sa, la Conferenza mondiale sull'ambiente e lo sviluppo. Da essa scaturiscono impegni importanti, documenti approfonditi, indirizzi e obiettivi di grande valenza politica, economica, sociale. Scaturisce, anche, la strategia denominata Agenda 21.

32 JONAS, H. (2002) *Il principio responsabilità. Un'etica per la civiltà tecnologica*, Einaudi, Torino, p. 19.

33 Ivi, p. 3.

Il 21, come si sa, si riferisce al XXI secolo, quello in cui siamo entrati, e la denominazione Agenda indica la necessità che ogni Paese, ogni territorio, ogni comunità locale si dia un calendario, un'agenda appunto, delle cose prioritarie da fare nel XXI secolo per garantire lo sviluppo sostenibile della propria popolazione e del proprio ambiente, così partecipando democraticamente e attivamente allo sviluppo sostenibile di tutta la popolazione e di tutto l'ambiente del pianeta³⁴. Entra qui in gioco la pedagogia.

Per quanto riguarda il discorso pedagogico, già i “padri fondatori” dell’educazione europea, da Comenio a Rousseau, hanno considerato l’ambiente, inteso come la complessa e variegata realtà che sta fuori dall’aula scolastica, una preziosa fonte di esperienze e di risorse educative. E per tutti i loro migliori successori (fino, nel XX secolo, a Dewey e all’attivismo pedagogico) il rinnovamento educativo si identificava con l’uscita della scuola fuori dalle proprie mura, verso il territorio, inteso come un ricco “parco educativo”.

Si può allora dire che tutta la migliore educazione moderna si fonda sull’apertura dell’educazione all’ambiente³⁵ ma ciò non significa affatto che questa sia ciò che oggi intendiamo per *educazione ambientale*. Ciò che differenzia quell’educazione disciplinare e trans-disciplinare (di tipo certamente innovativo, ma in modo generico in quanto connotata solo da *didattiche* del territorio e dell’ambiente) da una *vera educazione ambientale* nel senso (chiarito dal Summit di Rio) di *educazione alla sostenibilità*, non è rintracciabile sul piano delle metodologie (che sono in larga parte comuni: la ricerca, l’esperienza, il progetto, l’interdisciplinarietà, l’attivismo e così via) bensì sul piano delle finalità.

Esse possono essere riassunte come segue:

- Portare ad un cambiamento della mentalità promuovendo una nuova riflessione etica “ecologica” (sulla scia delle suggestioni filosofiche più recenti) per la quale non si tenga conto solo degli effetti immediati delle proprie azioni, ma soprattutto degli effetti a lungo termine sull’ambiente delle decisioni e delle azioni dell’intero genere umano; una riflessione etica, dunque, capace di far sentire le persone direttamente responsabili della “qualità della vita” dell’ambiente in cui vivono.

34 Cfr. su questo APAT – Agenzia per la protezione dell'ambiente e per i servizi tecnici (2004) *Linee guida per l'educazione ambientale nel sistema agenziale APAT-ARPA-APPA*, reperibile al sito: <www.formeducambiente.isprambiente.it>.

35 Essa era *educazione attiva*, fondata sull’esperienza e la ricerca e non soltanto sullo studio dei libri. Era *didattica*, nel senso che usava il territorio e l’ambiente per insegnare meglio (più attivamente, più sul campo, più legando studio e ricerca, uso dei libri e scoperta delle cose). Il suo scopo era di innovare le metodologie d’insegnamento d’aula, astratte. Ma non era *educazione ambientale* come la si intende oggi.

- L'acquisizione di una essenziale comprensione dell'ambiente globale, in particolare tramite la conoscenza del funzionamento dell'ambiente. Sotto questo punto di vista diventa essenziale imparare a considerare l'ambiente nell'ottica sistemica, cioè come sistema di relazioni in cui l'uomo quasi sempre gioca il ruolo di protagonista.
- Acquisire un nuovo e rispettoso comportamento verso l'ambiente sensibilizzando ogni singolo individuo affinché partecipi alle difficili scelte che possono promuovere lo sviluppo sostenibile.

