

Save the Children dal 1919
lotta per i diritti dei bambini
e per migliorare le loro
condizioni di vita in tutto
il mondo

Save the Children lavora per:

- un mondo che rispetti e valorizzi ogni bambino
- un mondo che ascolti i bambini e impari da loro
- un mondo in cui tutti i bambini abbiano speranze e opportunità



“Verso una pedagogia dei diritti”

GUIDA PER
INSEGNANTI



Save the Children Italia Onlus
via Firenze 38
00184 Roma
tel +39 06 480 70 01
fax +39 06 480 70 039
info@savethechildren.it

Dipartimento Educazione allo Sviluppo
via Angera 3
20125 Milano
tel +39 02 670 78 446
fax +39 02 671 99 525
eas@savethechildren.it

www.savethechildren.it





Save the Children dal 1919 lotta per i diritti dei bambini e per migliorare le loro condizioni di vita in tutto il mondo

"Verso una pedagogia dei diritti"
Guida per insegnanti

Autori
Ines Biemmi
Nicola Scognamiglio

Attribuzioni
Il testo è stato progettato ed elaborato dagli autori

In particolare
Ines Biemmi
Verso una pedagogia dei diritti

Nicola Scognamiglio
I diritti in classe
Tecniche per favorire la partecipazione
Tre laboratori

Grafica e impaginazione
Enrico Calcagno - AC & P SRL

Foto
Le foto contenute in questa pubblicazione si riferiscono a progetti che Save the Children implementa in tutto il mondo

Pubblicato da
Save the Children Italia
Via Firenze 38
00184 Roma
Italia

Prima edizione 2007
© Save the Children Italia ONLUS

Stampato da
Promografica - Paderno Dugnano (MI)

"Verso una pedagogia dei diritti"

GUIDA PER
INSEGNANTI

Ines Biemmi
Nicola Scognamiglio



Jovana Nestic nel Centro Culturale per bambini e adolescenti di Belgrado fondato nel 1950.

Indice

Presentazione a cura di Raffaele Mantegazza	4
Introduzione	6
VERSO UNA PEDAGOGIA DEI DIRITTI	
Verso una Pedagogia dei Diritti	10
I caratteri della CRC	12
La CRC strumento di lavoro a scuola	14
I quattro principi della CRC	15
I DIRITTI IN CLASSE	
Il Costruttivismo	22
La didattica per progetti	23
La Comunità d'apprendimento	26
Il laboratorio	28
Il diritto ad informazioni di qualità	29
Due schede per autovalutarsi e per farsi valutare	32
TECNICHE PER FAVORIRE LA PARTECIPAZIONE	
Brain storming	36
Circle time	37
Finding e Solving problems	37
Metaplan	38
Focus group	38
Mappa concettuale	39
Co-operative Learning	41
Storie di vita	42
TRE LABORATORI	
Un laboratorio per la scuola primaria: Piccoli baffi di cioccolato	47
Un laboratorio per la scuola secondaria di primo grado	
Un gioco di ruolo	53
Un laboratorio per la scuola secondaria di secondo grado	
Un WebQuest sui diritti	58

NON È TEMPO PER NOI

L'inattualità della pedagogia dei diritti

Sembra proprio che la pedagogia abbia altro da fare che occuparsi dei diritti, soprattutto di quelli dei bambini e degli adolescenti. Impegnata a lubrificare ben bene gli ingranaggi dell'azienda o ad auto-osservarsi un po' troppo compiaciuta nello specchio del suo proprio narcisismo, alla pedagogia di inizio millennio sembra sfuggire l'emergenza dei tempi e l'urgenza dell'attimo. Una crisi planetaria senza precedenti si snoda lungo una linea che va da Hiroshima a Beslan, da Auschwitz a Ground Zero, dai villaggi irakeni bombardati alla fame del Burkina ma di tutto questo la pedagogia sembra non accorgersi. In un improbabile tribunale da fine dei tempi la scienza pedagogica degli ultimi due decenni del Novecento e degli inizi del Terzo Millennio si vedrà rivolgere l'accusa che Giovanni nell'Apocalisse ritiene la più tremenda: l'accusa di tiepidità.

La nostalgia di un pensiero pedagogico radicale, che non dà per scontato l'orizzonte storico nel quale si inserisce e dal quale è sostenuto ma anzi considera proprio compito precipuo l'esercizio continuo della critica nei suoi confronti, la nostalgia per una pedagogia smascherante e critica è forte soprattutto per quello che riguarda il tema dei diritti; e se anche altre scienze dell'uomo hanno in parte condiviso l'ignavia nei confronti di quello che sta accadendo al mondo (questo però non è vero, per esempio, per la sociologia), la pedagogia come scienza della trasformazione e del cambiamento umani, come scienza della costituzione dell'individuo umano in soggetto, è ancora più colpevole di non essersi voluta occupare delle condizioni di desoggettivazione e di destrutturazione dell'uomo, della donna, del bambino. Il motivo di questa ignavia è ovvio: osservando a fondo le pratiche di dominio e di potere, di sottrazione dei diritti e di negazione dello stesso diritto alla vita, la pedagogia rischierebbe di vedersi restituito il suo stesso volto, di vedere cioè il riflesso della sua stessa complicità con le pratiche di dominio.

Ma solamente osservando il negativo e soprattutto il suo stesso volto negativo, la pedagogia può ritrovare la forza per uscire dal contesto di accecamento nel quale si è posta da se stessa; svelare la sua connessione con le pratiche di potere e di dominio è il solo modo per poter pensare una uscita da queste pratiche. Denunciare la sua complicità con le politiche desolidarizzanti significa comunque sottolineare la sua implicazione necessaria con la politica; la pedagogia è strumento privilegiato per la costruzione di una polis, è architettura dei soggetti che andranno a popolarla. Se la polis che sarà costruita sarà la città dei diritti o della prevaricazione non è una domanda pedagogica, ma una domanda politica.

Così questo libro è anzitutto un libro politico; di politica dell'educazione se si vuole, ma pur sempre di politica. Scegliere di educare ai diritti non è una opzione pedagogica; non c'è la pedagogia dietro a questa scelta, ma la politica. Saremmo tentati di dire che dietro la educazione ai diritti, a fondarla ed a giustificarla, c'è una forma di esperienza addirittura prepolitica, la sola che dà l'accesso alla politica intesa nel suo senso più alto e nobile di scienza del cambiamento e adeguamento di

*Non è tempo
per noi
e forse non
lo sarà mai*

Luciano Ligabue



quell'oggetto artificiale e mutevole che è la polis: l'educazione ai diritti allora affonda le sue radici in quelle regioni dell'indignazione e della non sopportazione della sopraffazione e dell'ingiustizia che colgono lo stomaco e la pelle degli esseri umani degni di codesto nome, e che a loro volta spingono verso la dimensione della politica. È questa consapevolezza politica che libri come questo devono portare all'interno dei percorsi, accademici e non, di formazione degli educatori; percorsi che troppo spesso dicono "che cosa fare" e "come farlo" ma non pongono né tollerano la domanda sul "perché farlo e non farlo"; percorsi che troppo spesso formano l'educatore/trice come puro tecnico che non sa porsi la domanda sui fini e dunque in ultima analisi, come servo sciocco dell'esistente.

L'urgenza dei tempi è enorme; può essere consolatorio dirci che tutto è finito e contemplare l'abisso da qualche comoda stanza di Grand Hotel. Ma questa resa vile e in fin dei conti un po' ridicola non è l'unica possibilità che ci sia rimasta; educare ai diritti significa andare in controtendenza, essere accusati di faziosità e di partigianeria, sentirsi dire spocchiosamente "ma questi non sono libri di pedagogia"; ma l'emergenza delle cose non può aspettare. La ricerca pedagogica sui diritti è nutrita dalla morte ingiusta e dalla sofferenza evitabile di milioni di persone; se a volte ci sentiamo isolati nella nostra ricerca, se ci sentiamo aversati occorre ricordare che un sistema che produce strutturalmente milioni di vittime non si lascia certo destabilizzare facilmente, e usa l'arma della derisione o dell'isolamento, da sempre una delle più forti. Milioni di esseri umani chiedono però comunque che si rifletta e si critichi: e se forse non è tempo per noi, occorre ricordare che quasi non c'è ormai più tempo per loro, per la loro vita, per la loro emancipazione, per la loro salvezza da una ingiusta e terribile morte.

Bambini vietnamiti partecipanti ad un progetto interculturale a Deptford nel Regno Unito mentre giocano.

Raffaele Mantegazza
UNIVERSITÀ DI MILANO BICOCCA

Introduzione

Save the Children è la più grande organizzazione internazionale indipendente per la difesa e promozione dei diritti dei bambini. Esiste dal 1919 e opera in oltre 100 paesi del mondo con una rete di 27 organizzazioni nazionali e un ufficio di coordinamento internazionale: la *International Save the Children Alliance*, ONG (Organizzazione Non Governativa) con status consultivo presso il Consiglio Economico e Sociale delle Nazioni Unite. Guerre, AIDS, povertà, catastrofi naturali colpiscono prima di tutto bambini e bambine: la metà di coloro che vivono in condizioni di assoluta indigenza, ha meno di 18 anni.

Si calcola che nei Paesi del Sud del Mondo 600 milioni di bambini vivono in famiglie il cui reddito è di 1 dollaro al giorno; più di 100 milioni di minori, due terzi dei quali

bambine, non vanno a scuola; circa 150 milioni di bambini e bambine soffrono di malnutrizione; 10 milioni ogni anno muoiono per malattie facilmente prevenibili e l'Aids si sta diffondendo a ritmi vertiginosi.

Per interrompere questa spirale di sofferenza e soprattutto rimuoverne le cause, *Save the Children* sviluppa progetti di educazione, di risposta alle emergenze, di contrasto all'Aids e di lotta allo sfruttamento e abuso. Inoltre fa pressione sui governi affinché mettano al centro delle proprie politiche i diritti dei bambini sanciti nella *Convenzione Onu sui Diritti dell'Infanzia e dell'Adolescenza* (CRC).

Questo dossier vuole offrire ai docenti alcuni momenti di riflessione sulle loro pratiche didattiche, ma soprattutto alcuni suggerimenti per introdurre lo spirito della CRC nelle loro programmazioni.

IL LAVORO SI DIVIDE IN QUATTRO PARTI:

- 1 Nella prima si delinea, con la CRC e i suoi quattro principi fondamentali, la Pedagogia dei Diritti
- 2 Nella seconda si individuano quei modelli teorici che più di altri consentono di affrontare in classe la tematica dei diritti
- 3 Nella terza si suggeriscono alcune tecniche didattiche per lavorare con gli studenti sul principio della partecipazione
- 4 Nella quarta si presentano tre laboratori che i docenti possono realizzare in classe:
 - il primo avvicina i bambini della scuola primaria alle tematiche dei diritti dell'infanzia e dello sfruttamento minorile attraverso metodologie interattive e partecipative
 - il secondo, pensato per i ragazzi delle scuole medie, si sviluppa intorno alla realizzazione di un gioco di ruolo
 - il terzo propone ai docenti delle scuole superiori di sperimentare con i loro studenti, nel laboratorio multimediale, un WebQuest sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza

nella quarta sezione sono raccolti i materiali cartacei necessari per svolgere in classe i laboratori presentati nella parte terza. Questi materiali sono forniti in versione elettronica e si possono scaricare dalla piattaforma telematica di *Save the Children Italia* al seguente indirizzo <http://www.sc-formazione.it>

Verso una pedagogia dei diritti

Marija Brdovic, 18 anni, nel Centro
Culturale per bambini e adolescenti
di Belgrado fondato nel 1950.

VERSO UNA PEDAGOGIA DEI DIRITTI

Il 1989 segna una data storica nei confronti della concezione dell'infanzia e dell'adolescenza a livello planetario. Il 20 novembre le Nazioni Unite approvano la *Convenzione sui Diritti dell'Infanzia e dell'Adolescenza* (CRC)¹ conosciuta in Italia anche come *Convezione sui Diritti del Fanciullo*² che, ad eccezione degli Usa e della Somalia, è stata in seguito ratificata da tutti gli Stati del mondo. La Convenzione, nell'evolvere il concetto di bisogno, fino a quel momento affiancato a quello di infanzia, in diritto, ci consegna una concezione dell'infanzia e dell'adolescenza basata sulla loro titolarità di diritti a tutto campo: diritti civili, politici, economici, sociali e culturali. Si tratta quindi di una nuova visione, capace di influenzare e modificare profondamente il rapporto intergenerazionale, fino ad allora e fino ad oggi ancora in larga misura esistente, fondato soprattutto sulla passività e vulnerabilità di bambini ed adolescenti, portatori di bisogni che gli adulti possono soddisfare a loro piacimento. Un approccio centrato sui diritti³ presuppone che tutte le persone, quindi tutti i bambini e gli adolescenti, siano prima di tutto titolari di diritti umani e che la promozione, il rispetto e la tutela di tali diritti non siano azioni da intraprendere su

¹ Convention on the Rights of the Child - CRC.

² La Convenzione è stata ratificata dall'Italia nel 1991 con la legge 176.

³ Gli schemi presenti in questo capitolo sono rielaborazioni da *Child Rights Programming, A Handbook for International Save the Children Alliance Members, Second Edition, 2005 Save the Children Sweden.*

APPROCCIO BASATO SUI DIRITTI

- Si agisce su base mandataria
- Le persone sono titolari di diritti e sono legalmente autorizzate a reclamarli
- Le persone che vivono in povertà hanno diritto ad essere aiutate in quanto titolari di diritti
- Tutte le persone hanno lo stesso diritto a realizzare fino in fondo le proprie capacità e dovrebbero essere incoraggiate a farlo (cioè i destinatari sono sempre il 100%)
- Tutte le persone coinvolte in un programma o un progetto hanno diritto a parteciparvi attivamente
- I diritti sono universali ed inalienabili, non possono essere riconosciuti solo ad alcuni o alienati a nessuno
- Le strutture di potere che bloccano il progresso nella realizzazione dei diritti umani devono essere profondamente cambiate
- Gli attori dello sviluppo devono incoraggiare i titolari di diritti a reclamare i propri diritti e coinvolgerli nei processi decisionali
- I diritti sono indivisibili e interdipendenti, benché in una data situazione possa essere necessaria una scala di priorità

APPROCCIO BASATO SUI BISOGNI

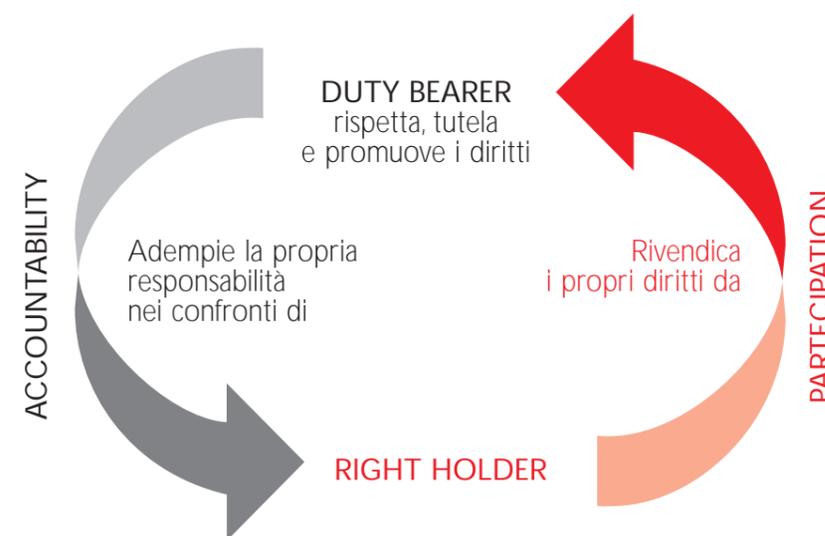
- Si agisce su base volontaria o opzionale
- Le persone hanno dei bisogni che dovrebbero essere soddisfatti e questi bisogni possono avere delle priorità
- Le persone che vivono in povertà meritano aiuto e sono oggetto di azioni caritatevoli
- Alcune persone possono essere escluse (cioè i destinatari possono essere inferiori al 100%)
- Le persone coinvolte in un progetto o un programma sono beneficiari passivi; possono essere invitate a partecipare per migliorare l'efficacia dei programmi o dei progetti
- Alcuni bisogni possono non essere riconosciuti in alcune culture
- Le strutture di potere sono troppo difficili da cambiare e devono essere trovate delle modalità pragmatiche per poter lavorare al loro interno
- Lo sviluppo è un processo tecnocratico e dovrebbe essere condotto da "esperti" tecnici che conoscono meglio le questioni
- C'è una "gerarchia" di bisogni ed alcuni bisogni sono quasi sempre più importanti di altri

base volontaria o come opzione ma come dovere individuale e collettivo. La CRC non è solo un corpus giuridico a cui ricorrere soprattutto per denunciare violazioni, ma rappresenta uno strumento pedagogico ed educativo nella sua dimensione culturale.

La Convenzione tutela e promuove i diritti di tutti gli esseri umani in età compresa fra 0 e 18 anni in qualsiasi parte del mondo essi vivano e qualsiasi siano le loro condizioni sociali e economiche. Stabilisce che bambini e adolescenti, a livello individuale e collettivo, sono persone titolari di diritti e che gli adulti, a partire dalla famiglia fino ad arrivare alla comunità internazionale, devono rispondere della tutela e della promozione di tali diritti. La Convenzione, come tutti i trattati sui diritti umani, a partire dalla Dichiarazione Universale sui Diritti Umani del 1948, pone al centro la persona come *titolare di diritti (right holder)* nella sua relazione con chi ha (porta) il dovere di rispettarli e promuoverli (*duty bearer*). I *duty bearer* (governi, istituzioni, famiglia e individui) sono vincolati a rispettare, proteggere e promuovere i diritti umani. I *right holder* hanno il diritto di reclamare i propri diritti dai *duty bearer*, ma devono anche rispettare i diritti degli altri. L'essere titolare di diritti comporta infatti delle responsabilità prima di tutto verso se stessi e di conseguenza verso gli altri.

Un approccio basato sui diritti umani mira a rafforzare *la responsabilità* dei *duty bearer* nei confronti dei diritti umani attraverso cambiamenti prodotti a livello politico, economico e legislativo o a livello di attitudini, consapevolezza, comportamenti, pratiche, modelli e valori. Gli adulti, la famiglia, la scuola fino alla massime istituzioni nazionali e internazionali, dovrebbero sempre tenere in massimo conto il superiore interesse del bambino ed i suoi diritti nel compiere delle scelte che lo riguardano e ne dovrebbero essere responsabili in ogni momento. La parola inglese, *accountability*, veicola un concetto ancora più forte di semplice responsabilità: quello di responsabilità di cui si deve rendere conto.

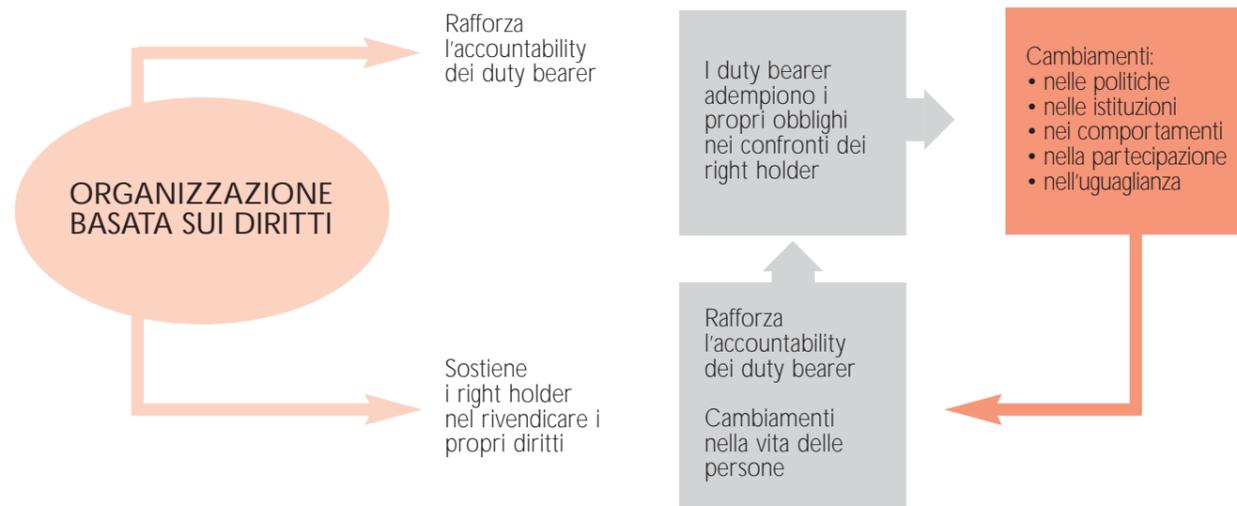
DIRITTO - RESPONSABILITÀ - RIVENDICAZIONE



È interessante esplorare questa relazione in ambito educativo per iniziare a capire come meglio orientare il fare scuola quotidiano in un'ottica di diritti. In un approccio centrato sui diritti il docente, in quanto *duty bearer*, diventa parte di una relazione educativa basata sul riconoscimento dello studente come titolare di diritti (*right holder*) e sulla possibilità che lo studente stesso possa, attraverso le attività didattiche che il docente gli propone, conoscere ed esercitare i propri diritti.

Un approccio basato sui diritti promuove *l'equità, la non discriminazione e l'inclusione* attraverso la sensibilizzazione, il cambiamento di attitudini e comportamenti e attraverso pratiche interculturali attente alle differenze. Rende le famiglie, le comunità, le istituzioni e la società più aperte e più disponibili nei confronti delle diversità. Sviluppa la capacità dei *duty bearer* di includere i gruppi marginalizzati attraverso un'educazione di tipo inclusivo. Rende inoltre i servizi fruibili da tutti i bambini e bambine e dalle loro famiglie, assicurandone l'accesso.

APPROCCIO AD UNO SVILUPPO ORGANIZZATIVO BASATO SUI DIRITTI



I CARATTERI DELLA CRC

La CRC si qualifica per alcune sue specificità:

- il suo carattere **vincolante** che, a differenza di ciò che avviene per le altre Dichiarazioni sui Diritti Umani, la rende, in virtù del suo essere Convenzione ratificata, una sorta di contratto attraverso il quale le Nazioni individualmente e collettivamente si impegnano, di fronte alla comunità mondiale, a modificare la loro legislazione e le proprie istituzioni impedendo quella discrezionalità che invece normalmente si verifica in presenza degli altri trattati.
- Il suo carattere **olistico-integrato** che fa in modo di sottolineare la relazione di reciprocità che interviene tra i suoi diversi diritti. Questa relazione stretta e

complessa tra tutti gli articoli della CRC favorisce un approccio integrato ed olistico al cui interno le specificità di ogni principio si legano e si qualificano attraverso una relazione significativa con le specificità degli altri. Ad esempio, il diritto alla sopravvivenza non può essere letto se non in relazione al diritto allo sviluppo, alla protezione ed alla partecipazione.

- Il suo carattere **pedagogico-educativo** con il quale suggerisce alle Istituzioni, alle comunità e alle famiglie, un percorso educativo che indica riferimenti universali pur nel rispetto delle diverse specificità storiche, culturali e socio-economiche. La CRC ha la presunzione quindi di essere uno strumento pedagogico utile sia nei confronti del bambino, ma valido anche nei confronti della società nel suo complesso.
- Infine il carattere **partecipativo** della CRC prevede percorsi al cui interno la partecipazione del bambino come soggetto sociale è indispensabile. Egli, nel rispetto delle sue condizioni evolutive, deve poter esprimere il suo punto di vista. La CRC considera poi anche la famiglia e la comunità come luoghi di fondamentale importanza per la tutela dei diritti del bambino: in questo senso i processi di cambiamento culturale nei confronti dell'infanzia devono avvenire all'interno di meccanismi di partecipazione e condivisione trasversale in grado di sostenere realmente i cambiamenti intrapresi.

Una ragazza rifiutata dal gruppo dei pari nel cortile della scuola di Islington Green a Londra.



LA CRC STRUMENTO DI LAVORO A SCUOLA

Perché *insegnare i diritti* dell'infanzia e dell'adolescenza a scuola?
Perché *insegnare i diritti* si presta in modo naturale ad abbracciare un punto di vista globale per quanto riguarda la vita di milioni di bambini e adolescenti. Infatti *insegnare i diritti* promuove un atteggiamento empatico sia verso i compagni vicini che verso i coetanei che vivono in altre parti del mondo, un mondo nel quale disuguaglianze e ingiustizie stanno aumentando soprattutto a danno di bambini e bambine. Questo significa che *imparare* quali siano i propri diritti si riflette sul comportamento dei bambini e dei ragazzi?

Si perché *imparare i diritti* insegna loro che esistono anche responsabilità connesse al fatto che anche gli altri godono degli stessi diritti.

È per questo che la *Convenzione sui Diritti dell'Infanzia e dell'Adolescenza* può diventare la cornice del fare scuola quotidiano. La Convenzione rappresenta uno strumento di lavoro molto potente, capace di indirizzare la scuola verso una pedagogia dei diritti segnata da una forte soggettività dei bambini e dei ragazzi, considerati non solo per le loro vulnerabilità ma soprattutto per le loro competenze. Se i bambini e gli adolescenti devono diventare cittadini, hanno bisogno di imparare in un ambiente che li riconosca, li tratti e li rispetti come cittadini e fornisca loro le opportunità di praticare e di sviluppare quelle abilità e competenze che rendono le persone cittadini responsabili.

Save the Children lavora per influenzare le politiche scolastiche nel senso di una maggiore considerazione delle potenzialità pedagogiche e didattiche della Convenzione. I diritti, così come sono stati definiti nella Convenzione ONU, dovrebbero essere integrati nel POF⁴ e quindi declinati in un curriculum che, facendo ricorso sistematicamente alle Nuove Educazioni, (educazione allo sviluppo, educazione interculturale, alla mondialità, alla pace, all'ambiente) prepari gli studenti a partecipare, come cittadini attivi, alla vita della loro comunità e che si ponga come obiettivi:

- la costruzione dell'autostima, della fiducia in se stessi e del senso di identità
- la promozione del rispetto per se stessi e per gli altri, attraverso lo sviluppo di uno stile di vita sano e sicuro
- il rispetto delle differenti culture e della diversità
- la consapevolezza che i diritti portano anche responsabilità e che i diritti e il benessere degli altri, come di se stessi, devono essere difesi e promossi
- la pratica di procedure democratiche che costruiscano il senso della democrazia
- lo sviluppo di abilità comunicative e cooperative a partire dal setting d'aula
- lo sviluppo di abilità orali attraverso discussioni, dibattiti, relazioni
- lo sviluppo di momenti assembleari, di forum e di ricerca
- lo studio di casi di bambini e bambine che vivono in altre parti del mondo e che mostrino l'interdipendenza fra il Nord e il Sud del mondo
- la costruzione di collegamenti con la comunità locale attraverso compiti di realtà che coinvolgano genitori ed operatori.

Save the Children ritiene che la CRC sia lo strumento più idoneo per capire i bisogni di ogni essere umano in età compresa fra 0 e 18 anni e che sia perciò, oltre che un corpus giuridico, uno strumento pedagogico e didattico molto efficace. La CRC ci aiuta a leggere la realtà dei bambini di tutto il mondo, in qualsiasi posto si trovino e con qualsiasi momento storico si trovino ad interagire. Per questo la Convenzione dovrebbe diventare uno strumento di lavoro nelle scuole italiane e nel mondo.

⁴ Il POF (Piano dell'Offerta Formativa) rappresenta la carta d'identità di ciascuna istituzione scolastica: rispecchia, motivandole, le decisioni e gli impegni assunti dalla scuola per rendere concreto, nel proprio contesto specifico, il passaggio dal "diritto allo studio" al "diritto all'apprendimento".

I PRINCIPI FONDAMENTALI DELLA CRC



I quattro principi fondamentali su cui si fonda la Convenzione sono:

1. Il principio di non discriminazione (ART. 2)

La non discriminazione è un principio presente in tutti i trattati sui diritti umani. Anche la CRC prevede che ogni Stato debba garantire, a tutti i bambini e le bambine sotto la sua giurisdizione, l'accesso ai rispettivi diritti senza discriminazioni. Le autorità pubbliche, le formazioni sociali e gli individui - in altre parole coloro che più sopra abbiamo definito con il termine di *duty bearer* - tenendo conto delle rispettive condizioni sociali e personali di partenza, devono costruire un ambiente in cui tutti i bambini abbiano eguali opportunità, comprese le bambine, i portatori di handicap, i bambini rifugiati o di origine straniera, i membri di minoranze o gruppi autoctoni. In questo senso la CRC mira a ridurre la discriminazione in 3 aree: nei confronti di singoli bambini e bambine, nei confronti di gruppi specifici di bambini come i diversamente abili, nei confronti dei bambini come settore della popolazione (smettere di trattare i bambini peggio degli adulti, per esempio in termini del livello di violenza che la società permette venga usato su di loro).

Un approccio centrato sui diritti richiede un'attenzione particolare nei confronti dell'inclusione dei bambini più marginalizzati e questo significa per esempio che:

- le bambine dovrebbero avere le stesse opportunità dei bambini
- i bambini rifugiati ed i bambini appartenenti a minoranze o di origine autoctona dovrebbero beneficiare degli stessi diritti di tutti altri
- i bambini diversamente abili dovrebbero avere la stessa possibilità di godere di una vita soddisfacente come i più abili
- i bambini che vivono in aree rurali remote non dovrebbero avere meno opportunità dei bambini che vivono nelle grandi aree urbane.

La scuola dovrebbe sviluppare politiche e pratiche educative che combattono la discriminazione, per esempio attraverso la revisione del curriculum e la realizzazione di attività didattiche di tipo inclusivo.

Gli insegnanti e gli educatori dovrebbero esercitare il loro ruolo presentando modelli

positivi, dimostrando sempre la massima disponibilità e pronunciandosi contro ogni forma di discriminazione. Inoltre è molto importante che le attività didattiche mirino ad eliminare gli stereotipi relativi a gruppi di bambini più vulnerabili. Per questo è necessario identificare bene chi, all'interno della scuola e delle classi, possa diventare oggetto di discriminazione e considerare anche le forme multiple di discriminazione come quella delle bambine diversamente abili.

Il principio di non discriminazione è una prova per tutti noi educatori. Siamo tutti il prodotto della nostra educazione e appartenenza sociale e spesso abbiamo dei pregiudizi che utilizziamo per giustificare le disuguaglianze fra gruppi di persone. Dobbiamo imparare a sfidare noi stessi, le nostre pratiche educative e le nostre opinioni radicate in abitudini e convinzioni che si sono consolidate nel tempo.

Articolo 2

NON DISCRIMINAZIONE

- 1 Gli Stati parti si impegnano a rispettare i diritti enunciati nella presente Convenzione e a garantirli a ogni fanciullo che dipende dalla loro giurisdizione, senza distinzione di sorta e a prescindere da ogni considerazione di razza, di colore, di sesso, di lingua, di religione, di opinione politica o altra del fanciullo o dei suoi genitori o rappresentanti legali, dalla loro origine nazionale, etnica o sociale, dalla loro situazione finanziaria, dalla loro incapacità, dalla loro nascita o da ogni altra circostanza.
- 2 Gli Stati parti adottano tutti i provvedimenti appropriati affinché il fanciullo sia effettivamente tutelato contro ogni forma di discriminazione o di sanzione motivate dalla condizione sociale, dalle attività, opinioni professate o convinzioni dei suoi genitori, dei suoi rappresentanti legali o dei suoi familiari.

2. Con l'articolo 3 la CRC afferma il diritto del superiore interesse del bambino

Decidere di agire nel "superiore interesse" di bambini e adolescenti significa saper formulare un giudizio ben informato basato su un'analisi accurata di una data situazione. Il principio tocca ogni aspetto della vita di un bambino ed enfatizza un approccio olistico al suo sviluppo.

In passato gli adulti hanno spesso agito in modo dannoso nei confronti dei bambini anche se apparentemente nel loro migliore interesse e si riscontrano spesso molti preconcetti su ciò che sia meglio per il bambino che sono impliciti nelle decisioni che vengono prese anziché essere esplicite. Proprio a partire da queste esperienze la valutazione del superiore interesse deve essere chiaramente indirizzato alla realizzazione dei diritti di quel bambino o di quella bambina e si devono prendere seriamente in considerazione le sue opinioni.

Questo principio implica che qualsiasi decisione si prenda, riguardo la vita dei bambini e degli adolescenti, si deve valutare l'impatto che avrà quella decisione sulla loro stessa vita. Questo significa che gli interessi di altri soggetti - come i genitori, gli insegnanti, la comunità di appartenenza o lo stato - non dovrebbero avere un'importanza sovrachiarante benché possano avere qualche ricaduta sulla decisione ultima da prendere. Significa anche che si dovrebbero considerare contemporaneamente gli altri tre principi, quello di non discriminazione, di protezione e di partecipazione.

Nella scuola tener conto del principio del superiore interesse significa soprattutto:

- ricercare ed ascoltare l'opinione degli allievi e delle allieve nel prendere decisioni che li riguardano, per esempio nell'indicare il futuro percorso scolastico
- verificare che i programmi o le attività didattiche previste non abbiano un impatto negativo su di loro e sui loro diritti

Articolo 3

SUPERIORE INTERESSE

- 1 In tutte le decisioni relative ai fanciulli, di competenza delle istituzioni pubbliche o private di assistenza sociale, dei tribunali, delle autorità amministrative o degli organi legislativi, l'interesse superiore del fanciullo deve essere una considerazione preminente.
- 2 Gli Stati parti si impegnano ad assicurare al fanciullo la protezione e le cure necessarie al suo benessere, in considerazione dei diritti e dei doveri dei suoi genitori, dei suoi tutori o di altre persone che hanno la sua responsabilità legale, e a tal fine essi adottano tutti i provvedimenti legislativi e amministrativi appropriati.
- 3 Gli Stati parti vigilano affinché il funzionamento delle istituzioni, servizi e istituti che hanno la responsabilità dei fanciulli e che provvedono alla loro protezione sia conforme alle norme stabilite dalle autorità competenti in particolare nell'ambito della sicurezza e della salute e per quanto riguarda il numero e la competenza del loro personale nonché l'esistenza di un adeguato controllo.

3. Con l'articolo 6 la CRC afferma il principio del diritto alla vita, alla sopravvivenza e allo sviluppo

Il diritto di bambini e adolescenti alla sopravvivenza e allo sviluppo è fondamentale e la CRC stabilisce che bambini e adolescenti hanno un diritto innato alla vita e che lo Stato debba garantire nella più ampia misura possibile la loro sopravvivenza e sviluppo, così che essi possano contribuire alla costruzione di una società pacifica e tollerante. Lo sviluppo del bambino in questo contesto copre una vasta gamma di aspetti - quello fisico, mentale, culturale, spirituale, morale e sociale. Sottende la convinzione che bambini e adolescenti possano essere essi stessi artefici del proprio sviluppo. Comunque perché questo si realizzi, essi devono poter vivere in un ambiente appropriato che li protegga, li curi e li stimoli. Creare e potenziare questo ambiente è chiaramente una responsabilità primaria dello Stato. Comunque alcune organizzazioni come Save the Children si sono assunte la responsabilità di assicurare che lo Stato adempia i propri obblighi, di assistere lo Stato in questo adempimento e in particolare, là dove lo Stato è debole o inesistente, di assumersi il ruolo di assolvere temporaneamente questi obblighi, cercando di trovare un equilibrio fra protezione, cura e libertà.

Riconoscere la natura olistica del bambino e che il suo sviluppo vada oltre la crescita fisica e la salute ed includa la crescita morale e spirituale, presuppone che i programmi sanitari, sociali ed educativi siano costruiti in un'ottica di protezione che permetta un pieno sviluppo.

Questo significa anche riconoscere che il bambino ha "capacità evolutive" e che subisce dei cambiamenti nel muoversi verso un livello superiore di autonomia e maturità.

Significa inoltre riconoscere che il mondo sta cambiando e che lo sviluppo del bambino deve tenere il passo con le nuove condizioni ambientali con cui dovrà confrontarsi da adulto.

Bambini e adolescenti vanno quindi riconosciuti come individui che si sviluppano all'interno delle proprie famiglie, delle comunità e delle società di appartenenza ed il superiore interesse di ogni singolo bambino dovrebbe sempre essere considerato

coinvolgendolo nella pianificazione di programmi locali e comunitari di cui sono destinatari.

Il loro punto di vista e le loro opzioni e scelte riguardanti il proprio sviluppo psico-fisico devono essere prese in considerazione dalle decisioni degli adulti e le stesse opportunità dovrebbero essere offerte a tutti, non solo ad alcuni.

Da ultimo, si dovrebbe tener conto delle macro tendenze politiche, economiche e socio-culturali che hanno un impatto diretto sulla vita di bambini e adolescenti e sul loro sviluppo e che modellano la percezione dell'infanzia a livello sociale.

Articolo 6

SVILUPPO/PROTEZIONE

- 1 Gli Stati parti riconoscono che ogni fanciullo ha un diritto inerente alla vita.
- 2 Gli Stati parti assicurano in tutta la misura del possibile la sopravvivenza e lo sviluppo del fanciullo.

4. Il diritto ad essere ascoltati e il principio di partecipazione

Per *Save the Children* l'obiettivo principale della partecipazione di bambini e bambine, ragazzi e ragazze è di responsabilizzarli come individui e come membri della comunità in cui vivono. La partecipazione dà loro l'opportunità di influenzare le azioni e le decisioni che riguardano la loro vita e di diventare cittadini attivi.

È ovvio che agendo all'interno del contesto scolastico, la partecipazione di bambini e bambine, ragazzi e ragazze dovrebbe essere intesa come una dimensione costitutiva dei percorsi didattici che preveda sempre la possibilità per gli allievi di esprimere le proprie idee, operare scelte, dare suggerimenti, proporre domande, valutare il proprio lavoro. Per questo gli insegnanti dovrebbero innanzitutto mettersi in una posizione di ascolto dei propri studenti, prima di programmare e svolgere le attività didattiche curriculari, sia disciplinari che interdisciplinari.

Ascoltare quindi i bambini e gli adolescenti per promuovere il loro sviluppo e il loro benessere. È essenziale, per uno sviluppo equilibrato, dare loro l'opportunità di partecipare nei processi decisionali, permettere loro di esprimere le proprie idee e punti di vista prendendo seriamente in considerazione ciò che esprimono, in base all'età ed al livello di maturità. Essere ascoltati promuove attitudini, valori, comportamenti e abilità che sono essenziali per raggiungere quel benessere necessario per poter diventare un membro attivo della società per tutto il resto della vita. Infatti i bambini che sono capaci di esprimere le proprie idee e che vengono coinvolti nei processi decisionali che li riguardano, sviluppano competenze sempre maggiori nell'assunzione di ruoli sociali. Gli adulti (in particolare genitori ed insegnanti) che prestano loro ascolto fin dalla più tenera età, incoraggiandoli ad esprimere le proprie opinioni, li aiutano a potenziare le proprie abilità sociali.

Quando al contrario l'ascolto non c'è o è formale, i bambini e i ragazzi non sviluppano autostima e fiducia in se stessi e, da adulti, saranno poco inclini ad assumere un ruolo attivo nella società. Così i bambini e gli adolescenti che sono affidati alle cure di adulti sono più vulnerabili verso l'abuso psicologico, fisico e sessuale se viene loro negato il diritto ad essere ascoltati e ad esprimere il loro punto di vista. Ci sono molti casi in cui bambini e ragazzi che sono ospedalizzati o vivono in case di accoglienza o orfanotrofi subiscono abusi da parte di chi dovrebbe occuparsi di loro solo perché non esistono meccanismi e situazioni codificate in cui possano essere ascoltati e possano esprimere le loro lamentele o le loro richieste. Questo caso ci fa capire che i diritti che riguardano la sfera della *protezione* possono essere realizzati solo attraverso la *partecipazione*.

Allo stesso tempo ascoltare i bambini e gli adolescenti contribuisce alla qualità della decisione che gli adulti devono prendere per loro. Per decidere servono informazioni, non solo informazioni che riguardano i fatti e le cose tangibili, ma anche le intenzioni e le motivazioni. Quando l'adulto deve prendere una decisione che riguarda un bambino, anche se ascoltarlo può rallentare il processo decisionale, è importante che ciò avvenga perché attraverso l'ascolto l'adulto può ottenere da lui informazioni che prima non aveva e raggiungere una visione più equilibrata rispetto ad una data situazione. Parlare con il bambino rappresenta una forma di negoziazione che aiuta l'adulto a migliorare la qualità della sua decisione.

Così come l'ascolto, anche la partecipazione è un diritto umano fondamentale, non è un privilegio, né una concessione. Ogni bambino e ogni ragazzo ha il diritto di partecipare a tutte le questioni che lo riguardano. Ha il diritto di accedere e di ricevere informazioni rilevanti e sicure, di esprimere i propri punti di vista, di essere coinvolto nelle decisioni che lo riguardano, e di formare o di aderire ad associazioni. I bambini e gli adolescenti hanno il diritto di partecipare attivamente alla vita familiare, a scuola, nei centri d'accoglienza, negli orfanotrofi, nei media, nella comunità locale, a livello nazionale e internazionale. Un approccio basato sui diritti riconosce che bambini e adolescenti, così come ogni essere umano, sono titolari di diritti e favorisce e sostiene l'esercizio dei loro diritti civili.