Gli obiettivi

Il tema dell'educazione ambientale, durante le due giornate di lavoro, è stato affrontato da una specifica angolatura - il tema delle *energie alternative e rinnovabili* - dando per scontati sia i concetti fondamentali dell'educazione ambientale sia altri apprendimenti specifici che i bambini avevano già realizzato negli anni scolastici precedenti.

Gli obiettivi educativi che sono stati perseguiti nei due giorni di lavoro e che sono stati considerati come da acquistare a conclusione del percorso di apprendimento sono esprimibili in termini di conoscenze e di abilità.

Riguardo alle conoscenze: il/la bambino/a alla fine del progetto ha approfondito il concetto di “alternativo”³⁶ ma soprattutto ha appreso che le energie rinnovabili sono le forme di energia generate da fonti non esauribili. Riguardo alle abilità: al termine del percorso, il/la bambino/a ha potenziato le abilità di pensiero divergente e è stato in grado di osservare, descrivere ed interpretare il concetto di energie alternative anche nel proprio contesto di vita.

Le competenze che sono state messe in atto e perfezionate dai bambini durante tutta l'esperienza sono state di tipo creativo, manuale, riflessivo, comunicativo/relazionale, competitivo (sapersi mettere in gioco).

Durante i due giorni si è dedicata una parte significativa del tempo alla realizzazione di un prodotto per ciascun/a bambino/a, rappresentante simbolicamente l'esperienza svolta: un aquilone. Si è trattato di un gioco divertente per i bambini e allo stesso tempo simbolo di un modo alternativo di usare l'energia pulita dell'aria. Così come l'aquilone si libra leggero nell'aria lasciandosi guidare dal vento senza inquinare, così anche i/le bambini/e sono stati condotti ad assumere uno stile di vita più in accordo con le esigenze dell'ambiente.

36 Da questo punto di vista è stato importante mettere il bambino nella condizione di capire che esistono modi di agire alternativi, non comuni, meno condivisi dalla massa, ma non per questo meno efficaci nel portare soluzione ai problemi.

Scaletta delle attività

PRIMO GIORNO

| attività | caratteristiche | chi fa cosa | tempo impiegato |
|----------------------------|--|---|-----------------|
| Uno contro tutti | gioco di movimento e di collaborazione | Mara introduce e il resto dei formatori assistono e aiutano | 30 minuti |
| Sensi alternativi | Giochi simbolici | Marta e Clarissa introducono e il resto dei formatori assistono e aiutano | 60 minuti |
| Riflessione generale | Lezione dialogata | Esther introduce e il resto dei formatori assistono e aiutano | 40 minuti |
| Prodotto finale (aquilone) | Attività manuale | Esther introduce e il resto dei formatori assistono e aiutano | 40 minuti |

SECONDO GIORNO

| | | | |
|-------------------------|-----------------------------------|--|-----------|
| Torneo eolico | gioco manuale e di collaborazione | Chiara L. introduce e il resto dei formatori assistono e aiutano | 60 minuti |
| Palloncino intelligente | Esperimento manuale con formatori | Eleonora introduce e il resto dei formatori assistono e aiutano | 20 minuti |
| Furgoncino alternativo | Esperimento manuale con formatori | Chiara C. introduce e il resto dei formatori assistono e aiutano | 20 minuti |
| Luce è calore | Attività manuale | Mara introduce e il resto dei formatori assistono e aiutano | 20 minuti |
| Riflessione generale | Lezione dialogata | Mara introduce e il resto dei formatori assistono e aiutano | 60 minuti |
| Completamento aquilone | Attività manuale | Esther introduce e il resto dei formatori assistono e aiutano | 45 minuti |

Descrizione delle attività

UNO CONTRO TUTTI: un bambino è separato dal resto della classe e interpreta il ruolo di “alternativo”, mentre il resto della classe impersonifica la società. Questi due gruppi vanno a collocarsi ai lati opposti dell'atrio e, al suono del fischiello, devono correre. L'«alternativo» deve cercare di prendere più bambini possibile, facendoli diventare come lui. Lo scopo di questo gioco è far capire ai bambini che il singolo individuo alternativo da solo non può far molto, ma, insieme ad altri, può cambiare qualcosa nella società.

SENSI ALTERNATIVI: questa attività ha come obiettivo quello di far comprendere ai bambini il concetto di “alternativo” attraverso l'uso di alcuni sensi. Si comincia prendendo in considerazione il senso della vista: i bambini fanno un disegno a piacere, poi sono bendati e devono ripetere lo stesso disegno su un foglio nuovo.