Il principio di *partecipazione* porta dunque a riconoscere che bambini e adolescenti sono portatori di competenze, conoscenze ed abilità e che sono in grado di trasferirle nella società. I ragazzi che svolgono un ruolo attivo in classe possono influenzare direttamente il proprio apprendimento e il proprio percorso formativo. Agli studenti cui non è concesso fare domande critiche o mettere in campo le proprie conoscenze viene di fatto negata questa opportunità.

La negazione del diritto alla partecipazione ha effetti negativi sul diritto all'istruzione/educazione.

Un approccio pedagogico/educativo basato sui diritti riconosce quindi che:

- i bambini e gli adolescenti sono titolari di diritti
- hanno capacità, competenze, interessi, preoccupazioni e bisogni
- sono persone con proprie idee, motivazioni, aspettative e prospettive
- le loro idee, esperienze, domande, motivazioni, aspettative spesso differiscono da quelle degli adulti
- sono attori sociali capaci di modellare l'ambiente in cui vivono
- non sono solo oggetti passivi, fonte di preoccupazioni o vittime
- esistono diversi modelli locali di infanzia
- i miglioramenti della loro famiglia o comunità di appartenenza non rappresentano un beneficio automatico per loro.

Articolo 12

PARTECIPAZIONE

- 1 Gli Stati parti garantiscono al fanciullo capace di discernimento il diritto di esprimere liberamente la sua opinione su ogni questione che lo interessa, le opinioni del fanciullo essendo debitamente prese in considerazione tenendo conto della sua età e del suo grado di maturità.
- 2 A tal fine, si darà in particolare al fanciullo la possibilità di essere ascoltato in ogni procedura giudiziaria o amministrativa che lo concerne, sia direttamente, sia tramite un rappresentante o un organo appropriato, in maniera compatibile con le regole di procedura della legislazione nazionale.



I diritti in classe

Sandra, Monica e Ana in una classe per l'inserimento scolastico dei bambini Rom in Kosovo.

Così come la *Convenzione ONU sui Diritti dell'Infanzia e dell'Adolescenza* (CRC) vede al centro della sua attenzione il bambino e più in generale la persona, allo stesso tempo, il docente deve *ri-pensare* al suo operare come ad un processo il cui focus sia lo studente, con le sue risorse, i suoi bisogni, le sue aspettative, ma soprattutto i suoi diritti. L'insegnante che abbia l'ambizione di andare verso una *Pedagogia dei Diritti*, deve prestare attenzione non solo ai contenuti, ma soprattutto alle tecniche didattiche che, se giustamente pensate all'interno di una cornice interculturale e di diritti, forse, più ancora dei contenuti, possono veicolare valori e modificare atteggiamenti.

Essenziali divengono quindi le scelte dei paradigmi teorici di riferimento e gli approcci metodologico - didattici i cui fondamenti sono da individuarsi innanzitutto nella condivisione e nella negoziazione dei percorsi di apprendimento con gli studenti, considerati gli artefici principali del loro stesso agire, persone abituate a porsi domande significative, incoraggiate ad assumersi la responsabilità di ciò che dovrà essere la loro produzione intellettuale. La partecipazione, uno dei principi cardine della Convenzione, diviene così in ambito scolastico realizzabile solo se l'insegnante impara a considerare i propri studenti come portatori di conoscenze e competenze da valorizzare e da ampliare.

IL COSTRUTTIVISMO

In sintonia con lo spirito della CRC e con la Pedagogia dei Diritti, il paradigma costruttivista consente ai docenti di mettere in atto strategie di lavoro fortemente innovative in ambito scolastico, strategie dove i ruoli dello studente e dell'insegnante sono completamente ri-disegnati, dove il senso delle discipline è completamente ri-pensato, dove la classe diviene luogo di negoziazione, di condivisione, di co-costruzione di significati generali, personali e sociali. I punti qualificanti del costruttivismo sono l'attenzione al contesto di apprendimento, la centralità del soggetto che apprende, la costruzione sociale della conoscenza attraverso la negoziazione interpersonale e cooperativa dei significati e la diversità/molteplicità delle strategie, dei processi e degli approcci conoscitivi. Rispetto alle più tradizionali modalità di insegnamento, il centro dell'attenzione è spostato sul soggetto che apprende in modo non passivo, ma attivo: con altre parole si potrebbe sostenere che il Costruttivismo *costruisce sul sapere posseduto dallo studente* che produce conoscenza e nuovo sapere partendo da se stesso e dal confronto con il gruppo dei suoi pari.

In questa logica, l'insegnamento non è inteso come semplice trasmissione di dati e di informazioni, come accumulazione pur sistematica di conoscenze e di abilità o come semplice riproduzione di schemi già definiti, ma si configura come percorso che favorisce attività di *co-costruzione* dei significati, attraverso forme di collaborazione e cooperazione dei diversi soggetti che apprendono.

In un ambiente costruttivista l'insegnante non è più colui che trasmette un sapere pre-confezionato, ma colui che progetta ed allestisce il setting di lavoro più adatto allo scambio e al conflitto cognitivo per consentire agli studenti di elaborare percorsi di apprendimento *significativo e intenzionale*: un setting quindi che affida all'insegnante compiti relativi alla gestione dei gruppi, al controllo dei processi in atto, alla rilevazione-valutazione delle dinamiche emergenti.

In un contesto costruttivista lo studente non solo assume un ruolo centrale all'interno del processo di apprendimento, ma viene fortemente responsabilizzato

e continuamente sollecitato ad intraprendere scelte in piena autonomia dopo averle negoziate con gli altri componenti del gruppo; l'insegnante sostiene i suoi studenti e li stimola nel tentativo di rafforzare in loro la motivazione ad apprendere, favorisce ipotesi di lavoro che richiedono agli studenti una partecipazione consapevole e responsabile, diviene *mentore* e guida lungo un percorso che affida in prima persona allo studente il compito di costruirsi la conoscenza.

LA DIDATTICA PER PROGETTI

Se la Pedagogia dei Diritti, in conseguenza della sua corrispondenza con la CRC, è il nostro quadro di riferimento politico culturale e il Costruttivismo il paradigma scientifico al quale guardiamo con maggiore attenzione, allo stesso tempo indichiamo nella Didattica per Progetti una strategia didattica particolarmente proficua: essa si fonda sostanzialmente sulla creazione di un prodotto da parte degli studenti, un prodotto che può essere individuale o collettivo. Il suo fine più importante non è, generalmente, da individuarsi nel prodotto stesso, bensì nella realizzazione del processo che accompagna la produzione e che deve favorire il raggiungimento di molteplici obiettivi.

«Il metodo dei progetti è un metodo didattico attivo, la cui prima idea risale a John Dewey, ma che è stato sviluppato, realizzato praticamente e reso popolare da William Heard Kilpatrick. Esso orienta tutta l'attività scolastica verso un piano di lavoro (progetto) intrapreso volontariamente dagli alunni, la cui attuazione richiede l'acquisto di particolari cognizioni e abilità. Pertanto le materie, che nella didattica tradizionale sono intese come fine, non sono qui niente più che un mezzo per la realizzazione del progetto. Questo funge da centro di interesse e di attività e renderebbe il sapere individualizzato (ciascun alunno tendendo a studiare solo ciò per cui ha vivo interesse), coerente (tutte le nozioni e gli esercizi ricevendo un'intima coordinazione dall'unità del progetto), pratico (non solo perché tutte le cognizioni hanno un'immediata applicazione ma, ancor di più, perché hanno origine da un'attività pratica e si sviluppano in funzione di essa), formativo (educando l'allievo a trarre dal suo lavoro la propria cultura) e inoltre svilupperebbe il sentimento sociale, la realizzazione del progetto richiedendo la collaborazione di più individui...»⁵



Izabela Asanovic, 13 anni, in una classe per l'inserimento scolastico dei bambini Rom in Kosovo.

⁵ Dalla voce *Progetto* del «Dizionario enciclopedico italiano», Istituto della Enciclopedia Italiana fondata da G. Treccani, Roma 1970.



Nikolina, 10 anni, con la sorella Jovana alla Biblioteca del giocattolo per bambini disabili fondata nel 2000 a Subotica in Serbia.

La didattica per progetti favorisce atteggiamenti di esplorazione-costruzione e, contemporaneamente, per quanto attiene alla sfera dei comportamenti, facilita momenti sempre più frequenti e strutturati di collaborazione-cooperazione. Agli studenti, in generale, viene chiesto di abituarsi a porsi domande, ad affrontare e risolvere problemi,⁶ ad applicare procedure prefigurando soluzioni, a riflettere sui propri percorsi di lavoro, discutendo e confrontandosi con i compagni e con l'insegnante.

Il prodotto finale non deve rivestire eccessiva importanza, ciò che soprattutto conta sono la sperimentazione, l'acquisizione e lo sviluppo di una serie di capacità e di abilità ad un tempo disciplinari e interdisciplinari, unite al consolidamento di un corretto atteggiamento e comportamento sociale. La didattica per progetti dovrebbe quindi fornire un "ambiente" per realizzare uno sviluppo formativo coinvolgendo gli studenti in un percorso dove il sapere si struttura soprattutto attraverso il saper fare.

La didattica per progetti è quindi un metodo di insegnamento centrato sullo studente, sulle sue risorse e sui suoi stili cognitivi, che favorisce la stesura di percorsi dove innanzitutto è garantito il diritto alla diversità.

⁶ «Il modo migliore per apprendere è quello di trovarsi di fronte a compiti reali piuttosto che a percorsi didattici artificiali nei quali gli apprendimenti sono opportunamente frazionati e messi in sequenza» (William Heard Kilpatrick).

Si basa su una pianificazione che parte dalla ricognizione dei bisogni degli studenti e procede basandosi sulle risorse degli studenti stessi. Per quanto riguarda i contenuti permette un approccio multi-inter-disciplinare, per quanto riguarda i metodi produce atteggiamenti di esplorazione-costruzione; per quanto attiene alla sfera dei comportamenti, facilita momenti sempre più frequenti e strutturati di collaborazione-cooperazione.

Il fine più importante di questa pratica didattica non è, come si è già affermato, da individuarsi nel prodotto stesso, bensì nella realizzazione del processo che accompagna la produzione e che deve favorire il raggiungimento di molteplici obiettivi.

Se dovessimo sintetizzare le prerogative che qualificano un progetto didattico potremmo affermare che esso dovrebbe senz'altro concludersi con un prodotto di cui siano state stabilite in precedenza sia le caratteristiche che l'utilizzazione e i limiti di accettabilità; dovrebbe richiedere una serie di attività di vario genere e livello e non solo semplici applicazioni di procedure standardizzate; dovrebbe seguire un percorso corretto da un punto di vista metodologico e coinvolgere gli studenti nella definizione del tema, dei termini del contratto, della scelta della metodologia; dovrebbe infine assegnare agli insegnanti un ruolo non prescrittivo ma di consulenza.

Gli obiettivi che il metodo dei progetti permette di raggiungere possono naturalmente variare a seconda dell'argomento trattato, ma in linea di massima possiamo affermare che, in sintesi, questa metodologia permette agli studenti di acquisire conoscenze più approfondite e capacità non solo disciplinari; consente loro di lavorare per uno scopo concreto cogliendo l'unitarietà del sapere; offre ampie possibilità di collaborazione e di lavoro in gruppo, sviluppando autonomia, creatività e senso di responsabilità; favorisce infine l'incontro tra scuola ed extrascuola.

La didattica per progetti si articola, generalmente, lungo 5 fasi:

- 1 Nella prima fase, definita la fase della **motivazione e scelta**, è necessario trovare appunto una motivazione che dia l'avvio alla ricerca. Riprendere un problema già emerso in classe, uno stimolo dato dall'insegnante, come una foto, un filmato, una lettura, un questionario (in gergo: un "icebreaker", rompighiaccio), una richiesta proveniente da committenti esterni (i genitori per la festa di fine anno, il quartiere, un'associazione). Individuato il problema, viene avviata una discussione iniziale, un primo brainstorming con conseguente rilevazione di opinioni, saperi comuni, da verificare nel corso della ricerca. La fase della motivazione è anche la fase della scelta: gli studenti infatti dopo aver discusso procedono a scegliere e definire l'argomento della ricerca.
- 2 Nella fase della **messa a fuoco**, una volta scelto il problema/argomento e rilevate le conoscenze di partenza, si procede a precisarlo dal punto di vista dell'ipotesi di lavoro e dei riferimenti concettuali. Può essere utile a questo scopo riprendere la tecnica del brainstorming con lo scopo di definire una mappa concettuale che da un lato restituisca la complessità dell'argomento, dall'altro lato isoli i concetti/temi da far oggetto del progetto di ricerca. Fatto questo, il gruppo discute e precisa:
 - gli strumenti della ricerca, individuando le fonti da utilizzare
 - l'organizzazione della stessa, attraverso la ripartizione dei compiti e il calcolo dei tempi.

- 3 La terza fase, detta dell'**acquisizione**, è la parte più operativa: il gruppo reperisce e consulta fonti e strumenti al fine di acquisire le informazioni che gli permettano di confermare/smentire le ipotesi di partenza. Lo spazio fisico della ricerca diventa allora un laboratorio, in senso ristretto (l'aula attrezzata della scuola) o allargato (il territorio). Ma è lo stesso percorso di ricerca a configurarsi come un laboratorio, questa volta inteso nel senso dello spazio "mentale" o dell'approccio metodologico.
- 4 La fase della **socializzazione** prevede la comunicazione intersoggettiva delle conoscenze acquisite. Essa costituisce un importante momento di sintesi e di verifica del percorso didattico realizzato. Gli allievi vengono chiamati a progettare forme e modi della comunicazione di quanto "scoperto" e co-costruito e ad esplicitare eventuali dubbi, perplessità, punti aperti.
- 5 La fase della socializzazione può concludere la ricerca, costituendo, come detto, anche un fondamentale momento di verifica dei risultati acquisiti durante il percorso. Tuttavia possono prevedersi altre utili e, forse, necessarie modalità di **verifica**:
- una riflessione di tipo metacognitivo sul processo della ricerca, sui metodi e le procedure di lavoro adottate, sulle difficoltà incontrate, sugli eventuali cambiamenti che l'intero percorso può aver indotto nelle conoscenze iniziali
 - la progettazione e la realizzazione di ipotesi per comunicare all'esterno i risultati del progetto e della ricerca
 - il trasferimento ad altri contesti spazio-temporali dei risultati della ricerca, per verificarne la validità e la possibilità di generalizzazione.

LA COMUNITÀ D'APPRENDIMENTO

È possibile, all'interno di una didattica per progetti, individuare nella *Comunità d'apprendimento* uno degli strumenti più ricchi per esercitare forme di insegnamento/apprendimento collaborativo e cooperativo, che Antony Kaye così definisce: "*Collaborare (co-labore) vuol dire lavorare insieme, il che implica una condivisione di compiti e una esplicita intenzione di "aggiungere valore", per creare qualcosa di nuovo o di differente attraverso un processo collaborativo deliberato e strutturato, in contrasto con un semplice scambio di informazioni o esecuzione di istruzioni. Un'ampia definizione di apprendimento collaborativo potrebbe essere l'acquisizione da parte degli individui delle conoscenze, abilità o atteggiamenti che sono il risultato di un'interazione di gruppo, o, detto più chiaramente, un apprendimento individuale come risultato di un processo di gruppo*".⁷ Apprendere in modo collaborativo significa quindi abituare gli studenti ad operare armonicamente non in modo individualistico, ma solidale: credo a questo proposito che il luogo più adatto affinché ciò si realizzi sia la *Comunità d'Apprendimento*.⁸ Gli studiosi concepiscono la "*Community of Learners*" come il luogo dove è permessa una didattica che trasforma la scuola in "bottega artigianale" e dove lo studente assume la connotazione di apprendista che, pur non avendo tutte le conoscenze necessarie su un certo argomento, è però in grado di percorrere la strada per apprenderle, grazie agli strumenti metacognitivi che la *Comunità d'Apprendimento* gli fornisce.

Nella *Comunità d'Apprendimento* (altrimenti definita la *bottega dell'artigiano postmoderno*) studenti e docente cooperano alla realizzazione di un prodotto comune in un clima sereno⁹ che favorisce il più possibile l'apprendimento: la classe è generalmente organizzata in sottogruppi ed è possibile strutturare il lavoro secondo il modello dei *Circoli d'apprendimento (Learning Circle)* dove ogni gruppo, composto al massimo da tre/cinque studenti, interagisce con gli altri e con gli altri partecipa a realizzare un gruppo unico e più ampio di apprendimento.

Il compito dell'insegnante è quello di tessere la comunicazione a livello collettivo e coordinare le diverse fasi in cui si articola la realizzazione del prodotto, passando da un gruppo all'altro in forme e tempi diversi.¹⁰

Gli studenti collaborano in questo modo alla esecuzione di un lavoro collettivo che rientra in un processo e in un progetto più generale, organizzato all'interno della didattica per progetti, dove operare in modo collaborativo è un processo aperto, e dove un obiettivo specifico viene perseguito con metodi e regole non predefinite, ma negoziate fra i membri del gruppo stesso che deve decidere, condividere e quindi fare propri il prodotto, le fasi di lavoro per realizzarlo, le strategie di cooperazione o collaborazione da adottare, i tempi di realizzazione, ecc.

In questo contesto l'insegnante deve abbandonare (come si è già più volte accennato) il suo ruolo tradizionale di trasmettitore di conoscenze, deve rinunciare in altre parole a *dare risposte* e, lavorando in modo particolare anche sulle tecniche di relazione e di comunicazione, sia a livello individuale che di gruppo, contribuire a stimolare la discussione con domande e presentando una serie di problemi che non richiedono una soluzione, ma che lasciano ai singoli gruppi o ai singoli studenti diverse possibilità di scelta.

Questa metodologia didattica, che concepisce l'apprendimento come processo relazionale e sociale, facendo esplicitamente conto sulle diverse pre-conoscenze e sui diversi approcci cognitivi dei ragazzi, sulle loro capacità creative e sulla loro *fantasia costruttiva*, restituisce loro la possibilità di intraprendere strade di lavoro e percorsi di conoscenza che stimolino l'esplorazione e la scoperta, in altre parole il pensiero divergente.

L'apprendimento collaborativo strutturandosi intorno al lavoro di gruppo, alla negoziazione del percorso, all'attività di ricerca, alla condivisione di esperienze e al confronto culturale, sottolinea il valore educativo e significativo delle molteplici interazioni tra i diversi soggetti dei processi formativi, tra i soggetti stessi e gli aspetti culturali e sociali dell'ambiente. Uno dei concetti chiave al quale per altro fa riferimento la scuola sociocostruttivista, è che la produzione di significato, di senso, più in generale di sapere, stia tutta racchiusa nel confronto fra prospettive differenti e questo, tra le altre cose, è particolarmente significativo e rilevante per quanto riguarda il discorso interculturale all'interno di una Pedagogia dei Diritti. Gli studiosi che si rifanno alla corrente situazionista del costruttivismo hanno a più riprese sottolineato come i processi cognitivi, le capacità metacognitive, l'autostima e più in generale le motivazioni ad apprendere siano strettamente correlate alle dinamiche relazionali tra i diversi attori in gioco e hanno inoltre evidenziato l'importanza, per il raggiungimento di specifiche finalità didattiche, delle diverse interazioni tra studenti e tra studenti e docenti.

La *Comunità d'Apprendimento* da luogo di insegnamento diventa la situazione più efficace di apprendimento: l'insegnante perde la sua centralità e il "suo compito diventa quello di favorire eventi di conoscenza che lo studente possa sperimentare autonomamente".

⁹ Molti autori sottolineano l'importanza dei fattori "affettivi" collegati ai processi d'apprendimento: più sarà ridotto lo stato d'ansia e più sarà elevato il livello di motivazione, di autostima e di sicurezza in se stessi, tanto maggiori saranno i risultati per quanto riguarda l'acquisizione del sapere.

¹⁰ Una didattica strutturata sui *learning circle*, e basata quindi in modo forte sulla comunicazione, ha una profonda influenza sui rapporti e le dinamiche interpersonali, sia tra studenti che tra studenti ed insegnanti.

⁷ A. Kaye, "Apprendimento collaborativo basato sul computer", in *TD-Rivista di Tecnologie Didattiche*, n. 4, 1994.

⁸ B. Ligorio, "*Le Community of Learners: dalla bottega alla comunità scientifica*", in A. Calvani, B.M. Varisco, *Costruire/decostruire significati. Iperstesi, mixromondi e orizzonti formativi*, Padova, Cleup 1995. Per quanto riguarda il concetto di *Comunità d'apprendimento*, si veda inoltre Aluisi Tosolini, "Educazione interculturale e Multimedialità", in AA.VV., *Dentro e fuori la globalizzazione. Passando per l'Africa*, CIPSI, Roma 1999.

IL DOCENTE

In una *Comunità d'Apprendimento*

- Allestisce ed anima l'ambiente d'apprendimento
- Stimola e potenzia la motivazione ad apprendere da parte degli studenti
- È mentore e guida
- È sostegno alla partecipazione consapevole e responsabile degli studenti
- Come tutor realizza lo scaffolding cognitivo ed affettivo
- Organizza il monitoraggio del processo

LO STUDENTE

In una *Comunità d'Apprendimento*

- È protagonista del proprio apprendimento
- Progetta, negozia, condivide, il proprio percorso
- Discute, organizza, coordina e comunica le proprie ipotesi
- Studia, ricerca i documenti, produce nuovi testi
- Valuta il lavoro e si autovaluta

Se nell'isolamento della classe tradizionale l'insegnante si presenta come il leader indiscusso del gruppo, nella *Comunità d'Apprendimento* il docente è percepito più come membro "alla pari" e l'apprendimento cooperativo gli restituisce un ruolo diverso, meno autoritario,¹¹ un ruolo più vicino a quello di facilitatore, per alcuni un *compagno più anziano*,¹² per altri addirittura un *terapeuta*.¹³ In questo nuovo ruolo l'insegnante, risorsa intellettuale per i diversi gruppi di lavoro, deve soprattutto saper ascoltare per poi, di volta in volta, suggerire, consigliare, mostrare. La collaborazione richiede quindi un costante confronto e una stretta interazione tra i diversi soggetti: in un certo senso il docente deve possedere capacità peculiari del moderatore di discussioni e deve altresì essere in grado di favorire la comunicazione all'interno dei gruppi e facilitarne l'attività. L'insegnante che si propone di utilizzare strategie didattiche affinché l'apprendimento si metta in atto attraverso la cooperazione dovrà seguire una serie di accorgimenti al fine di:

- favorire l'interazione tra gli studenti
- favorire l'interazione tra i gruppi
- valorizzare gli interventi dei singoli studenti
- creare attenzione tra gli obiettivi dei singoli gruppi e gli obiettivi complessivi di tutta la classe.

IL LABORATORIO

Per restituire alle ragazze e ai ragazzi progettualità e responsabilità diviene indispensabile avvicinarsi a quei modelli pedagogico - didattici (abbiamo già individuato, ad esempio, la didattica per progetti realizzata attraverso la *Comunità d'Apprendimento*) che facilitano e favoriscono in modo particolare la relazione, soprattutto quando questa è arricchita dalla presenza/risorsa di molteplici stili cognitivi e di apprendimento degli studenti.

Assume importanza, quindi, non tanto e non solo come momento formativo da affiancare all'insegnamento delle discipline, ma come modalità diffusa di approccio didattico centrato sulla soggettività dello studente, sulle sue competenze, sulle sue capacità di apprendere insieme agli altri, di creare nuove conoscenze e di elaborare proposte ed idee.

Il *Laboratorio* va inteso come "Buona Pratica" volta a tutelare, rispettare e promuovere i diritti dei bambini e degli adolescenti.

La pratica del *Laboratorio* può aiutare a:

- trasformare la relazione di potere esistente tra insegnante e studente in una relazione più democratica e trasparente

¹¹ A riprova di questa maggiore democraticità dell'insegnante all'interno della *Comunità d'Apprendimento*, c'è la sua più frequente disponibilità a non nascondere la propria ignoranza: in questa situazione il docente è più disponibile a mostrare i suoi punti deboli perché il momento più importante di questo processo didattico non è il sapere, ma come trovare le strade per conoscere.

¹² George P. Landow, *Iper testo, il futuro della scrittura*, pag.151, Baskerville, Bologna 1993.

¹³ G. Trentin, *Insegnare e apprendere in rete*, Zanichelli, Bologna 1998.



Ragazzi, ragazze e animatori del gruppo locale di Barrowfield a Glasgow partecipanti al progetto YES sulla cittadinanza e partecipazione.

- riconoscere gli studenti come titolari di diritti
- sensibilizzare e sviluppare competenze di studenti e adulti (insegnanti, genitori, altre figure adulte) sul diritto alla partecipazione e sui diritti dell'infanzia in generale
- promuovere i diritti civili (informazione, espressione, associazione)
- aumentare lo spazio dato agli studenti nei processi decisionali e nelle scelte
- supportarli nel loro percorso di auto-tutela e promozione dei propri diritti
- renderli consapevoli che i diritti comportano delle responsabilità verso se stessi e verso gli altri
- attivare percorsi di cittadinanza attiva.

Il *Laboratorio* quindi oltre il curricolo e oltre le discipline, come luogo deputato all'esercizio e all'ampliamento delle competenze di tutti i soggetti coinvolti, insegnanti e studenti in primo luogo, ma anche genitori ed operatori territoriali.

IL DIRITTO AD INFORMAZIONI
DI QUALITÀ

I ragazzi, come tutti i cittadini, hanno il diritto di ricevere dai media informazioni sicure e di alta qualità e di essere protetti dagli effetti dannosi che informazioni e materiali diffusi dai media possono avere su di loro. È responsabilità degli adulti assicurarsi che i diversi tipi di media, ai quali i bambini sono esposti, siano sicuri e di alta qualità. Inoltre gli adulti dovrebbero educare i bambini ai media e insegnare loro come usare e interpretare i messaggi e le immagini che vengono utilizzati.

Sia i genitori che gli insegnanti sono consapevoli della crescente brutalità, della bassa qualità e della natura aggressiva dei media e della pubblicità, soprattutto quando i messaggi e le immagini riguardano i bambini. Questa tendenza culturale, ormai diffusa in tutto il mondo anche grazie alle ICT, rischia di rendere più breve il periodo dell'infanzia e di annullare il confine tra il mondo degli adulti e quello dei bambini e degli adolescenti.

Per far fronte a questa situazione è necessario intensificare la diffusione di codici di condotta che impegnino i media, vecchi e nuovi, le aziende e le agenzie

pubblicitarie a creare un ambiente mediatico sicuro per i bambini. Per esempio, nel programmare le loro trasmissioni, i canali televisivi dovrebbero prevedere nel loro palinsesto "zone sicure" in cui i programmi, la pubblicità, le notizie, i trailers non includano materiali non adatti per i bambini, che degradano la dignità umana e non includano materiali che possano avere un effetto negativo sugli spettatori. Inoltre i media potrebbero favorire la diffusione di notizie positive che riguardano i bambini per superare quegli stereotipi e pregiudizi a cui spesso fanno ricorso nel raffigurarli.

Bambini e adolescenti dovrebbero essere educati all'uso dei media in modo da poter essere loro stessi in prima persona a dare un contributo alla produzione di informazioni e messaggi su tematiche che li riguardano. Nello spirito della CRC infatti i bambini hanno sia il diritto alla libertà di espressione (articolo 13), sia il diritto ad avere accesso ad informazioni e materiali che promuovano il benessere sociale, spirituale e morale e la loro salute psico-fisica (articolo 17).

Articolo 13

- 1 Il fanciullo ha diritto alla libertà di espressione. Questo diritto comprende la libertà di ricercare, di ricevere e di divulgare informazioni e idee di ogni specie, indipendentemente dalle frontiere, sotto forma orale, scritta, stampata o artistica, o con ogni altro mezzo a scelta del fanciullo.
- 2 L'esercizio di questo diritto può essere regolamentato unicamente dalle limitazioni stabilite dalla legge e che sono necessarie:
 - a) al rispetto dei diritti o della reputazione altrui; oppure
 - b) alla salvaguardia della sicurezza nazionale, dell'ordine pubblico, della salute o della moralità pubbliche.

Articolo 17

Gli Stati parti riconoscono l'importanza della funzione esercitata dai mass media e vigilano affinché il fanciullo possa accedere a una informazione e a materiali provenienti da fonti nazionali e internazionali varie, soprattutto se finalizzati a promuovere il suo benessere sociale, spirituale e morale nonché la sua salute fisica e mentale. A tal fine, gli Stati parti:

- a) incoraggiano i mass media a divulgare informazioni e materiali che hanno una utilità sociale e culturale per il fanciullo e corrispondono allo spirito dell'art. 29
- b) incoraggiano la cooperazione internazionale in vista di produrre, di scambiare e di divulgare informazioni e materiali di questo tipo provenienti da varie fonti culturali, nazionali e internazionali
- c) incoraggiano la produzione e la diffusione di libri per l'infanzia
- d) incoraggiano i mass media a tenere conto in particolar modo delle esigenze linguistiche dei fanciulli autoctoni o appartenenti a un gruppo minoritario
- e) favoriscono l'elaborazione di principi direttivi appropriati destinati a proteggere il fanciullo dalle informazioni e dai materiali che nuocciono al suo benessere in considerazione delle disposizioni degli artt. 13 e 18.

La *media education* promuove competenze di cittadinanza a livello individuale e sociale, che possono essere riutilizzate dagli studenti nella gestione della propria vita o per dare risposta alla crescente disparità nel possesso dei media fra i paesi del Nord e del Sud del mondo. Il *digital divide* potrà infatti essere colmato solo grazie all'impegno concreto delle giovani generazioni in un'ottica solidale e di maggiore condivisione dell'accesso alle ICT.

Digital divide

Con digital divide - divisione digitale - si intende il grande divario che separa i Paesi del Sud del Mondo da quelli del Nord nell'utilizzo delle Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione (TIC); la differenza cioè tra chi conosce, chi ha accesso e utilizza il digitale e chi non può servirsene o addirittura ne ignora l'esistenza.

In potenza le TIC (ad esempio le reti telematiche) consentirebbero, da una parte, una distribuzione dell'informazione adeguata alle esigenze di ciascun gruppo umano, anche il più sperduto e, dall'altra, un utilizzo dell'informazione ritagliato proprio sui bisogni locali.

Nella realtà ciò rimane un discorso solo ipotetico, in quanto nei Paesi del Sud del Mondo le TIC sono ancora poco diffuse.



Ragazzo palestinese di 16 anni partecipante al progetto per minori stranieri non accompagnati e rifugiati a Manchester, Regno Unito.

¹⁴ Queste schede sono state elaborate da alcuni insegnanti dell'Itsos Albe Steiner durante un corso di formazione tenuto da Save the Children sull'introduzione delle *Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione* nella didattica. In particolare si ringraziano Maura De Lorenzo, Daniela Ghidini, Daniela Montali, Roberta Portioli, Primavera Realini, Alessandra Tomai e Alessandro Baldo.

DUE SCHEDE¹⁴ PER AUTOVALUTARSI E PER FARSI VALUTARE

La prima scheda che presentiamo, vi permette di verificare quanto la vostra didattica sia coerente con lo spirito della CRC, mentre la seconda può essere distribuita ai vostri studenti per verificare come loro vivono e percepiscono gli atteggiamenti e le pratiche didattiche del loro insegnante.

QUESTIONARIO PER DOCENTI

- 1 Quando ti accingi a stendere il piano di lavoro parti dalla soggettività dei tuoi studenti e delle tue studentesse o privilegi le indicazioni ministeriali?
- 2 Quali sono le specificità degli studenti di cui tieni conto nel formulare la tua programmazione? (età, sesso, nazionalità, disabilità, ...)
- 3 Presenti il programma annuale ai tuoi studenti?
- 4 Se presenti il programma annuale agli studenti, prevedi un momento di discussione e di confronto?
- 5 All'inizio dell'anno presenti i criteri e gli elementi di valutazione agli studenti?
- 6 Comunichi subito la valutazione della verifica orale?
- 7 Motivi in modo sufficientemente dettagliato la valutazione delle verifiche orali?
- 8 Nelle verifiche scritte specifichi le voci che valuti?
- 9 Nella tua pratica quotidiana tieni conto dei tempi di attenzione degli studenti? In che modo?
- 10 Come pensi di tenere conto dei diversi stili cognitivi dei tuoi studenti nella pratica didattica?
- 11 Tieni conto delle conoscenze e delle competenze dei tuoi studenti?
- 12 Prevedi delle attività di laboratorio nel corso dell'anno? Con quale frequenza?
- 13 Nella tua programmazione e nelle relazioni all'interno della classe come tieni conto della differenza di genere?
- 14 Nell'organizzazione dei gruppi di lavoro, chi sceglie i componenti? Se decidi tu, quali criteri prendi in considerazione per la loro formazione?
- 15 Quali sono gli strumenti di partecipazione che vengono usati in classe?
- 16 In quali occasioni richiedi un parere diretto agli alunni?
- 17 Quali letture e quali corsi di aggiornamento hai fatto negli ultimi due anni relativi alla psicologia dell'adolescente?
- 18 Come accorperesti le domande precedenti in base ai 4 principi?
A = partecipazione
B = superiore interesse
C = non discriminazione
D = protezione
- 19 In base alle risposte che hai dato, pensi che la tua impostazione metodologico-didattica risponda ai 4 principi fondamentali della CRC?

QUESTIONARIO PER STUDENTI E STUDENTESSE

- 1 I tuoi insegnanti ti hanno presentato all'inizio dell'anno il programma delle loro materie?
- 2 Ti sono chiari gli obiettivi disciplinari delle tue materie di studio?
- 3 Hai discusso con i docenti, con i compagni e le compagne i programmi presentati?
- 4 Pensi che i tuoi docenti prestino sufficiente attenzione alle tue richieste di chiarimenti, approfondimento, scambio di opinioni?
- 5 Ti sei sentito discriminato/a nel corso della tua esperienza scolastica nel nostro istituto per qualcuna delle seguenti ragioni? (è possibile indicare più di una scelta)

<input type="checkbox"/> Colore della pelle	<input type="checkbox"/> Nazionalità	<input type="checkbox"/> Sesso	<input type="checkbox"/> Lingua
<input type="checkbox"/> Religione	<input type="checkbox"/> Opinione politica	<input type="checkbox"/> Condizione sociale	<input type="checkbox"/> Disabilità
<input type="checkbox"/> Altro			
- 6 Hai assistito ad episodi di discriminazione nella tua scuola nei confronti di studenti/studentesse? Per quali motivi?

<input type="checkbox"/> Colore della pelle	<input type="checkbox"/> Nazionalità	<input type="checkbox"/> Sesso	<input type="checkbox"/> Lingua
<input type="checkbox"/> Religione	<input type="checkbox"/> Opinione politica	<input type="checkbox"/> Condizione sociale	<input type="checkbox"/> Disabilità
<input type="checkbox"/> Altro			
- 7 Ti senti sufficientemente tutelato/a da eventuali soprusi (bullismo, molestie, abuso di potere...) all'interno della scuola?
- 8 Ritieni che nella nostra vita scolastica sia esercitato un adeguato controllo per ciò che riguarda gli ambiti della sicurezza e della salute di studenti e studentesse?
- 9 Ti senti libero/a di esprimere le tue opinioni ai tuoi professori?
- 10 Sei a conoscenza dell'esistenza e del funzionamento degli organi collegiali nella scuola e in particolare della rappresentanza della componente studentesca?
- 11 Su quali argomenti vorresti ricevere una maggiore informazione?
- 12 Hai la possibilità di associarti liberamente all'interno della scuola?
- 13 Secondo te il nostro istituto offre spazi e momenti adeguati per la condivisione e la soluzione di eventuali difficoltà di studenti e studentesse?
- 14 Esprimi un tuo suggerimento per migliorare la qualità della vita e delle relazioni umane nel nostro istituto.



Tecniche ed
attività didattiche
che favoriscono
la partecipazione

Ragazzi e ragazze nel Centro
Culturale per bambini e adolescenti
di Belgrado fondato nel 1950.

BRAIN STORMING

Il *brain storming*, termine inglese che letteralmente significa “tempesta cerebrale”, indica una tecnica di confronto di idee basata sul principio dell’associazione (un’idea chiama l’altra), attuata in gruppi ristretti di persone per selezionare opzioni, definire problemi e ipotizzare soluzioni. Può essere considerato, a tutti gli effetti, lo stimolo iniziale di un percorso, quello che in gergo viene definito un “icebreaker”. Come rompighiaccio ha lo scopo di avviare la discussione iniziale, di rilevare le opinioni, i saperi comuni, in altre parole di restituire quelle che sono le immagini mentali, gli stereotipi e le preconcoscenze che il gruppo classe possiede su un determinato argomento.

Il *brain storming* consente anche di stimolare la creatività. Tutti i partecipanti sono invitati ad esprimersi liberamente rassicurati dal fatto che ogni loro affermazione non sarà soggetta né a censura, né ad alcun tipo di valutazione. La finalità del *brain storming* è quella di riuscire a raccogliere, e utilizzare poi collettivamente e individualmente, il potenziale immaginario di ogni membro del gruppo di lavoro, garantendo l’assenza di qualsiasi atteggiamento di ordine censorio e critico, atteggiamento che potrebbe diventare inibitorio per quei partecipanti più restii a esporsi nella normale discussione. Difficilmente un *brain storming* propone soluzioni univoche: offre generalmente diverse soluzioni che tendono più che altro a far acquisire al gruppo gli strumenti di analisi necessari a comprendere alcune relazioni interne del gruppo stesso.

Durante il *brain storming* quindi l’insegnante non dovrà intervenire nel merito dei contenuti e si limiterà a riportare sulla lavagna quanto proposto dagli studenti; questi ultimi saranno invitati ad esprimersi liberamente e il docente incoraggerà i più titubanti, ricordando loro che questa tecnica non prevede alcun intervento censorio da parte sua e nessun giudizio di valore su quanto emergerà.

Un clima particolarmente sereno potrà quindi favorire la partecipazione di tutti, anche di coloro che normalmente sono più restii ad intervenire, o perché riservati, timidi, o perché meno dotati di competenze linguistiche espositive.

Bambini e bambine Rom suonano
musiche tradizionali nell’orchestra
di una scuola di Subotica, in Serbia.



CIRCLE TIME

Il *circle time* è una pratica didattica che si va diffondendo in molte scuole. Aiuta gli studenti a percepire di essere trattati senza differenze e di essere tutti ugualmente importanti. Rafforza il senso di appartenenza al gruppo e tra i suoi obiettivi principali vi è quello di aiutare gli studenti a concentrarsi su un determinato tema, su un’idea o su un problema precedentemente individuato. Nel corso del suo svolgimento i ragazzi si abituano ad ascoltare gli altri, a riflettere su ciò che hanno ascoltato, danno contributi personali esprimendosi in prima persona, condividono, rifiutano o confutano i punti di vista degli altri, argomentando le proprie opinioni personali.

Il *circle time* predilige, come metodo di lavoro, la discussione collettiva che generalmente si sviluppa attraverso una prima fase, nella quale gli studenti si siedono in circolo e sono consapevoli che stanno per discutere un tema preciso, e una seconda fase che precede l’inizio della seduta dove i ragazzi hanno il tempo (stabilito dal docente) per mettere a fuoco i pensieri e i commenti personali sul tema da discutere.

Vi sono poi alcune regole di base suggerite per la buona riuscita delle discussioni che il gruppo deve condividere a partire dall’elaborazione delle stesse:

- rispetto dei turni di intervento
- si può essere in disaccordo con idee espresse, ma non si deve essere aggressivi con le persone
- fare riferimento a esperienze personali o citare sempre le fonti di informazione (es. TV, internet, testi, genitori...)
- ricordarsi che ci può essere più di una risposta giusta
- fare proposte per migliorare le regole di base della discussione
- raggiungere accordi sulle regole di base e rispettarli
- esporre le regole.

FINDING E SOLVING PROBLEMS

Il *finding* e il *solving problem* sono procedimenti che consentono al docente di sviluppare nei suoi studenti le capacità e le competenze per individuare e poi analizzare un problema. Spesso viene utilizzato per rendere espliciti i conflitti e i problemi interni alla classe nel tentativo di trovare soluzione agli stessi.

Normalmente queste tecniche procedono attraverso una prima fase in cui avviene la discussione collaborativa e una fase successiva dove si intraprendono alcune attività individuali o di gruppo.