Successivamente è coinvolto l'udito. Al centro della classe sono disposte in cerchio delle sedie; i bambini devono danzare intorno a queste quando la musica è calma (suono dello scorrere del fiume, canto degli uccelli, ecc...); devono invece sedersi quando la musica cambia e ci sono i rumori caratteristici della città caotica. A ogni alternanza di musica è tolta dal cerchio una sedia e ovviamente un bambino rimane in piedi, finché resta un solo bambino che è il vincitore.

Infine, è stimolato il tatto mediante la manipolazione della carta per formare una barchetta; prima normalmente, poi con le mani cosparse di colla vinavil.

TORNEO EOLICO: i bambini sono suddivisi in squadre. Sono poste una di fronte all'altra e al centro del tavolo è posizionata una pallina: i bambini devono soffiare al fine di farla cadere dalla parte opposta del tavolo guadagnando così punti.

PALLONCINO INTELLIGENTE: i bambini vengono divisi in piccoli gruppi, assistiti ognuno da un formatore. Ogni gruppo ha a disposizione una bottiglietta di plastica, una

piccola quantità di aceto, bicarbonato di sodio e un palloncino. La bottiglietta è riempita con l' aceto e il palloncino con il bicarbonato di sodio. L' imboccatura della bottiglia è poi inserita nell' estremità del palloncino e durante questo procedimento il bicarbonato di sodio entra in contatto con l'aceto causando una reazione, in cui è prodotto del gas che gonfierà il palloncino.

FURGONCINO ALTERNATIVO: i bambini sono divisi in piccoli gruppi, assistiti ognuno un formatore. Ogni gruppo ha a disposizione un furgoncino di plastica leggera, un palloncino e una molletta da bucato. Il palloncino deve essere gonfiato e l'apertura bloccata dalla molletta. Il palloncino poi è caricato nel rimorchio del furgoncino, è tolta la molletta e si vedrà il furgoncino avanzare. Vince il gruppo che fa avanzare di più il giocattolo.

LA LUCE È CALORE: sono ritagliate due strisce di alluminio di misura 10 x 2,5 cm e colorate di nero da un lato. Si praticano dei tagli e la striscia è piegata in modo che il lato nero sia interno alla piega. Si incastrano le due strisce creando una sorta di girandola e con un filo sono appese al centro di un cartoncino. È fatta scendere la girandola all'interno di un barattolo e il tutto è posto sotto la luce del sole (o di una lampada da tavolo). Quando il barattolo si è riscaldato, si nota che le pale della girandola iniziano a muoversi lentamente. Si spiega che questo accade perché il lato nero delle pale assorbe più luce di quello argentato, scaldandosi più velocemente. Per contatto le molecole dell'aria che si trovano vicino alle pale nere si dilatano e spingendo le fanno muovere.

RIFLESSIONE GENERALE: quest' attività è svolta in entrambi i giorni. I bambini devono riflettere, aiutati dai formatori, sul senso delle attività svolte durante la giornata. Le riflessioni sono scritte su cartoncini.

PRODOTTO FINALE (AQUILONE RISPETTONE): i bambini sono guidati a costruire un vero aquilone. Esso serve come supporto su cui vengono incollati i cartoncini con le riflessioni scritte dai bambini durante i due giorni.