Affinché il procedimento abbia buon fine è necessario che il docente distribuisca ai suoi studenti dei *post-it* grandi, o anche dei foglietti di carta con nastro adesivo, e prosegua poi attraverso i seguenti passaggi:

- un primo *brain storming* con il quale la classe mette a fuoco il problema
- una sintesi con la quale l’insegnante esplicita che con questo lavoro si cercheranno di trovare soluzioni ai problemi individuati con il *brain storming*
- la distribuzione dei *post-it* agli studenti, ai quali si chiede di scrivere su ciascun foglietto una proposta di soluzione a un problema di comportamento, utilizzando il numero di *post-it* che si desidera. Anche questa volta le risposte sono confidenziali quindi anonime
- una lettura delle risposte ad alta voce e, con l’aiuto degli studenti, la suddivisione per associazione delle risposte stesse

- la realizzazione di un cerchio attorno a ciascun grappolo di soluzioni nel tentativo di trovare un titolo
- la richiesta agli studenti di suggerire nuove soluzioni da inserire nei grappoli e di riflettere
- la richiesta agli studenti di individuare quale potrebbe essere il problema più importante e significativo da affrontare mettendo in pratica le soluzioni
- si annotano le loro risposte
- si decide su quale soluzione la classe tenterà di impegnarsi
- si chiede agli studenti di trovare un titolo definitivo.

Sono possibili, a questo punto, una serie di approfondimenti da realizzare sotto forma di attività di scrittura da svolgere o in classe o a casa. Con un primo approfondimento si chiede allo studente di scrivere alcune frasi per spiegare in che modo concorda con le soluzioni trovate e quali reazioni/sensazioni ha provocato in lui ciascuna di esse. In un secondo approfondimento, pensato per sviluppare dimensione della responsabilità individuale, si può chiedere allo studente di comunicare una decisione in relazione al suo comportamento che aiuterà a realizzare un cambiamento in classe. Infine, per sviluppare la dimensione della responsabilità collettiva, si invita lo studente a scrivere le sue speranze e le sue aspettative per il futuro della classe da confrontare con quelle dei compagni.

METAPLAN

È un *icebreaker*, un rompighiaccio iniziale, molto semplice e facile da realizzare, che consente di avvicinare le conoscenze pregresse dei ragazzi a un argomento che potrebbe sembrare distante dalle loro esperienze. Chiedete ai ragazzi e alle ragazze di scrivere su un *post-it* una loro idea circa un argomento preciso, ad esempio in una sessione di apertura di una attività sui diritti *online* potete esordire così: "Scrivete quello che ritenete essere un vostro diritto *online*". Raccogliete quindi tutti i *post-it* e ricomponeteli su un muro della classe e poi leggeteli ad alta voce. A questo punto il *metaplan* prevede che i ragazzi raggruppino i diversi *post-it* per somiglianza, per contiguità o anche per differenza. In questo modo avrete permesso alla classe di discutere dell'argomento scelto, e voi avrete avuto modo di individuare le aree più deboli nella conoscenza dell'argomento stesso da parte dei ragazzi, avendo così un'indicazione precisa sulle direttrici future di sviluppo della ricerca.

FOCUS GROUP

La tecnica del *focus group* si fonda sull'organizzazione di una particolare intervista di gruppo che consente un ampio dibattito e una discussione approfondita intorno ad un tema specifico. Un osservatore, o più osservatori, avranno il compito di raccogliere - attraverso delle registrazioni audio o video, o grazie a degli appunti sistematici - la discussione, gli scambi di opinione, i contributi di coloro che intervengono. L'obiettivo principale del *focus group* è quello di raccogliere il maggior numero di informazioni possibili e di dati o di opinioni in un tempo limitato.



Per condurre un *focus group* è necessario seguire alcune fasi: per prima cosa si deve definire l'oggetto della ricerca; in secondo luogo sarà indispensabile individuare una sequenza di domande significative, dirette, chiare, concise e aperte, per analizzare il tema; bisognerà poi scegliere i partecipanti da intervistare; quindi coordinare l'intervista registrando tutto quanto viene detto; infine sarà necessario rielaborare il materiale, interpretando e schematizzando i dati raccolti.

Ragazzi e ragazze, partecipanti al progetto YES sulla cittadinanza e partecipazione, durante la pausa di una riunione del gruppo locale di Barrowfield, Glasgow.

MAPPA CONCETTUALE

La mappa concettuale, strumento tipico della didattica costruttivista, si deve innanzitutto alle riflessioni di Ausubel e in particolar modo ai suoi studi sull'*apprendimento significativo*, con i quali sostiene che la conoscenza - costituita da proposizioni e da concetti - è contenuta in una *struttura cognitiva*, cioè in una rete di concetti assimilati durante tutta la vita e organizzati in modo gerarchico. Se apprendiamo in modo *significativo* per Ausubel modifichiamo la



Tiffany Higgins, 12 anni, intervistata nel centro giovanile "the Pod" a Radford, Coventry, Regno Unito.

nostra *struttura cognitiva* incorporando al suo interno i nuovi concetti e le nuove proposizioni al contrario di quanto avviene quando, apprendendo in modo meccanico, l'informazione resta isolata e non inserita in una struttura di conoscenze. Novak, da parte sua, ha individuato nella mappa concettuale lo strumento migliore per applicare gli studi di Ausubel, strumento che, consentendo la rappresentazione gerarchica e grafica di una rete di concetti, eventi e dei loro legami, permette di sintetizzare le conoscenze su un dato argomento¹⁵.

Da un punto di vista formale una mappa è composta da strutture di proposizioni formate da concetti che esprimono una regolarità tra oggetti, eventi e legami. Le parole-oggetto indicano le "cose" e le loro qualità e possono essere nomi e aggettivi; le parole-evento indicano un processo o una trasformazione e possono essere preposizioni, verbi ed avverbi. Questa modalità di rappresentazione si caratterizza per un ordine di inclusione gerarchico e semplificato e per la presenza di legami trasversali che collegano concetti situati in aree diverse. I legami definiscono una struttura a rete, non lineare, e dove è necessario si indica il verso di lettura con una freccia.

Una mappa quindi, grazie alla sua rappresentazione grafica/visiva, ci permette di individuare le articolazioni di ciascun concetto, le relazioni e/o le associazioni fra i concetti e le concatenazioni logiche. Si tratta quindi di modelli utili a rendere esplicito ed evidente come un concetto sia rappresentato nella mente dell'autore o degli autori.

Le mappe concettuali sono comunque solo delle rappresentazioni, più o meno condivise, della realtà, esprimono uno specifico punto di vista e non possono avere la pretesa di essere oggettive e definitive: in questo senso sono continuamente modificabili e perfezionabili.

L'uso delle mappe nella didattica permette quindi una verifica immediata dei livelli di comprensione e di rielaborazione raggiunti dagli studenti e ne favorisce l'apprendimento. Le mappe si configurano infatti come un potente strumento di strutturazione del pensiero, di focalizzazione dei suoi meccanismi, di ambiente

¹⁵ Oltre che le conoscenze concettuali, qui prese in esame in modo specifico, la mappa può considerare anche le sensazioni, le emozioni ed i ricordi che interagiscono con le conoscenze concettuali, spesso anche condizionandole. Sull'uso delle mappe concettuali il testo di riferimento rimane quello di Novak e Gowing (J.D. Novak, D.B. Gowing, *Imparando ad imparare*, SEI, Torino 1993).

per affrontare la comprensione e sviluppare i nuclei concettuali delle discipline; un artefatto che, se utilizzato come elemento qualificante di un ambiente didattico costruttivista, rende più agevole il confronto e l'analisi tra strutture concettuali appartenenti a persone diverse e la loro più alta sintesi. Si tratta quindi di realizzare, insieme agli studenti, il *sistema dei concetti* che fanno parte di un determinato argomento e di elaborare collettivamente uno schema visivo delle relazioni che esistono tra i concetti stessi.

Il modo più semplice per realizzare una mappa concettuale è quello di cominciare con un brainstorming focalizzato intorno alla tematica scelta: si dovranno poi selezionare i concetti più interessanti che emergono e disporli in modo gerarchico intorno al tema oggetto della mappa in modo tale da creare una sorta di costellazione interrelata che stabilisce le relazioni tra i concetti e chiarisce la natura della relazione tra gli stessi.

CO-OPERATIVE LEARNING

Il *Co-operative Learning* (CL) - tradizionalmente applicato sia nella modalità informale che formale - è una tecnica di lavoro che si fonda su una serie di consegne affidate a diversi gruppi di lavoro ma, non per questo, può essere confuso con un normale lavoro di gruppo: infatti, la sua specificità si concentra nella particolare attenzione con la quale si ricerca il coinvolgimento attivo degli studenti che danno luogo ai lavori di gruppo.

Perché si possa parlare di CL è necessario che un gruppo di lavoro osservi e rispetti i seguenti criteri:

- **Interazione faccia a faccia.**
È necessario che il gruppo lavori in modo interattivo affinché ogni studente possa migliorare il proprio patrimonio cognitivo; gli studenti devono, durante le diverse fasi del lavoro, in modo sistematico, verificare con il resto dei componenti del gruppo, le difficoltà incontrate, gli ostacoli superati, le conclusioni realizzate.
- **Responsabilità individuale e interdipendenza.**
L'aiuto reciproco è indispensabile affinché gli studenti del gruppo possano raggiungere un determinato scopo. Infatti, se qualcuno non svolge correttamente i propri compiti, se non osserva le consegne ricevute, è il gruppo nel suo insieme che ne risente. Ogni studente quindi deve assumere la responsabilità non solo del suo lavoro, ma anche dell'apprendimento degli altri membri del gruppo.
- **Uso corretto delle competenze.**
L'insegnante deve, attraverso una corretta impostazione del setting, favorire una comunicazione chiara e corretta, stimolare gli studenti affinché prendano decisioni in modo autonomo e responsabile, aumentando il loro livello di autostima. Il docente deve inoltre gestire gli eventuali conflitti migliorando le relazioni interpersonali e le capacità di collaborazione dei suoi studenti.
- **Metacognizione del lavoro.**
I ragazzi si devono abituare a valutare il loro percorso di lavoro, sia per quanto attiene il prodotto da realizzare che il processo attraverso il quale pervengono al prodotto stesso. È indispensabile che verifichino con costanza, in modo sistematico, l'efficacia del loro lavoro e il funzionamento del gruppo, individuando, quando necessario, i cambiamenti utili per migliorare il lavoro stesso.

STORIE DI VITA

Le "storie di vita" sono uno strumento di lavoro particolarmente efficace in quanto consentono al docente di presentare situazioni reali dove, in modo emblematico, bambini e bambine subiscono la violazione di un diritto.

Il fine è quello di conoscere e di prevenire le discriminazioni acquisendo consapevolezza delle differenze e acquistando coscienza della necessità di garantire a tutti i diritti previsti dalla CRC.

A titolo esemplificativo vi presentiamo le storie vere, di Mohammed, Sakua e Alima, tre bambini vittime della tratta che colpisce due Stati africani: il Mali e la Costa d'Avorio.

MOHAMMED DEL KOULIKORO

Mohammed viveva in un povero villaggio della regione di Koulikoro, a 10 km dalla scuola. A 16 anni, analfabeta, partì per Sikasso nella speranza di trovar lavoro. Uno sconosciuto lo convinse a andare con lui in Costa d'Avorio, promettendogli una buona sistemazione. Finì così in una località sconosciuta della Costa dove fu costretto a lavorare in una piantagione di cacao per un misero salario che per tre anni non gli venne pagato. Poco cibo, nessuna assistenza sanitaria, se non lavorava quanto il padrone pretendeva veniva inoltre picchiato.

Un giorno, ritornando con altri ragazzi alla sua capanna, riuscì a nascondersi nella savana. Quando il padrone si accorse della sua fuga lo fece inseguire, minacciandolo che, una volta ripreso, non avrebbe potuto lasciare il lavoro fino a che non avesse lavorato tanto da fargli recuperare quanto aveva dovuto pagare al suo inseguitore.

Ma Mohammed riuscì a raggiungere un luogo abitato dove lo indirizzarono al console del Mali a Bouaké. Dovette lavorare ancora un mese per guadagnare la somma occorrente per il viaggio di ritorno a casa. Una ditta di spedizioni, la Union of Transporters, segnalò a *Save the Children* che a Sikasso era arrivato un ragazzo che era stato venduto in Costa d'Avorio. Fu così accolto nel centro di transito di Horon, dove divenne un valido operatore nel recupero di altri ragazzi fuggiti alla schiavitù. Oggi si dedica ad assistere i ragazzi che per disperazione rischierebbero di essere deportati e venduti schiavi.

SALIA DI BAMAKO

Salìa viene da un'ottima famiglia di Bamako, è uno dei sei figli di un funzionario dello Stato. Terminata la scuola primaria era apprendista meccanico di motociclette. A 17 anni partì in cerca di avventure per la Nigeria, passando prima a visitare suo zio in Abijan, capitale della Costa d'Avorio, e si pagò il viaggio fino a Sikasso. Di qui con altri giovani passò clandestinamente la frontiera in motocicletta, guidato da persone che lo portarono a lavorare in una fattoria: e poiché, essendo vissuto in città, non sapeva lavorare la terra, il padrone disse che era pigro e arrogante, perché in Mali sono tutti contadini. Fu ripetutamente picchiato e divenne debolissimo. Dopo oltre un mese di lavoro in condizioni durissime nessuno dei ragazzi del Mali era stato pagato. Uno di loro riuscì a fuggire a Bouaké e a raggiungere l'associazione degli Amici dei Maliani, che lo indirizzò al consolato del Mali. Il Console mandò la polizia alla piantagione e a liberare i ragazzi che furono ricondotti in Mali a Horon So, centro di transito per Sokasso. Salìa, molto ammalato e debole al suo arrivo, ritornò lentamente in salute. Ha dichiarato che non dimenticherà mai questa dura esperienza ed è molto angosciato al pensiero degli altri che sono rimasti giù alla piantagione.

Salìa è ora membro della "Rugiada di Horon", una lega di giovani impegnati a mettere in guardia altri giovani contro il rischio della tratta di bambini. Al suo ritorno a casa, i genitori inorriditi si rivolsero a un giornalista della radio che lanciò una campagna per evitare ad altri di dover sottostare ai maltrattamenti subiti da Salìa.

ALIMA DI MOPTI

Alima era una bambina di una famiglia di contadini con sei figli, che lavoravano tutti nei campi. Amava ascoltare musica e suonare uno strumento. A 17 anni chiese e ottenne di andare a servizio presso una famiglia di Bamako per guadagnare abbastanza da farsi il corredo di sposa. In due mesi mise insieme abbastanza soldi per comprarsi il viaggio, e con tre amiche partì per la Costa d'Avorio. Giunte a Sikasso fu loro proposto da un intermediario di andare in una piantagione per lavorare come cameriere in casa del proprietario. Salario promesso 10.000 CFA al mese (circa 15.000 Euro). Arrivate alla frontiera di Niellé la guida le abbandonò. Rintracciate nella notte dalla polizia, furono rimpatriate. Alima passò per Horon So, dove ricevette assistenza e consigli, e comprese il gravissimo rischio cui era scampata per pura fortuna. Avendo richiesto di tornare al villaggio natio, vi fu accompagnata dal direttore del centro di accoglienza di Horon So che parlò coi suoi parenti in tutto il villaggio dei rischi della tratta per i bambini che viaggiano non accompagnati da familiari o da persone fidate.

Studenti all'uscita della scuola di Islington Green a Londra.



Tre laboratori



Maria Abuk con la sua insegnante alla scuola Majok Akoon nel Sud Sudan.

Save the Children Italia ha, in questi ultimi anni, progettato ed organizzato un nutrito numero di corsi di formazione per docenti: quasi tutti adottano un approccio partecipativo. Si muovono lungo la direttrice sociocostruttivista e si strutturano attraverso attività di laboratorio; tutti sono stati progettati pensando a studentesse e studenti in azione, artefici principali del loro stesso apprendere, persone abituate a porsi domande significative e incoraggiate ad assumersi la responsabilità di ciò che dovrà essere la loro produzione intellettuale.

Vi presentiamo ora, a titolo esemplificativo, tre laboratori didattici che bene sintetizzano e rappresentano, sia da un punto di vista metodologico che dei contenuti, l'offerta formativa.

Le tre proposte che seguono, una per le scuole primarie, una per le secondarie di primo grado e una per quelle di secondo grado, hanno l'obiettivo di permettere ad ogni docente di realizzare autonomamente i percorsi laboratoriali con le loro classi: quanto da noi suggerito può naturalmente essere modificato o arricchito a secondo delle esigenze che di volta in volta il docente incontrerà con i suoi studenti.

Ogni percorso inizia con una breve presentazione metodologica alla quale segue poi la struttura vera e propria del laboratorio: gli obiettivi, il setting scolastico, i tempi, i ruoli. Viene quindi indicata la scansione delle operazioni da realizzare in classe e sono presentati i materiali e i documenti necessari per svolgere il laboratorio.

- Per realizzare il laboratorio sul *WebQuest* ci si deve collegare al seguente sito:
<http://www.savethechildren.it/2003/download/eas/webquest/frame.htm>
- Per entrare in possesso dei materiali necessari allo svolgimento del laboratorio *Più diritti più cacao*, rivolto alle classi della scuola secondaria di primo, il docente dovrà accedere alla piattaforma telematica di *Save the Children Italia*.

L'indirizzo Internet della piattaforma telematica è
<http://www.sc-formazione.it>

Dalla Home Page cliccate su "**Materiali per svolgere i laboratori**" e vi troverete così in una sezione dalla quale potrete accedere ai materiali cliccando sulla cartella denominata "Documenti".
Buon Lavoro!

COME ACCEDERE
AI MATERIALI ON LINE

1 UN LABORATORIO PER LA SCUOLA PRIMARIA

PICCOLI BAFFI DI CIOCCOLATO

I DESTINATARI E GLI OBIETTIVI

Il primo laboratorio che vi presentiamo, dal titolo "**Piccoli baffi di cioccolato**", è indicato per una classe della scuola primaria e si propone di avvicinare bambini e bambine alle tematiche dei diritti dell'infanzia e dello sfruttamento minorile e di sensibilizzarli in modo graduale a scelte di consumo critico.

In particolare il laboratorio si propone di farli riflettere sui legami che intercorrono tra la produzione del cioccolato e le violazioni dei diritti dell'infanzia. Naturalmente altri obiettivi del laboratorio sono quelli di ordine più generale come quello di acquisire consapevolezza "di sé" e "dell'altro" nella relazione interpersonale, attraverso il confronto e la valorizzazione dei punti di vista diversi dal proprio. Il laboratorio si propone inoltre, attraverso tecniche che favoriscono l'ascolto, il dialogo e la partecipazione attiva, di sviluppare quelle capacità di collaborazione indispensabili per la realizzazione di un progetto comune attraverso l'assunzione di responsabilità.

LO SCENARIO

Un'animazione teatrale iniziale dà l'avvio a percorsi che intrecciano attività ludico-espressive - realizzate con metodologie interattive e partecipative - con esercizi di scrittura creativa e con manipolazioni di materiali di diversa provenienza. Lo sfruttamento del lavoro minorile in Costa d'Avorio nella produzione del cacao e i diritti dell'infanzia e dell'adolescenza sono il centro dell'animazione teatrale. Poche sono le risorse indispensabili per realizzare il laboratorio: un'aula spaziosa, tuta da ginnastica, calze grosse, pennarelli colorati, colla, forbici... La prima fase sarà interamente dedicata ad un intervento di animazione con burattini, mentre le fasi successive (seconda, terza e quarta), saranno centrate sulla creatività e sulla rilettura della storia. L'ultima fase vedrà la classe impegnata nell'allestimento di uno spettacolo finale prodotto dalla riflessione comune del gruppo classe sulle problematiche trattate.

LE FASI DI LAVORO

Prima fase

Il docente, dopo aver allestito il teatrino, dà luogo ad una rappresentazione teatrale - con i burattini che ha in precedenza realizzato.

Il finale della storia viene lasciato aperto, in modo che siano i bambini e le bambine, durante il percorso, a trovare la conclusione.

Al termine della rappresentazione, ai bambini verrà chiesto di fare un disegno, in cui saranno invitati a rappresentare i momenti della storia che avranno ritenuto più significativi e ad esprimere le proprie riflessioni sulla storia.

Seconda fase

Il docente, sulla base dei disegni fatti dai bambini e dalle bambine, trae spunti di discussione. I bambini vengono invitati ad esprimere opinioni sulla storia rappresentata, su quali personaggi o elementi li abbiano maggiormente colpiti e perché, ecc. In questo modo, il docente può assumere informazioni sulla capacità del gruppo di riflettere, su quali informazioni i bambini abbiano sul cacao, sulla loro conoscenza dei diritti dei bambini, ecc.

Ciascun bambino inizia a creare il proprio burattino adoperando materiali di recupero.

Terza fase

Nel corso della terza fase, si ripensa alla storia ed ai suoi personaggi. Avviene la definizione del burattino/personaggio creato da ogni bambino: lo si completa, lo si dipinge ed infine si avvia con i bambini un processo di verbalizzazione, volto a definire le caratteristiche del burattino/personaggio ed il suo ruolo all'interno della storia. I burattini/personaggi creati dai bambini possono essere personaggi totalmente nuovi o avere connessioni con quelli facenti parte della rappresentazione (un altro gallo, un carabiniere, il padre di uno dei bambini rappresentati nella storia, ecc.).

Quarta fase

Ogni bambino ha il proprio personaggio/burattino che viene presentato dai singoli alla classe. Segue quindi la suddivisione della classe in sottogruppi, che avviano un processo di elaborazione del finale della storia. Il finale della storia viene verbalizzato, utilizzando anche la CRC (in modo da individuare il diritto negato nella situazione rappresentata). Viene quindi "costruito" il finale della storia.

Quinta fase

L'ultima fase è dedicata alla "costruzione" della storia collettiva, prima tramite i sottogruppi, poi coi collegamenti al fine di creare una storia unica.

Dopo questa rappresentazione, ai bambini vengono mostrati i prodotti del commercio equo e solidale, illustrandone la filosofia e viene distribuito il cioccolato equo e solidale, evitando la distribuzione in presenza di bambini allergici al cioccolato.

Infine si avvia con i bambini un processo di elaborazione del percorso appena concluso nel quale li si invita ad esprimere i loro sentimenti, le loro riflessioni, le loro opinioni; si domanda loro quale sia stato il livello di partecipazione e quali momenti abbiano trovato più "difficili"; quali siano stati gli aspetti positivi e quelli negativi emersi; cosa abbiano imparato dal percorso; cosa loro stessi possano fare per aiutare a risolvere i problemi presentati durante il percorso.

LA STORIA

NARRATORE (gallo):

C'era una volta, tanto tempo fa... l'altro ieri (!), non tanto lontano da qui un paese con un nome carino che merita di essere conosciuto da tutti e oggi sono qui per raccontarvi la sua storia, siamo nel paese di Cioccoricò...

(Si apre il sipario, comincia la musica di sottofondo)

Dialogo tra mamma e bambino (che comincia già prima che i due burattini entrino in scena): il bambino 1 (Chicco) continua a chiedere alla mamma perché deve andare a lavorare.

Entrano in scena e finalmente la mamma dà le risposte che il bambino tanto aspettava alle domande: perché devo andare a lavorare nei campi di cacao? Perché non posso rimanere qui con te a coltivare il nostro orticello e ad aiutarti con i miei fratellini? E perché non puoi venire anche tu con me? Ma sei proprio sicura che sarà divertente?

Mamma:

Va bene, devi andare nei campi di Cacao perché mamma e papà guadagnano poco e siamo in tanti; tu sei il più grande e con il tuo lavoro, puoi aiutare tutti noi.

Proprietario della piantagione:

Ehi... signora, è questo il bel bambino che porto con me nei campi di cacao? Vedrai com'è bello, diventerai esperto, planterai tanti semini di cacao e potrai aiutare anche la tua famiglia.

Mamma:

... È vero figlio mio, è vero...

Proprietario della piantagione:

È un campo bellissimo, ci sono tanti altri bambini forti come te, si corre tutto il giorno e quando viene il momento del pranzo non si mangia solo una banana a mezzogiorno...

LA STORIA



Bambini e bambine con la divisa scolastica giocano nel cortile di una scuola di Kitoque in Angola.

Bambino:

Va bene mamma... se tu e papà siete contenti e vi posso aiutare vado volentieri.

Mamma:

Se sapessimo che è un posto brutto non ti manderemmo mai, sii fiero, siamo molto orgogliosi di te!

VIAGGIO VERSO I CAMPI

Lungo la strada incontrano altre mamme con altri bambini che stanno camminando.

Proprietario della piantagione:

Oohhh. Ehhhhh (per fermare i cavalli).
Dove andate? Vi serve un passaggio?

Mamma 2:

Veramente mi serve un lavoro...

Proprietario della piantagione:

Oggi è il suo giorno fortunato signora sto andando verso i campi qui vicino a portare questo bel giovanotto che ha deciso di aiutare mamma e papà con il suo lavoro, se lei vuole ed ha bisogno, posso chiedere al padrone se prende anche suo figlio che mi sembra sveglio e intelligente.

Mamma 2:

Lei mi farebbe questo favore? Lei è un angelo inviato dal cielo, posso salire sulla carrozza con voi?

Proprietario della piantagione:

Mi dispiace signora la mia carrozza è troppo piena e c'è posto solo per un altro bambino; se vuole (rivolgendosi alla terza mamma) posso dare un passaggio anche a suo figlio visto che è molto piccolo e mi sembra, poverino, stanco di camminare. Lì dietro c'è un ultimo posto, posso lasciarlo al prossimo incrocio perché poi devo girare, intanto da qui lei lo può vedere...

Mamma:

Grazie, così lui si riposa un po' e si diverte ad andare in carrozza.

Proprietario della piantagione:

Ci vediamo all'incrocio e ci mettiamo d'accordo!!

Mamma 2:

Per me va bene.

(Dialoghi sulla carrozza)

Il proprietario della piantagione canta una canzone insieme ai bambini e tira fuori un sacco di cioccolatini, li distrae e li porta lontano dalle loro mamme.

Proprietario della piantagione:

mangiatene pure e siate contenti bambini perché produrrete questo

delizioso dolcetto che fa felici i bambini di tutto il mondo! Diventerete importanti... (risata)... quando sarete grandi avrete già un lavoro sicuro.

Chicco:

Ho sentito dire che il Proprietario della piantagione inventa tanti giochi nuovi e ci insegna tante cose come a scuola.

(Arrivo ai campi)

Il Proprietario della piantagione inizia a frenare la carrozza e passa il cancello del campo:
Oggi il lavoro è andato bene!

Bambino 2:

Dov'è la mamma?

Bambino 3:

Dov'è l'incrocio? Lei non si doveva fermare?

Chicco si sveglia contento e vedendo gli altri due bambini che piangono, chiede cosa è successo e perché piangono.

Il proprietario della piantagione si toglie il mantello e spara in aria un colpo con la sua pistola... ride e rivela la sua vera natura diabolica.

Il proprietario della piantagione insegna il canto di lavoro ai nuovi arrivati:

" NON C'È TEMPO per giocare
NON C'È TEMPO per mangiare
NON C'È TEMPO per dormire
NON C'È TEMPO per pensare
NON C'È TEMPO per cantare
DEVI SOLO LAVORARE!!!!!!!
LA...VO...RA...RE... LA...VO...RA...RE..."

Si sente il canto del gallo.

Gallo:

Anche per me la vita qui è difficile, il tempo per me inizia sempre prima. Ora vi faccio vedere com'è la vita di questi bambini che non mangeranno mai più un cioccolatino nei campi di cacao.

(Tutti i bambini dormono)

Proprietario della piantagione: (ai nuovi arrivati...)

... qui al mattino si mangia una manciata di mais e all'ora di pranzo il menù è fisso: una banana deliziosa, una sola...!

A lavorare veloci!! Andate fuori che i campi vi aspettano!!

Gallo:

Coccoricooo!!!! Sono le 5 e 30 alzatevi!

LA STORIA

Coccorico, sono le 6,00, manciata di mais, da adesso fino alle 14,00 non fermatevi più. Coccorico... sono le 14,00 mangiate la banana... coccoricò sono le 14,05 tornate al lavoro... coccoricò sono le 21 dormite!

Chicco si chiede:

Ma a che cosa servono questi semi di cacao che stiamo raccogliendo?

Bambino 2:

Aiuto! Questa cassa pesa e devo metterla nella carrozza!

Bambino 3:

Ci pagano?

Chicco:

Dove porteranno questi semi di cacao?

Bambino 2:

Dentro quel capannone...

Bambino 3:

Poi lo portano via...

Proprietario della piantagione:

Silenzio! Lavorate!

(Buio nella baracca)

(Appare il gallo narratore)

Gallo:

Una notte Chicco decise di andare dentro il capannone ma non tornò più, dove sarà finito?

CAMBIO DI SCENA: SIAMO IN UNA CITTÀ DI UN PAESE OCCIDENTALE

Un bambino apre un uovo di Pasqua e trova dentro Chicco. Il bambino di città rimane sorpreso di trovare nell'uovo un altro bambino. Chicco racconta la sua storia e com'è finito dentro l'uovo dopo un lungo viaggio, chiuso dentro un sacco, insieme ad altri chicchi di cacao venduti dal proprietario della piantagione e portati in una fabbrica dove trasformano i semi di cacao in cioccolato. Chicco racconta le sue avventure dentro le macchine della fabbrica fino al momento in cui viene impacchettato.

Il bambino di città e Chicco fanno amicizia e subito vanno al supermercato a vedere se per caso altre uova contengano altri bambini. Scoprono lì la presenza di altri prodotti di cioccolato che riportano sull'involucro una scritta che parla del commercio equo-solidale, di un commercio che cerca di proteggere i piccoli produttori che si impegnano a promuovere migliori condizioni di vita e a non sfruttare il lavoro dei bambini.

Sollevati da quanto scoperto, invitano tutti i bambini (i bambini che assistono allo spettacolo) a mangiare il cioccolato insieme a loro.

2 UN LABORATORIO PER LA SCUOLA SECONDARIA DI PRIMO GRADO

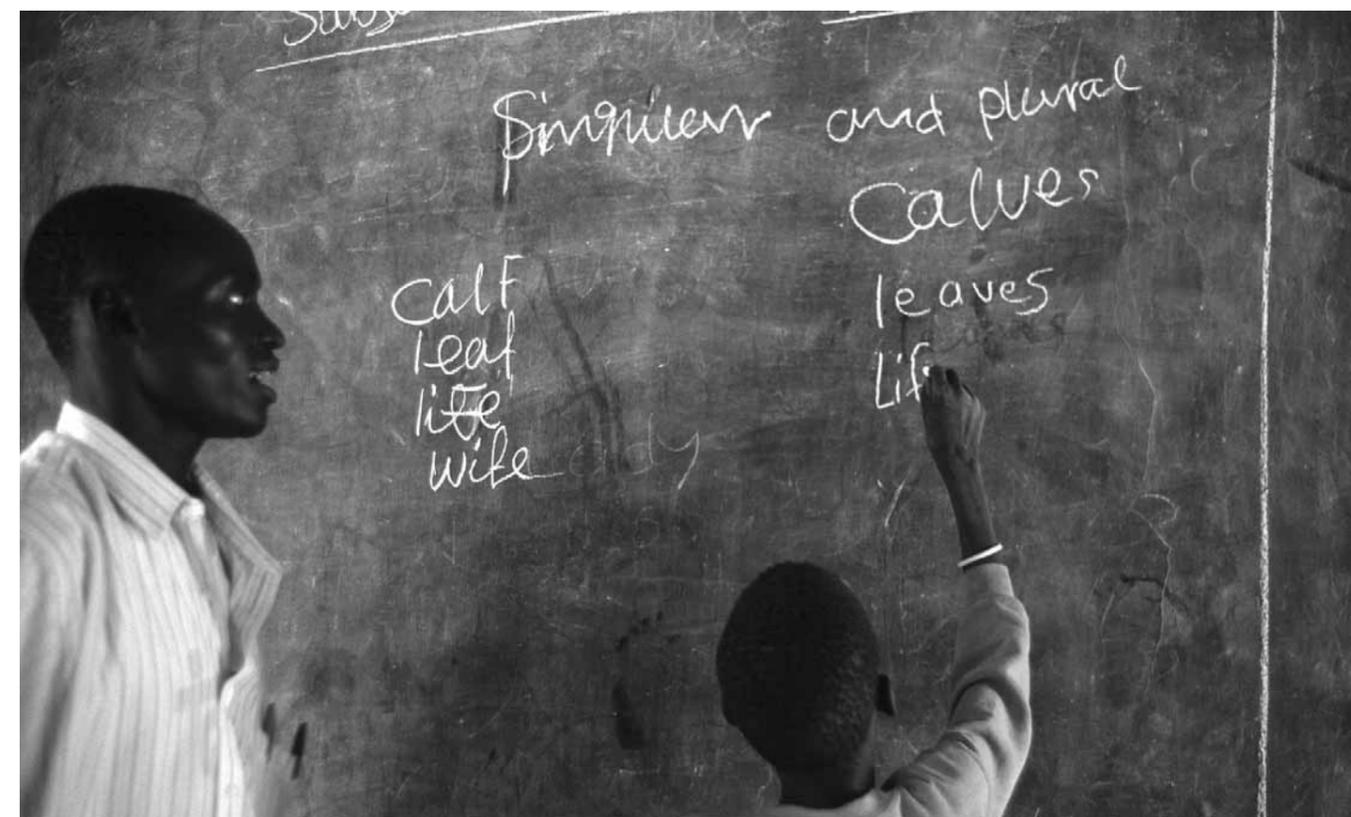
UN GIOCO DI RUOLO

Chi partecipa a un gioco di ruolo finge di essere l'interprete di una storia sotto la guida di un "Narratore".

Quest'ultimo, nel nostro caso il docente, allestisce lo scenario all'interno del quale gli studenti (i giocatori) - a turno, da soli o in gruppo - individuano le strategie da intraprendere per conseguire l'obiettivo ultimo, definito dal gioco stesso.

In un gioco di ruolo, gioco allo stesso tempo di narrazione e di cooperazione, nessuno vince; lo scopo è quello di insegnare grazie a metodologie ludiche, tradizionalmente poco sviluppate in ambito scolastico. Con un gioco di ruolo quindi si "impara giocando": gli studenti apprendono raccontando e coordinando la propria creatività con quella degli altri; il docente, il "Narratore" - in contesti non scolastici definito "Master" - guida l'attività, orienta la discussione, aiuta gli allievi a prendere parte attiva al processo di apprendimento da veri protagonisti. Il docente ha inoltre il compito di preconstituire lo scenario complessivo, il setting didattico che comprende le diverse situazioni, la definizione delle regole e il coordinamento degli studenti, generalmente suddivisi in gruppi di pari: nella sua

Bambino con il suo maestro durante una lezione alla scuola primaria Mathiang Dhiei di Maluakon nel Sud Sudan.





Gruppo di studentesse durante una lezione alla scuola primaria Mathiang Dhiei di Maluakon nel Sud Sudan.

funzione sovrintende e gestisce l'intero svolgimento della storia, coordinando tutti i ruoli interpretati dagli studenti stessi. Se i soggetti principali nel gioco di ruolo sono gli studenti, è vero però che senza il docente le maggiori potenzialità della simulazione resterebbero inesprese.

Un gioco di ruolo può durare qualche ora, qualche mattinata, o può anche svolgersi per un periodo di tempo più lungo: è il docente che, in base alle sue necessità didattiche, decide quanto tempo e quante fasi dovrà contemplare il gioco.

Se gli etologi, osservando e studiando gli animali, ci hanno aiutato a comprendere il ruolo e l'importanza del gioco nella società umana, per comprenderne l'importanza in ambito scolastico, dobbiamo riferirci principalmente agli studi di Bruner per il quale un ruolo assolutamente centrale nel processo di apprendimento è svolto da una metodologia ludica e da un atteggiamento problematico (*problem solving*).

Nei suoi lavori particolare importanza viene data alla relazione che intercorre tra l'«argomento di studio» e il «processo di apprendimento» che si configura come «una serie di formulazioni successive di un problema secondo un ordine di progressione che fa crescere nell'allievo le capacità di trasferire ciò che apprende, [...] attraverso un atteggiamento di curiosità».¹⁶ È evidente in questa concezione l'importanza e il ruolo della *rappresentazione*, concepita come «traduzione dell'esperienza in un modello del mondo», che si costruisce attraverso tre differenti modalità che ritroviamo presenti nel gioco di ruolo: una prima modalità *attiva* che

si realizza con l'azione, una seconda *iconica* che interviene grazie alla visualizzazione ed un'ultima definita *simbolico/verbale* che si concretizza con il linguaggio¹⁷.

Questa particolare rappresentazione, che si oppone ad ogni forma di apprendimento mnemonico, nel gioco di ruolo permette agli studenti di rappresentare concretamente realtà astratte, di formulare supposizioni ed ipotesi sulla base delle informazioni ricevute, di intraprendere strategie di azione in virtù delle conoscenze e dei concetti acquisiti, di formulare modelli di rappresentazione della realtà, di utilizzare la discussione, il *ragionamento collaborativo* come momento di apprendimento oltre che di comunicazione, soprattutto grazie al ruolo del linguaggio che assume, all'interno dell'intero processo, un rilievo importante.

In un gioco di ruolo il fatto di dover giungere attraverso modi e percorsi diversi a dare risposte, a scoprire e ipotizzare soluzioni, a formulare interpretazioni, è molto più fertile per l'apprendimento degli allievi di quanto potrebbe invece avvenire presentando loro delle risposte già confezionate.

Se il gioco di ruolo ad un tempo consente di apprendere e pensare attraverso un modello, (modello inteso come rappresentazione ridotta della realtà che permette allo studente di porsi domande e di conseguenza di formulare ipotesi e risposte) d'altra parte rimette in discussione il concetto della realtà come dato oggettivo e ci suggerisce ipotesi diverse, più legate alla soggettività dell'interpretazione, dove il percorso di apprendimento si struttura maggiormente sulla ricerca che sull'acquisizione di dati ricevuti attraverso una comunicazione frontale. In un contesto di apprendimento di questo tipo, le relazioni e la sistematicità nella quale le relazioni stesse sono inserite, divengono centrali e ben più significative della presentazione di singole cognizioni: la dinamicità delle relazioni - specificità del gioco di ruolo - diventa momento moltiplicatore della conoscenza perché porta con sé il superamento della semplice relazione di causa-effetto, grazie all'introduzione di esperienze fondate sulla molteplicità delle interazioni e sulla causalità reciproca.

Un'altra prerogativa del gioco di ruolo è poi quella di spronare alla lettura: gli studenti e le studentesse, infatti, per meglio recitare il loro ruolo, e per compenetrarsi a pieno nel soggetto che devono interpretare, sono costretti a documentarsi, leggendo i documenti e i materiali che il docente avrà in precedenza predisposto.

Infine ultima, ma non per importanza, specificità del gioco di ruolo è quella di consentire lo sviluppo di competenze linguistiche: queste si acquisiscono sia nella prima fase - quella che precede il gioco, quando il docente presenta l'argomento attraverso i concetti chiave e i termini specifici che vengono definiti nei loro significati - sia durante lo svolgimento del gioco vero e proprio, sia durante il *debriefing* della fase conclusiva, momento metacognitivo di significativa importanza. In questa fase infatti gli studenti sono spinti a ripercorrere l'intero percorso, individuando le diverse spiegazioni relative ad ogni tappa, esplicitando verbalmente, attraverso il *ragionamento collaborativo*, le motivazioni delle loro scelte e delle loro decisioni. Durante il *debriefing* il docente solleciterà i ragazzi a «porsi e a porre domande», coordinando il *ragionamento collaborativo* in modo da favorire un generale atteggiamento problematico, dove l'importante non sia trovare delle sicure risposte, ma individuare collettivamente i nodi di questioni non definitivamente risolte, sviluppando così un metodo di lavoro improntato alla ricerca dei problemi (*problem finding*), all'ascolto critico e alla disponibilità al confronto delle idee degli altri.

¹⁶ J. Bruner, *Verso una teoria dell'istruzione*, Armando, Roma, 1999.

¹⁷ Sull'importanza del gioco di ruolo in ambito scolastico si veda di Fabio Benvenuto, *I giochi di simulazione come strategie didattiche*, in <http://www.univirtual.it/corsi/2003/benvenuto/default.htm>.

Il gioco di ruolo che vi presentiamo fa parte di un insieme più numeroso di laboratori che *Save the Children Italia* mette a disposizione dei docenti delle scuole secondarie di primo grado. Questo percorso ci sembra particolarmente adatto per una terza media.

I materiali sono forniti in versione telematica e i docenti potranno scaricarli via Internet al seguente indirizzo: <http://www.sc-formazione.it>

IL GIOCO

PIÙ DIRITTI PIÙ CACAO

Gioco di ruolo

I DESTINATARI E GLI OBIETTIVI

I destinatari di questo gioco di ruolo sono studentesse e studenti di terza media, ma anche gruppi di giovani.

Il numero dei giocatori può variare da 15 a 30.

Oltre agli obiettivi didattici di carattere generale - accennati in precedenza - gli obiettivi specifici del gioco sono quelli di far conoscere ai ragazzi la Convenzione ONU sui Diritti dell'Infanzia e dell'Adolescenza, di presentare loro alcune situazioni concrete di violazione dei diritti dell'infanzia e dell'adolescenza, di sensibilizzarli sulle questioni che derivano dalla relazione asimmetrica tra i Paesi del Nord e quelli del Sud del mondo, nel tentativo di far cogliere loro i legami contraddittori tra produzione e consumo delle merci.