PERCORSO DI EDUCAZIONE INTERCULTURALE

Studentesse: Francesca Marcello

Silvia Zorzatto

Monica Schiavon

Stefania Sartori

Sara Cescon

Multiculturalismo e postmodernità: le finalità dell'educazione interculturale

La multiculturalità è un fenomeno connaturato alla storia dell'umanità. "Tutte le società umane sono diversificate anche se non nella stessa misura. Che si tratti di culture e d'identità etniche, culturali, sessuali, religiose, di classe o professionali, la diversità è sinonimo di vita"³⁷. Tuttavia, sono ancora in molti a opporre resistenza, anche in maniera ostinata, a questa realtà, conservando³⁸ l'idea sbagliata che gli abitanti di una nazione costituiscano un gruppo omogeneo e rifiutando di conseguenza l'idea che persone di altra origine possano condividere con loro la medesima cittadinanza. Anche in Italia, la forte presenza di gruppi appartenenti ad aree geografiche lontane da un lato ha esaltato il pluralismo culturale già esistente, ma dall'altro ha dato origine a nuove forme di etnicizzazione tra individui. Da questo punto di vista, oggi "la frontiera dell'intercultura [si pone] come un'emergenza"³⁹: l'emergenza dell'accettazione degli immigrati, dello stabilire un dialogo con loro, dell'apprendere a collaborare. Si tratta anche di indebolire le resistenze nelle diverse forme: dal rifiuto dell'intolleranza, al razzismo vero e proprio, ideologizzato e sistematico⁴⁰.

Oggi, a causa della multiculturalità e della globalizzazione in cui siamo immersi, si chiede con urgenza la costruzione di una concezione di appartenenza aperta e flessibile, che consenta di sentirsi contemporaneamente parte di più culture, senza dover mettere in discussione il legame con le origini e con le proprie radici culturali. Ciò vale, naturalmente, non solo per l'Italia ma anche per i cittadini di qualsiasi paese, perché tutte le società attuali necessitano di nuove forme di cittadinanza⁴¹, che tutelino i diritti di ciascuno e facciano

37 SILVA, C. (2008) *Pedagogia Intercultura Diritti Umani*, Carocci, Roma, p. 34.

38 L'occultamento del carattere pluralistico delle società occidentali è un processo storico che ha avuto il suo massimo sviluppo, come si sa, durante il periodo di costituzione degli stati nazionali.

39 CAMBI, F. (2005) *Intercultura: fondamenti pedagogici*, Carocci, Roma, p. 21.

40 Cfr. ibidem.

41 La società occidentale moderna, come è noto, si è forgiata secondo una *Weltanschauung* che poneva come centrale la triade di Dio, patria e famiglia. Questi valori hanno radici profonde in Occidente. Oggi, però, bisogna sfidare questa tradizione e far spazio ad atteggiamenti nuovi imposti dalla ragione e della storia. L'elenco attuale dei valori postmoderni è composto da: apertura, collaborazione, pluralismo, differenza, dialogo. Su questo, cfr. CAMBI, S. (2001) p. 20.

sentire ogni persona parte integrante del paese dove vive. Le società multiculturali, per continuare a svilupparsi in maniera pacifica e armoniosa, devono poter includere al proprio interno e a vari livelli tutti i loro membri. Detto in altre parole: strettamente connesso al fenomeno della globalizzazione, il multiculturalismo si presenta come una sfida per le società democratiche che sono sollecitate a trovare forme di convivenza fondate sul riconoscimento e sul rispetto della diversità e allo stesso tempo a riservare uno spazio in cui tutti possano riconoscersi⁴².

Il dibattito sul multiculturalismo, quindi, non mira solo a descrivere la multiculturalità delle società attuali, ma anche a individuare risposte politico-culturali alle sfide da questa sollevate. È una sfida che chiama in causa *in primis* la pedagogia (oltre che la politica e l'economia), la quale deve rivedere i propri obiettivi politici, sociali e culturali, ampliandoli e riconfigurandoli per rispondere alle esigenze di una cittadinanza nuova, costituita da una mentalità riflessiva, aperta sulla differenza e orientata al bene comune.

La pedagogia, da questo punto di vista, interviene favorendo il paradigma antropologico che incita al rifiuto di qualsiasi gerarchizzazione a priori delle diverse culture, al dialogo in un quadro condiviso (o da condividere) di norme e valori, all'apertura, al riconoscimento e all'inclusione, evitando l'incomunicabilità⁴³. La pedagogia, insomma, deve elaborare una forma di cittadinanza che permetta alla persona di mettere in gioco i propri etnocentrismi e di rompere i propri stereotipi sugli altri, in modo da costruire una cultura collettiva.

In particolare, la sfida principale di oggi è quella di *superare la contrapposizione tra universale e particolare*. La società contemporanea chiede alla pedagogia di ripensare i principi etici *universali* che costituiscono le fondamenta della vita sociale, i valori comuni a tutti gli uomini, in modo tale tutti, nella loro *particolare* situazione di vita e di pensiero, li considerino importanti ed essenziali per la vita. Si tratta di apprendere a vivere senza un'identità unica e chiusa, ad amare e soprattutto aprirsi all'avventura, a nuovi modelli senza la paura del diverso o della novità. Solo su questa base saranno possibili la solidarietà, le interazioni reciproche, il rispetto, ecc.

La finalità principale, dunque, che la pedagogia oggi assegna all'educazione interculturale può essere riassunta in questo modo: far incontrare le diverse culture, integrando questo incontro con la vicinanza, la conoscenza e, ancora, il dialogo.

42 Su tutto quanto precede, cfr. SILVA, C. (2008) cit., pp. 36-39.

43 Cfr. su questo SILVA, C. (2008) cit., p. 43.

Gli obiettivi

Nei due giorni di lavoro è stato svolto un progetto educativo finalizzato ad illustrare ai bambini che cosa sia l'intercultura, valorizzando di essa, soprattutto, quegli aspetti operativi che essi possano inserire nella propria esperienza di vita.

Tutte le attività del progetto sono state pensate affinché si possano raggiungere con semplicità, chiarezza e in maniera coinvolgente alcuni obiettivi importanti. I principali sono due:

- Instaurare un *clima di fiducia* tra i bambini: alla base di un qualsiasi rapporto con un'altra persona, anche e soprattutto con una persona di cultura diversa, la fiducia è fondamentale in quanto costituisce davvero il fondamento di ogni atteggiamento e comportamento non discriminatorio. È utile, quindi, che i bambini siano aiutati a saper identificare con sicurezza che cosa possa significare *dare fiducia ad una persona* sia dal punto di vista razionale sia dal punto di vista emotivo.
- Creare un clima di *buona comunicazione* tra i bambini. Ciò significa aiutare i bambini ad esprimersi correttamente, tra di loro e anche con gli adulti. È importante il tema della comunicazione all'interno dell'argomento "intercultura"; infatti, così come la fiducia costituisce il fondamento di ogni rapporto, la comunicazione ne è il metodo, il "come".

I bambini sono stati condotti verso questi obiettivi tramite molte attività alcune delle quali ludiche. Si è scelto di procedere preferendo a spiegazioni astratte, che potevano portare qualche bambino alla distrazione, giochi formativi, affinché tutti potessero cogliere con maggiore facilità, implicitamente e anche esplicitamente, i temi principali delle due giornate (fiducia e comunicazione) nella loro connessione con l'argomento principale dell'esperienza: l'intercultura.

Il lavoro svolto ha portato allo sviluppo di un prodotto: "il passaporto". Si è trattato di un fascicolo nel quale i bambini hanno potuto inserire, in maniera personalizzata, le loro

riflessioni sulle attività proposte: una sorta di diario di bordo che ha documentato il lavoro svolto e che è rimasto ai bambini come ricordo dell'esperienza vissuta. Col passaporto è stato simulato una sorta di “viaggio interculturale” che ha portato i bambini ad avere una piccola idea di mondialità: Laura (personaggio immaginario che “ha accompagnato” i bambini) è andata in diversi paesi e ha incontrato bambini del luogo (Jinfù e Makawa), i quali hanno rappresentato il tema della giornata.

Nella creazione del prodotto i bambini sono stati stimolati a esplicitare competenze a vari livelli:

- competenza introspettiva (“disegno” di se stessi);
- competenze comunicative;
- creatività;
- competenza empatica.

Scaletta

1° GIORNO

| | CHI FA COSA | TEMPI | CARATTERISTICHE |
|--|---|---|--------------------------------------|
| Presentazione in gruppo | Monica spiega e si presenta Le altre partecipano presentandosi | 20 min | Gioco di conoscenza |
| Passaporto | Sara spiega l'attività Le altre consegnano i passaporti e ascoltano | 30 min | Attività creativa |
| Ginocchia musicali | Stefania spiega e gioca Le altre partecipano al gioco | 20 min | Gioco di collaborazione |
| Ciechi/zoppi | Monica spiega e gioca Le altre partecipano al gioco | 20 min | Gioco di fiducia |
| Discussione sulla fiducia | Francesca gestisce l'attività Le altre partecipano alla discussione | 15 min | Attività di riflessione |
| Storia di Jinfù | Stefania racconta la storia Le altre ascoltano | 8 min | Attività di ascolto e di riflessione |
| Discussione sulla fiducia: continuazione | Sara / Francesca gestiscono l'attività Le altre ascoltano e partecipano discutendo | 10 min | Attività di riflessione |
| Passaporto | Silvia consegna e spiega l'attività da fare o/e da finire Le altre ritirano i passaporti dopo aver aiutato | 20 min (nel caso non bastasse continuiamo il giorno dopo) | Attività creativa |