Infine ci sembra importante che, a partire dal gioco, si possa introdurre un agire ragionato e responsabile da parte dei ragazzi stessi, accompagnato da criteri etici nei consumi quotidiani.

LO SCENARIO

Sono state accertate violazioni dei diritti dei minori nei campi di cacao in Costa d'Avorio. Per quanto non direttamente coinvolte, le multinazionali del settore dolciario sono a conoscenza del problema e ne ricavano maggiori profitti. I rappresentanti dei bambini e degli adolescenti sfruttati decidono di portare in tribunale le aziende accusandole di violazione dei diritti.

Da questo contesto prende spunto il gioco che vedrà il tribunale impegnato ad ascoltare le parti e a emettere una sentenza alla luce di quello che emerge dai materiali a disposizione e dal dibattito.

Tutte le parti coinvolte hanno a disposizione lo stesso materiale che presenta la situazione senza dare interpretazioni.

Il conduttore del gioco è a disposizione per chiarimenti e per fornire ulteriore materiale (per esempio sul commercio equo e solidale, sulle legislazioni, sulle etichette delle tavolette di cioccolato...)

I RUOLI

- giudici del tribunale
- rappresentanti legali delle multinazionali dolciarie
- rappresentanti dei bambini lavoratori e delle bambine lavoratrici
- rappresentanti di un'associazione di consumatori
- rappresentanti dei commercianti di paesi del Nord
- giornalisti.

I ruoli possono essere ridotti a quelli essenziali, vale a dire ai primi 4 in ordine.

Il conduttore svolge un ruolo di agenzia informativa al quale possono venire richieste informazioni nel corso del gioco.

LE REGOLE E LE FASI DEL GIOCO

PRIMA FASE

Il docente procede alla presentazione del gioco e chiarisce il significato di alcune

parole-chiave indispensabili al corretto svolgimento del gioco stesso (multinazionale, piantagione, filiera produttiva, consumo critico). Stabilisce quindi i criteri per la formazione dei diversi gruppi, la divisione dei ruoli e dei compiti.

SECONDA FASE

I gruppi cominciano a studiare (in classe o/e a casa) i documenti e il materiale messo a loro disposizione dal docente; procedono poi a preparare la seduta del tribunale. Ciascun gruppo dovrà scegliere uno o due portavoce che parleranno in tribunale. In un'ora di tempo circa i gruppi, che devono lavorare senza comunicare tra loro, studiano per presentare in tribunale le loro accuse oppure la loro difesa o comunque la loro presa di posizione in merito alla questione.

Si potrebbero riassumere così le domande essenziali:

- Di cosa si possono accusare le multinazionali?
- In che modo possono difendersi?
- Cosa chiedo in concreto a un tribunale?
- Cosa intendo fare al di là della sentenza?

TERZA FASE

È necessaria infine un'altra ora per la seduta vera e propria in tribunale. Il gruppo dei giudici diviene il conduttore del gioco e decide modalità e ordine degli interventi, durata ecc. Durante la seduta, i gruppi possono comunicare decidendo strategie comuni, alleanze e modificare le proprie richieste sulla base di compromessi e accordi.

Alla fine della seduta il tribunale si riunisce ed emette la sentenza tenendo in considerazione i materiali studiati e il dibattito svolto.

QUARTA FASE

È il momento del *debriefing*, momento metacognitivo di significativa importanza. In questa fase conclusiva infatti gli studenti sono spinti a ripercorrere l'intero percorso, individuando le diverse spiegazioni relative ad ogni tappa, esplicitando verbalmente e collaborativamente, attraverso il *ragionamento collaborativo*, le motivazioni delle loro scelte e delle loro decisioni.

INDICE DEI MATERIALI

- MAT 1. Convenzione Internazionale sui Diritti dell'Infanzia e dell'Adolescenza.
- MAT 2. Convenzione 182 sulle forme peggiori di lavoro minorile, OIL, 1999.
- MAT 3. La Conferenza di Ginevra sulle forme peggiori di lavoro minorile.
- MAT 4. Alcune informazioni sullo sfruttamento economico dei bambini in Africa.
- MAT 5. Dal dossier di *Save the Children Italia: Cacao: il contesto economico*.
- MAT 6. Dal dossier di *Save the Children Italia: Cacao: un lavoro nero*.
- MAT 7. Dal dossier di *Save the Children Italia: Al cacao piacciono i bambini*.
- MAT 8. Storie di vita.
- MAT 9. Cartina di Peters con le indicazioni dei paesi maggiori produttori di cacao e dei paesi maggiori consumatori (fonte ICCO).
- MAT 10. Le Carte dei bambini lavoratori.
- MAT 11. Suddivisione del prezzo del cacao.
- MAT 12. Schema del passaggio del cacao dal produttore al consumatore.
- MAT 13. Grafico con l'andamento dei prezzi annui medi del cacao dal 1980 al 2000 da T. Bassanese, *Cacao, così dolce, così amaro*, Bologna, EMI.
- MAT 14. Le Garanzie di Transfair.
- MAT 15. Alcune notizie su *Save the Children*.

IL GIOCO

3 UN LABORATORIO PER LA SCUOLA SECONDARIA DI SECONDO GRADO

UN WEBQUEST SUI DIRITTI

I WebQuest sono *Ambienti d'Apprendimento* che fanno largo uso delle TIC (Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione) e, in particolare, di Internet. La loro origine è da attribuire a Bernie Dodge, docente di *Educational Technology* presso l'Università di San Diego in California. Il WebQuest è un'attività di *indagine-orientata* che si fonda prevalentemente su risorse e materiali telematici.

Ci sono almeno due tipologie di WebQuest: quelli *brevi* e quelli di *lungo periodo*. Gli obiettivi didattici dei *WebQuest brevi* sono sostanzialmente riconducibili all'acquisizione e all'integrazione di conoscenze: al termine dell'esperienza uno studente potrà abbracciare un ammontare significativo di nuove informazioni oltre che di nuovi concetti. Gli obiettivi didattici invece dei *WebQuest di lungo periodo* sono un ampliamento e un approfondimento delle conoscenze di un determinato argomento: lo studente al termine dell'esperienza sarà in grado di trasformare le conoscenze acquisite, di restituirle e collocarle in un nuovo *manufatto intellettuale* (cartaceo, multimediale, una mostra, una conferenza, ...).

Ma la cosa che più di tutte rende apprezzabile un WebQuest è il fatto che lo studente viene messo in condizione di ricerca e, soprattutto, lo spinge ad organizzarsi in gruppo per impostare un percorso di studio collaborativo oltre che, naturalmente, individuale.

Dopo alcuni anni di sperimentazione delle TIC nella scuola, ma soprattutto dell'uso di Internet, molti docenti hanno constatato una diffusa superficialità, da parte dei loro studenti, durante i percorsi di navigazione. Mario Rotta, ad esempio, indagando sugli stili di navigazione, paragona gli utenti del web ai visitatori dei musei: la maggior parte possono essere identificati come *streakers*, letteralmente «corridori», ovvero coloro che visitano il museo velocemente senza soffermarsi troppo su singoli oggetti [...] molti sono poi gli *strollers*, letteralmente i «vagabondi», che dedicano più tempo alla visita, ma fondano la loro esperienza sulla curiosità, senza aver chiaro un obiettivo d'insieme; c'è infine uno sparuto numero di *readers*, i «lettori», ovvero il pubblico che dedica una certa quantità di tempo alla visita, legge le didascalie, si documenta, considera l'esperienza come un momento essenziale dal punto di vista formativo. L'abitudine a scorrere rapidamente le pagine web, a soffermarsi unicamente sulle immagini, a non affrontare percorsi di lavoro disponendosi nella giusta posizione di ricerca e di studio, ha quindi convinto alcuni insegnanti ad individuare forme di lavoro in Internet più strutturate, dove gli studenti non fossero lasciati completamente liberi, ma accompagnati e guidati dai loro stessi docenti. Con i WebQuest gli studenti sono sospinti dai loro insegnanti - attraverso uno *scaffolding* cognitivo e affettivo - ad organizzarsi in gruppi di lavoro, a mettere in atto percorsi di ricerca guidata, a riflettere sui propri percorsi di apprendimento e sul proprio lavoro. Un WebQuest ben progettato dovrebbe inoltre stimolare e incrementare negli studenti la motivazione: a questo proposito agli studenti è offerto un ruolo di azione (per esempio si può chiedere loro di agire come fossero scienziati, o detective o giornalisti) simulando scenari di lavoro dove sia necessario affrontare e

possibilmente risolvere problemi (ad esempio un invito alle Nazioni Unite per partecipare ad un incontro sulla questione ambientale in Africa sub-sahariana). Con i WebQuest gli insegnanti sono sollecitati ad abbandonare approcci didattici di tipo trasmissivo-imitativo per avvicinarsi a procedimenti socio-costruttivisti, dove il sapere non è più trasmesso, ma co-costruito di volta in volta all'interno della Comunità d'Apprendimento.

I WebQuest possono inoltre essere progettati per perseguire obiettivi didattici relativi a una singola disciplina, ma si prestano (vista la loro architettura che si basa sulla ricerca e la soluzione di problemi reali) soprattutto a sviluppare percorsi interdisciplinari, all'interno di una programmazione per progetti, o per realizzare aree di progetto.

La struttura dei WebQuest

Ogni WebQuest si organizza attraverso sei momenti:

- Una **PRESENTAZIONE** nella quale i docenti negoziano con gli studenti e le studentesse l'argomento generale del lavoro presentando alcune informazioni che chiariscono le motivazioni che stanno alla base del progetto stesso
- Le **CONSEGNE** che lo studente dovrà eseguire all'interno di uno scenario appositamente predisposto
- Un **PERCORSO** che sollecita ed aiuta lo studente ad organizzarsi per la ricerca, a procedere nella formazione dei gruppi di lavoro, a strutturare con i diversi ruoli i gruppi stessi
- La **DOCUMENTAZIONE** messa a disposizione degli studenti: in particolare una sitografia ragionata, un elenco cioè di collegamenti telematici prescelti e mirati a conoscere e ad approfondire alcuni nodi problematici indispensabili per procedere nella ricerca
- Una **AUTOVALUTAZIONE** con la quale sono indicate alcune voci che facilitano gli studenti ad attuare procedure di autovalutazione attraverso una serie di monitoraggi sia del prodotto che del percorso di apprendimento
- Il **PER FINIRE** dove si chiede allo studente di riflettere sul lavoro realizzato con il suo gruppo e si suggerisce di esportare l'esperienza in altri contesti.

Alcune specificità del WebQuest

I WebQuest, come già detto, favoriscono una programmazione per progetti e interdisciplinare, o multidisciplinare, che facilita processi di apprendimento basati sul paradigma della complessità perseguito soprattutto attraverso il metodo della ricerca didattica.

Facilitano, inoltre, il raggiungimento di alcune importanti competenze da parte degli studenti come ad esempio quelle della comparazione e della classificazione, abitano al ragionamento sia induttivo che deduttivo, esercitano all'analisi e all'autoanalisi e spingono lo studente a porsi domande ricorrenti di tipo metacognitivo.

I docenti che volessero progettare autonomamente un WebQuest potrebbero procedere, all'inizio individuando i *nuclei fondanti*, le *competenze* e i *concetti* della propria disciplina; potrebbero poi familiarizzare con le *risorse online* relative alle specificità didattiche della propria area disciplinare e creare un archivio telematico dei siti individuati e suddivisi per categorie (fonti, avvenimenti, ...) e per argomento; infine potrebbero individuare gli argomenti più facilmente negoziabili con i loro studenti e più adatti a sfruttare le risorse online per raggiungere le proprie finalità e i propri obiettivi disciplinari (concetti, competenze, nuclei fondanti, ...).

Vi presentiamo ora un WebQuest sulle tematiche dei diritti, realizzato da due insegnanti durante un corso di aggiornamento.¹⁸ Chi volesse realizzarlo in classe con i propri studenti può accedere al percorso digitando il seguente indirizzo Internet: <http://www.savethechildren.it/2003/download/eas/webquest/frame.htm>

UN FORUM SUI DIRITTI WebQuest

Questa è la **PRESENTAZIONE** con la quale le insegnanti presentano ai loro studenti e studentesse lo scenario all'interno del quale si dovrà sviluppare il loro percorso di apprendimento.

CARI RAGAZZI, CARE RAGAZZE avete mai sentito parlare della Convenzione ONU sui Diritti dell'Infanzia e dell'Adolescenza (CRC)?

Ebbene, secondo un'inchiesta dell'EURISPES e di Telefono Azzurro, il 47,2% dei bambini e il 42,9% degli adolescenti non ne hanno mai sentito parlare. Rientrate anche voi in questa percentuale?

Bene, forse è necessario spendere due parole per spiegare cos'è la CRC, perché è importante conoscerla e fare proposte per sensibilizzare l'opinione pubblica. Nel 1989 le Nazioni Unite hanno approvato una Convenzione Internazionale sui Diritti dell'Infanzia e dell'Adolescenza come legge internazionale, che è stata ratificata anche dallo Stato Italiano nel 1991 (attualmente in vigore come legge 176).

La CRC è stata ratificata da 191 Stati: mancano all'appello Stati Uniti e Somalia.

La Convenzione tutela la persona di età compresa tra 0 e 18 anni da ogni discriminazione, affermando che ha diritto alla salute, all'istruzione, alla casa, ad un ambiente salubre e senza pericoli, perché possa vivere bene e partecipare alla vita della comunità.

Purtroppo la realtà è ancora molto diversa da quella che dovrebbe essere secondo quanto affermato sulla carta. Milioni di bambini vivono soli, abbandonati nelle strade delle città, molti muoiono di fame e molti sono i Paesi in cui non vengono rispettati i loro diritti.

Anche la realtà italiana ci riserva delle sorprese. È necessario, quindi, da parte nostra, una maggiore coscienza e conoscenza dei diritti umani, perché è con il contributo di tutti che si può costruire un mondo migliore. E voi giovani quale contributo potete offrire?

Siete stati invitati tutti ad un forum di Save the Children,

durante il quale dovrete assumere ruoli diversi e presentare ai partecipanti il risultato dei vostri lavori.

In poche parole, cosa dovrete fare?

Sarete invitati a fare una ricerca su Internet, ad assumere dei ruoli "importanti", a lavorare in gruppo, a coordinarvi ed a produrre un "risultato" da socializzare fra voi e con gli altri utenti Internet.

Ci auguriamo che la proposta vi piaccia!

Buon lavoro!
Le insegnanti



Nsimbita, 13 anni, alla scuola di Bula nell'Angola Settentrionale.

¹⁸ Daniela Montali e Primavera Realini hanno realizzato questo WebQuest durante un corso di formazione che Save the Children ha svolto all'Itsos Albe Steiner di Milano nel settembre del 2003.

La seconda pagina del WebQuest è quella delle **CONSEGNE**: le insegnanti hanno ipotizzato quattro figure professionali (relatore al Forum di Save the Children, ispettore del Ministero del Lavoro, grafico pubblicitario e volontario di un'organizzazione non governativa) e per ognuna di loro hanno pensato ad un prodotto specifico. Gli studenti dovranno scegliere tra le diverse possibilità e, seguendo i passaggi suggeriti, dovranno organizzare i compiti e i ruoli all'interno di ogni gruppo.

Ciascun gruppo deve assumere il compito di una delle quattro figure qui proposte e realizzare il prodotto richiesto; ogni prodotto deve essere preceduto da una ricerca che inquadri l'argomento generale: 4 o 5 pagine A4.

1° TEMA: LA GUERRA

Relatori al Forum di Save the Children

Prodotto.

Una presentazione redatta con Power Point che esponga informazioni sui bambini e le bambine che subiscono situazioni di guerra nel mondo, sia come soldati, che come civili. Il testo sarà supportato da foto e dal racconto di piccole storie di vita. La presentazione dovrà contenere anche:

- cartine relative alle zone in cui ci sono guerre
- tabelle, dati, spiegazioni, articoli di giornale, interviste.

2° TEMA: IL LAVORO MINORILE IN ITALIA

Ispettori che espongono al Ministro del Lavoro la situazione italiana relativa al lavoro minorile

Prodotto.

Una presentazione redatta con Power Point che contenga la situazione del lavoro minorile in Italia, corredata da cartine, dati, statistiche.

3° TEMA: LA FAME

A. Grafici pubblicitari

Prodotto.

Un depliant pubblicitario che colga gli elementi fondamentali del fenomeno necessari per sensibilizzare l'opinione pubblica.

B. Volontari di un'organizzazione non governativa

Prodotto.

Inventare e proporre un progetto di sviluppo agricolo di un villaggio africano. Dovrete scegliere un villaggio, localizzarlo, individuare le risorse del territorio e stendere delle proposte, dopo aver consultato i siti di organizzazioni che hanno già fatto progetti analoghi.

4° TEMA: LO SFRUTTAMENTO SESSUALE

C. Grafici pubblicitari

Prodotto.

Un volantino informativo su questo odioso fenomeno, in modo che i turisti che si recano in Thailandia conoscano i rischi e le conseguenze legate al turismo sessuale.

Nel volantino indicare:

- la situazione geografico-turistica del Paese
- la presentazione del problema relativo allo sfruttamento sessuale
- le informazioni ed i rischi per i turisti.

La terza pagina del WebQuest è quella del **PERCORSO**: in questa sezione le docenti suggeriscono agli studenti come organizzarsi nella ricerca, quali tempi darsi, come procedere nella formazione dei gruppi di lavoro e soprattutto come organizzare, all'interno di ogni gruppo, la divisione dei ruoli e dei compiti.

LE FASI DI LAVORO

- 1 Costituzione di 5 gruppi di lavoro**, corrispondenti alle cinque aree di lavoro proposte. Il criterio di costituzione dei gruppi deve tenere conto delle seguenti condizioni:
- disponibilità di collegamento ad Internet di almeno un elemento del gruppo
 - equilibrate capacità di scrittura, grafica, informatica in ciascun gruppo

I GRUPPI COSÌ COSTITUITI DEVONO ESSERE COMUNICATI ALL'INSEGNANTE

2 Analisi del compito:

- prendere visione e far proprie le finalità per cui si ricerca, scrive e realizza il prodotto richiesto
- ipotizzare le diverse fasi di massima per la realizzazione del prodotto richiesto (quali azioni servono? Tempi e luoghi nei quali lavorare: a casa, a scuola, in quali ore?)
- prima sommaria analisi delle risorse disponibili consigliate in rete suddividendosi i compiti tra i componenti il gruppo
- darsi dei tempi e cercare di rispettarli

3 Ideazione del prodotto:

- analisi, discussione e selezione in gruppo delle risorse disponibili (quali sono utili, a cosa possono servire, ne servono altre? Come le posso usare?)
- brain storming per ipotizzare la struttura articolata del prodotto richiesto (es.: la struttura della presentazione in Power Point, la struttura e i contenuti del depliant pubblicitario, ecc.)
- stesura di un Piano di lavoro preciso con la definizione dei tempi di realizzazione (scadenze), la divisione dei compiti, gli spazi necessari (ore di materia, ore pomeridiane a casa, ore in laboratorio di informatica)

IL RISULTATO DI QUESTA FASE DEVE ESSERE RIFERITO E CONFRONTATO CON L'INSEGNANTE

4 Realizzazione del prodotto:

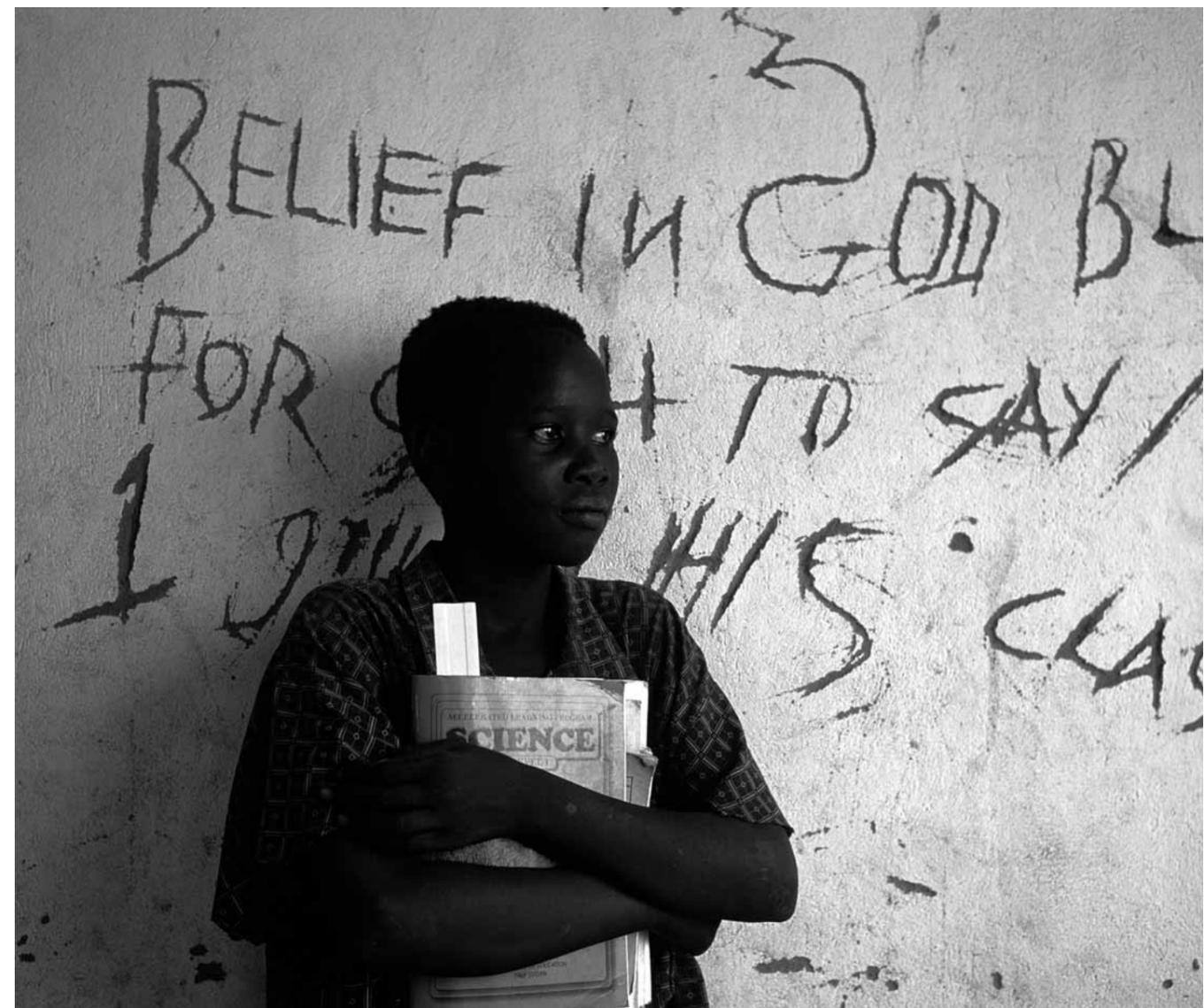
- stesura delle singole parti del prodotto
- revisione collettiva delle singole parti (coerenza con il compito e le finalità proposte; correttezza delle informazioni; correttezza formale dei testi)
- montaggio finale curando anche la coerenza grafica del prodotto

5 Relazione finale di gruppo sul lavoro svolto:

la relazione deve accompagnare il prodotto realizzato e dovrà contenere almeno i seguenti punti:

- descrizione dell'attività svolta, indicando come ci si è organizzati, quanto tempo si è lavorato singolarmente e in gruppo, in quali spazi
- osservazioni sull'efficacia dell'organizzazione scelta, sulle difficoltà incontrate nel lavoro di gruppo, sulle difficoltà ed i problemi incontrati nella realizzazione del prodotto
- quali aspetti del lavoro possono essere migliorati, quali aspetti positivi per l'apprendimento e quali i limiti di questo lavoro
- una valutazione obiettiva del vostro modo di lavorare e del prodotto finale realizzato

Joseph con i suoi libri in una scuola del Sud Sudan.



LA RELAZIONE DEVE ESSERE FRUTTO DI UNA DISCUSSIONE COMUNE DEL GRUPPO E, POICHÉ DEVE ESSERE IL PIÙ DETTAGLIATA POSSIBILE, È BUONA COSA (OVVERO: È OBBLIGATORIO) TENERE UN 'DIARIO DI BORDO', REGISTRANDO VOLTA PER VOLTA LE ATTIVITÀ SVOLTE; QUESTO DOCUMENTO SARÀ UTILE ALLA FINE PER STENDERE LA RELAZIONE.

6 Presentazione dei singoli prodotti alla classe

Con la **DOCUMENTAZIONE** si entra nel cuore del WebQuest: per ogni gruppo, e per ogni consegna, le docenti hanno individuato un numero limitato, ma significativo di collegamenti telematici, sufficienti ad approfondire e a sviluppare l'argomento in questione.

Ogni collegamento è preceduto da una breve presentazione.

LA GUERRA

Relatori al Forum di Save the Children

PER LA RELAZIONE INIZIALE POTETE TROVARE NOTIZIE UTILI SU:

- Lezioni sui **Diritti dei Minori** in particolare la lezione 7 sui diritti dei bambini in guerra e la lezione 8 sugli strumenti internazionali per tutelare i diritti dei minori in guerra (http://www.volint.it/areavolint/educazione/areetematiche/diritti_minori/lezione8.htm)
- **Dichiarazione Europea di Berlino 1999**, con l'analisi della situazione e le richieste ai Governi Europei (<http://www.bambinisoldato.it/sec07/berlino.php>)
- **Protocollo ONU** contro i minori in guerra (<http://www.cittadinolex.kataweb.it/Article/0,1519,16839%7C8,00.html>)
- **Bambini soldato** (http://digilander.libero.it/Capellone76/bambini_soldato.htm)
- Sito di **Amnesty Italia**, dove si analizza la situazione dei bambini e delle bambine in guerra e dei bambini e delle bambine soldato (http://library.amnesty.it/it_news.nsf/viewdoc?OpenForm&ParentUNID=C3C795EEE446BE7BC1256DE3003FEAED)
- Il sito presenta il **lavoro minorile** nei vari continenti e la situazione dei bambini e delle bambine in guerra (http://www.grandinotizie.it/dossier/015/fatti_perche/027.htm)
- Cartine, tabelle, dati li potrete trovare su **bambini soldato** dati sulle armi, le mine, mappe dei paesi in cui ci sono bambini e bambine soldato (http://www.amnesty.it/edu/formazione/mhrhw/w_kits/bambini/soldati.php3)
- Dati su **bambini soldato** (<http://www.alisei.org/infanzia/boll/3.pdf>).
- Dati sul **traffico di minori** a causa della guerra (<http://www.osservatoriobalceni.org/article/articleview/1288/1/41/>)

INTERVISTE E PICCOLI RACCONTI DI VITA DA SELEZIONARE E RIPORTARE LI TROVATE SU...

- **La vita dei bambini soldato**: le ferite fisiche e psicologiche, i ricordi e i sogni di 49 bambini soldato rilasciati dai guerriglieri Tamil (http://www.peacereporter.net/dettaglio_articolo.php?idpa=&idc=3&ida=&idt=&idart=411)

- Le storie dei **baby soldati** arruolati da guerriglieri e paramilitari nella loro folle guerra civile (http://www.peacereporter.net/dettaglio_articolo.php?idpa=&idc=3&ida=&idt=&idart=409)
- Storia di un **piccolo soldato**: ha 17 anni e vorrebbe studiare. Vive con chi, come lui, ha imbracciato un fucile in tenera età (http://www.peacereporter.net/dettaglio_articolo.php?idpa=&idc=3&ida=&idt=&idart=410)
- Disertori a tredici anni: **la storia di Than e Yan**, ex bambini soldato e disertori dell'esercito nel Myanmar (http://www.peacereporter.net/dettaglio_articolo.php?idpa=&idc=3&ida=&idt=&idart=407)

IL LAVORO MINORILE

Ispettori che espongono al Ministro del Lavoro la situazione italiana relativa al lavoro minorile

MOLTI SITI TRATTANO IL LAVORO MINORILE NEI PAESI DEL SUD DEL MONDO: FATE ATTENZIONE PERCHÉ VOI VI DOVETE CONCENTRARE SULLA SITUAZIONE ITALIANA, SPESSO TRASCURATA, PROPRIO IN QUANTO VICINA E NASCOSTA.

Studentesse nel corridoio della scuola di Islington Green a Londra.



- Presenta i dati relativi alla **diffusione del lavoro minorile nel mondo**, con alcuni cenni anche alla situazione dei paesi del Nord del Mondo (http://www.volint.it/areavolint/educazione/areetematiche/diritti_minori/lezione5.htm)
- Viene riportata la **legislazione** relativa al lavoro minorile (http://www.volint.it/areavolint/educazione/areetematiche/diritti_minori/lezione6.htm)
- Documento di 22 pagine in cui si spiega **perché i bambini lavorano** e quali tipologie di lavoro fanno (<http://www.unicef.it/pdf/tema1.pdf>)
- Il **Centro di documentazione dei diritti dell'infanzia** ha pubblicato un quaderno, scaricabile, che contiene dati e riflessioni sul lavoro minorile in Italia. (<http://www.minori.it/pubblicazioni/quaderni/copertina07.html>)
- Una ricerca dell'**ISTAT** sul lavoro minorile in Italia (<http://www.rassegna.it/2002/lavoro/articoli/oil-minori.htm>)
- **Indagine sul lavoro minorile** in 3 città italiane (<http://www.rassegna.it/2004/speciali/lavorominorile/02.htm>)

LA FAME

A Grafici pubblicitari

- Sito di **Global geografia**, dove è riportato l'elenco dei paesi del mondo con il rispettivo Isu (Indice di Sviluppo Umano) utile per individuare i paesi più poveri da cui iniziare le ricerche, anche fotografiche (<http://www.globalgeografia.com/mondo/isu.htm>)
- Viene esposta in modo schematico, **la situazione mondiale relativa alla fame** (<http://www.criad.unibo.it/galarico/ATUALITY/FAME1.htm>)
- Dal portale degli studenti, una **relazione sulla fame nel mondo** (<http://www.globalizzazione2000.it/famenelmondo.htm>)
- Su **Omnia** un interessante capitolo riguardante le possibili origini della fame (<http://www.deagostini.it/omnia2001/articolo.asp?idart=1400>)
- La **mappa della fame nel mondo**. Per trovare foto ed esempi a cui ispirarvi, usate un motore di ricerca nella sezione "immagini". **B. Volontari di un'Organizzazione Non Governativa** (http://www.feedingminds.org/info/world_it.htm)
- Dal portale degli studenti, una **relazione sulla fame nel mondo** (<http://www.globalizzazione2000.it/famenelmondo.htm>)

FONDAMENTALE È FARSI UN'IDEA DEL MONDO DELLA COOPERAZIONE. PER QUESTO È INDISPENSABILE VISITARE I SITI:

- Sito del VIS (volontariato internazionale per lo sviluppo), che presenta in una scheda didattica essenziale ma fondamentale il concetto di cooperazione internazionale (<http://www.volint.it/scuolevis/dossier.htm>)
- Sito dell'**Istituto Internazionale Scienze mediche e antropologiche e sociali**, una Onlus impegnata in progetti sanitari di cooperazione con l'Etiopia, contiene anche fotografie, oltre ad una scheda sul paese con informazioni sulla popolazione e l'economia (http://www.iismas.it/etiopia_foto.htm)
- Sito di **Mani Tese**, ove sono presentati i progetti di cooperazione internazionale già conclusi, in via di attuazione e in via di progettazione, in Africa, America ed Asia (<http://www.manitese.it/manitese.htm>)
- Sito dei **Fratelli dell'Uomo**, una ONG che si occupa anche di progetti

- internazionali, in particolare in alcuni stati dell'Africa, dell'Asia e dell'America, partendo dalle risorse locali (<http://www.fratellidelluomo.org/fdu/sommario.html>)
- Sito di **Cooperazione internazionale** ove è possibile vedere alcuni esempi di interventi nel Darfur (<http://www.microsoft.com/isapi/redir.dll?prd=ie&pver=6&ar=msnhome>)
- Sito del **CESVI** in cui sono presentati dei progetti realizzati in Africa (<http://www.cesvi.org/home.htm>)
- Sito della **cooperazione internazionale cattolica**, in cui è pubblicata un'iniziativa in Colombia per aiutare i giovani contadini locali a trovare un'alternativa al narcotraffico (<http://www.bhalobasa.it/modules.php?op=modload&name=News&file=index&catid=&topic=17>)

LO SFRUTTAMENTO SESSUALE

- Per inquadrare il problema, vedere il **lavoro svolto dagli studenti della Seconda E dell'I.T.S.O.S.**, nella sezione Ragazzi all'opera, del sito di storia dell'I.T.S.O.S. (<http://www.itsos.gpa.it/storia/raga/frame.htm>)

CONSULTARE I SITI:

- È un discorso del **Governatore della Thailandia, Pradech Phayakvichien**, in cui spiega i motivi che inducono le famiglie a vendere i figli per farli prostituire. Il sito è dell'Ecpat, una Onlus contro la prostituzione, la pornografia infantile e il traffico di minori a fini sessuali (http://www.ecpat.it/discorso_gov.html)
- Il sito riporta e risultati di uno studio sul turismo sessuale condotto dall'**Università di Parma**. Contiene anche una tabella con dati relativi agli stati e al numero dei bambini e delle bambine (http://www.edscuola.it/archivio/handicap/turismo_sessuale.htm)
- In questo sito trovate un collegamento che offre dati e spiegazione relative al **profilo sanitario dei minorenni** che si prostituiscono in Thailandia (in inglese) (<http://www.temi.unimondo.org/prostituzione.html>)
- Qui trovate il manifesto dell'Unicef sull'infanzia violata (http://www.unicef.it/radorai_e_unicef.htm)
- Sito dell'associazione **Save the Children Italia**, in cui è presentata la situazione di sfruttamento dei minori, con particolare attenzione ai "minori non accompagnati" e alle bambine e ai bambini venduti o rapiti (<http://www.savethechildren.it/2003/progetti.asp?id=32>)
- Sito realizzato da studenti ITSOS con informazioni turistiche sulla Thailandia (<http://www.itsos.gpa.it/storia/raga/frame.htm>)
- Sito con **dati geografici** sulla Thailandia (<http://www.globalgeografia.com/asia/thailandia.htm>)

CONSULTARE IL LIBRO:

- Per le storie di vita, e per inquadrare la situazione della Thailandia, vedi il seguente testo: Kevin Bales, **I nuovi schiavi**, Feltrinelli, Milano, 2000, pp. 38-79.

Con la **VALUTAZIONE** le docenti hanno inteso suggerire agli studenti alcune pratiche di monitoraggio metacognitive¹⁹ sia per quanto riguarda il processo, (inerenti cioè all'organizzazione del lavoro), che per quanto riguarda il prodotto vero e proprio richiesto loro dal WebQuest.

VALUTAZIONE E AUTOVALUTAZIONE

La valutazione del lavoro svolto sarà basata su un duplice livello: di **processo** e di **prodotto**.

- La valutazione di **processo** analizzerà in particolare quanto il gruppo si è attivato nella ricerca delle informazioni, come ha organizzato il lavoro e il tempo concesso, il livello e l'efficacia della collaborazione tra i componenti del gruppo.
- La valutazione di **prodotto** analizzerà quanto il prodotto realizzato corrisponde nei contenuti e nelle finalità alle consegne e l'efficacia e correttezza comunicativa (linguistica, di organizzazione logica e grafica) del prodotto realizzato.

¹⁹ La proposta di autovalutazione che segue è opera di Claudio Visentin, docente di Lettere e Storia presso l'Itsos Albe Steiner di Milano.

VALUTAZIONE DI PROCESSO

	PUNTI 3	PUNTI 2	PUNTI 1	PUNTI 0
Ricerca delle informazioni	Il gruppo ha acquisito informazioni approfondite su tutti i punti richiesti, utilizzando tutte le risorse indicate	Il gruppo ha acquisito informazioni sui punti richiesti, ma in modo superficiale	Il gruppo ha acquisito informazioni solo su alcuni dei punti richiesti, usando parte delle risorse indicate	Il gruppo non ha acquisito alcuna informazione
Organizzazione del lavoro	Il gruppo ha seguito puntualmente le procedure indicate, ha organizzato il lavoro utilizzando tutto il tempo a disposizione, ha rispettato i termini di consegna	Il gruppo ha parzialmente seguito le procedure indicate, non ha utilizzato tutto il tempo a disposizione, ma ha rispettato i termini di consegna	Il gruppo ha parzialmente seguito le procedure indicate, non ha utilizzato bene il tempo a disposizione, non ha rispettato i termini di consegna	Il gruppo non ha seguito le procedure indicate, ha sciupato il tempo a disposizione, non ha rispettato i termini di consegna
Lavoro di gruppo	Il gruppo ha sostenuto la partecipazione attiva di tutti i componenti, con la discussione e la valorizzazione dei diversi contributi per la realizzazione del prodotto	Il gruppo ha lavorato attivamente, dividendosi i compiti ma procedendo in modo autonomo nella realizzazione del prodotto	Nel gruppo solo alcuni hanno lavorato in modo attivo, e/o vi sono stati conflitti che hanno reso difficile la realizzazione del lavoro	Nel gruppo è mancata totalmente la collaborazione, solo per poco tempo qualcuno ha lavorato al progetto

VALUTAZIONE DI PRODOTTO

	PUNTI 3	PUNTI 2	PUNTI 1	PUNTI 0
Aderenza alle finalità e ai contenuti richiesti	Il prodotto risponde alle finalità indicate, è ricco di contenuti informativi, contiene rielaborazioni originali dei materiali utilizzati	Il prodotto risponde alle finalità indicate, ha contenuti informativi sufficientemente sviluppati ricavati dai materiali suggeriti	Il prodotto solo parzialmente risponde alle finalità indicate, infatti contiene informazioni non pertinenti e/o incomplete rispetto alle richieste	Il prodotto non risponde alle finalità richieste, ha contenuti informativi scarsi e non sviluppati e/o contiene informazioni contraddittorie
Efficacia e correttezza comunicativa	Il prodotto presenta un'organizzazione dei contenuti ordinata e riconoscibile, è chiaro e accurato (senza errori nell'uso della lingua italiana)	Il prodotto presenta un'organizzazione dei contenuti con alcune incoerenze, è però accurato (senza errori nell'uso della lingua italiana)	Il prodotto presenta i contenuti senza un ordine riconoscibile, con alcuni errori nell'uso della lingua italiana	Il prodotto presenta i contenuti in modo confuso e con molti errori nell'uso della lingua italiana

Prima che il docente esprima il suo giudizio sul lavoro svolto, il gruppo stesso deve provare ad autovalutarsi riportando il suo giudizio motivato nella relazione finale, seguendo i criteri esposti nelle tabelle riportate: per ciascuno dei cinque parametri sarà assegnato un punteggio al gruppo, in base ai descrittori corrispondenti (punti 3, 2, 1, 0).

Corrispondenza dei punteggi:

Punti totali del gruppo	Da 15 a 12	Voto da 10 a 8
	Da 11 a 9	Voto da 7 a 6
	Da 8 a 7	Voto da 5 a 4
	Da 6 a 0	Voto da 4 a 2

(facoltativo) all'interno del gruppo: per assegnare una valutazione individuale del contributo dato al lavoro di gruppo si prenda il punteggio complessivo del gruppo e si calcoli la percentuale sul totale dei punti disponibili; es.: punteggio del gruppo: 11, corrispondente al 73% dei punti ottenibili. Si moltiplichino ora questa percentuale per il numero dei componenti del gruppo (es.: $73 \times 4 = 292$); questa cifra deve essere ridistribuita ai diversi componenti del gruppo assegnando una cifra in più o in meno del punteggio medio (73) a seconda del diverso apporto dato da ciascuno al lavoro (es.: alunno 1° = 85; alunno 2° = 75; alunno 3° = 65; alunno 4° = 67; totale = 292). Questo consentirebbe di riconoscere all'interno del gruppo il diverso livello di impegno e di competenze messe in gioco da ciascun componente, pur rispettando complessivamente una valutazione proporzionata al giudizio complessivo sul lavoro di gruppo.

Con il **PER FINIRE** le docenti chiedono allo studente di riflettere sul lavoro realizzato con il suo gruppo e gli suggeriscono di migliorare l'esperienza e di esportarla in altre situazioni.

Siete al termine di questo impegnativo lavoro di gruppo: ci auguriamo che sia servito ad accrescere le vostre conoscenze su queste tematiche così coinvolgenti, ma soprattutto ci auguriamo che vi fermiate un attimo a riflettere su problemi che sembrano sfiorarci ogni giorno, senza toccarci veramente.

Ora sarebbe interessante che ogni gruppo mostrasse il proprio lavoro ed elaborasse delle proposte da presentare al forum di Save the Children. Provate anche a riflettere sul fatto che, dopo la tragedia provocata dal maremoto del 26 dicembre 2004, molti dei problemi affrontati, probabilmente si acuiranno. Cosa ne direste se un gruppo, dopo aver visto tutti i lavori, scrivesse il canovaccio per rappresentare queste situazioni in uno spettacolo teatrale?

Ragazzi vietnamiti partecipanti ad un progetto interculturale a Deptford nel Regno Unito mentre giocano a biliardino.