2° GIORNO

| | CHI FA COSA | TEMPI | CARATTERISTICHE |
|-----------------------|---|--------|--|
| Bans | Silvia / Monica insegnano il bans Le altre ballano e cantano con i bambini | 25 min | Attività di canto e movimento |
| Le voci degli animali | Francesca / Sara spiegano e giocano Le altre partecipano al gioco | 30 min | Attività di movimento e ascolto attivo |
| Se fossi un ... | Monica / Stefania spiegano Le altre aiutano i bambini se necessario | 50 min | Attività di conoscenza, comunicazione ed empatia |
| Brain storming | Sara conduce Le altre partecipano | 60 min | Attività di riflessione |
| Passaporto | Monica introduce l'attività Le altre aiutano | 45 min | Attività creativa |

Descrizione delle attività

1° GIORNO

PRESENTAZIONE IN GRUPPO: i bambini si dispongono in cerchio e a turno dicono il proprio nome o scandendolo ritmicamente (battendo le mani, i piedi, ecc.) o accompagnandolo con una caratteristica (sono buono, ho gli occhi azzurri, mi piace la pizza, ecc.) o accompagnando la dicitura del nome con un gesto (ad ogni bimbo viene attaccato un cartellino con il proprio nome).

PASSAPORTO: ai bambini è fatto iniziare il passaporto. Alcuni dei fogli all'interno devono essere completati: inizia il viaggio verso la Cina. Il tema della giornata è la *fiducia* e il personaggio del giorno Jinfù.

GINOCCHIA MUSICALI: i partecipanti si dispongono uno dietro l'altro, vicinissimi, e formano un cerchio, appoggiando ciascuno le mani sulla vita del compagno che lo precede. Quando la musica parte, tutti cominciano a camminare in avanti. Quando la musica si ferma, tutti si siedono sulle ginocchia del compagno che segue. Se tutti i giocatori riescono a sedersi sulle ginocchia dell'altro senza che nessuno cada, allora vince il gruppo, altrimenti vince la forza di gravità. In alternativa si fanno due gruppi uno contro l'altro.

CIECHI/ZOPPI: ci sono due gruppi. Da una parte i ciechi, dall'altra gli zoppi. Gli zoppi devono dare le indicazioni ai ciechi (dei bambini bendati) per farli arrivare a loro. In mezzo alla stanza sono posti degli ostacoli per rendere più difficile e divertente il gioco. Una volta

arrivati dagli zoppi, questi ultimi salgono in groppa ai ciechi. Ripercorrono la strada, ritornando dall'altra parte dell'aula, sempre grazie alle indicazioni degli zoppi.

DISCUSSIONE SULLA FIDUCIA: a partire dalle esperienze fatte nelle attività precedenti i bambini sono invitati a esprimere cos'è e cosa significa per loro la fiducia.

STORIA DI JINFÙ: a ulteriore stimolo per la discussione, ai bambini è letta una storia scritta dai formatori, sul tema della fiducia.

2° GIORNO

Oggi il viaggio conduce in AUSTRALIA: il tema della giornata è la *comunicazione*. Laura incontra Makawa e fanno amicizia. Lui le parla della sua tribù e le insegna una danza: il bans del giorno è “Aborigeni noi siamo”, che eseguono anche i bambini.

LE VOCI DEGLI ANIMALI: tutti siedono in cerchio, e ciascuno a turno sceglie il verso di un animale e lo imita: è il suo segnale personale. Il primo giocatore fa il verso del proprio animale e di quello a cui intende far arrivare la palla. Il primo lancia al secondo la palla: se il secondo è l'animale corretto, questo ripete il proprio verso e tutti gli fanno il coro, ciascuno con il suo segnale personale (il coro aiuta a tenere a mente quali sono gli animali presenti nel gioco). Se invece il primo giocatore sbaglia a lanciare la palla (la lancia, cioè, ad un altro “animale”) il compagno che la riceve gliela rimanda, dopo aver fatto il verso del proprio animale.

“SE FOSSI UN...”: i bambini compilano un questionario autodescrittivo. Al termine del completamento, sono divisi in due gruppi. Da una parte il gruppo di chi deve indovinare le identità (8 bambini), dall'altra il gruppo dei bambini che devono leggere le autodescrizioni

(6 bambini). Ogni bambino di questo secondo gruppo legge una autodescrizione scelta a caso (non necessariamente la sua). I bambini del primo gruppo devono indovinare di chi è.

BRAIN STORMING su: “comunicare”. La discussione è guidata ad evidenziare i temi dell'ascolto attivo e dell'empatia.

APPENDICE

Questionario di gradimento

Con il presente questionario vi chiedo di valutare la qualità del progetto e specialmente l'operato delle studentesse durante i due giorni di attività didattica presso il plesso del Contà.

Si tratta di una valutazione complessiva: nel caso eventuale voleste specificare o articolare il giudizio per mettere in evidenza particolari elementi di distinzione (nel bene e/o nel male) lo potrete fare nello spazio delle annotazioni alla fine di ogni gruppo di *item*. Grazie.

Prof. L. Viezzer

1. Capacità comunicative delle studentesse

1.1. Linguaggio verbale

- Buono
- Discreto
- Sufficiente
- Insufficiente

1.2. Comunicazione non verbale

- Buona
- Discreta
- Sufficiente
- Insufficiente

1.3. Collaborazione efficace in gruppo

- Buona
- Discreta
- Sufficiente
- Insufficiente

Note:

2. Capacità relazionali delle studentesse

2.1. Capacità di gestione delle situazioni impreviste

- Buona
- Discreta
- Sufficiente
- Insufficiente

2.2. Capacità di gestione della conflittualità

- Buona
- Discreta
- Sufficiente
- Insufficiente

2.3. Qualità della cortesia dimostrata

- Buona
- Discreta
- Sufficiente
- Insufficiente

2.4. Riconoscimento delle richieste dei bambini

- Buono
- Discreto
- Sufficiente
- Insufficiente

2.5. Gestione dei rapporti con i soggetti interni (maestre...) alla scuola

- Buona
- Discreta
- Sufficiente
- Insufficiente

Note:

3. Competenze gestionali delle studentesse

3.1. Consapevolezza e chiarezza circa la programmazione delle attività

- Buone
- Discrete
- Sufficienti
- Insufficienti

3.2. Rispetto dei tempi previsti per le singole azioni progettuali

- Buono
- Discreto
- Sufficiente
- Insufficiente

3.3. Cura degli ambienti e degli strumenti

- Buona
- Discreta
- Sufficiente
- Insufficiente

3.4. Coerenza di metodologie e strumenti con gli obiettivi previsti

- Buona
- Discreta
- Sufficiente
- Insufficiente

Note:

4. Risultati raggiunti

4.1. Impegno e partecipazione all'iniziativa da parte dei destinatari (i bambini)

- Buoni
- Discreti
- Sufficienti
- Insufficienti

4.2. Qualità delle informazioni e dei contenuti appresi dai destinatari

- Buona
- Discreta
- Sufficiente
- Insufficiente

4.3. Qualità dell'attività didattica in relazione ai bisogni e agli interessi dei destinatari

- Buona
- Discreta
- Sufficiente
- Insufficiente

Note:

5. Valutazioni generali

Indicare la valutazione su una scala da 1 a 10 (1 = valutazione massimamente negativa; 10 = valutazione massimamente positiva)

5.1. Gli obiettivi previsti sono stati raggiunti?

5.2. Come è da giudicare l'organizzazione del progetto nel suo complesso (si intenda il lavoro di progettazione e coordinamento del prof. Viezzer)?

5.3. Come è da giudicare la competenza delle studentesse in relazione al compito? (si prega di esprimere una valutazione specifica per ogni gruppo di lavoro)

5.3.1. Gruppo "Educazione alla pace"

5.3.2. Gruppo "Educazione interculturale"

5.3.3. Gruppo “Educazione ambientale”

5.3.4. Gruppo “Educazione ai diritti”

Eventuali annotazioni sul progetto nel suo complesso:
