



FONDAZIONE PER LA
S C U O L A
DELLA COMPAGNIA DI SAN PAOLO

EDUCARE ALLA CITTADINANZA

**PROPOSTE E MODELLI DI INTERVENTO PER
ISTITUTI SECONDARI DI SECONDO GRADO E AGENZIE FORMATIVE**

OTTOBRE 2009

Il progetto “Formazione alla cittadinanza per stranieri residenti in Italia” è stato promosso dalla Provincia di Torino, Area Istruzione e Formazione Professionale, e dalla Fondazione per la Scuola della Compagnia di San Paolo di Torino.

L’iniziativa è realizzata in collaborazione con il Forum Internazionale ed Europeo di Ricerche sull’Immigrazione - FIERI - di Torino.

Si ringraziano per la collaborazione e la disponibilità i dirigenti e i direttori di:

IIS “L. B. Alberti”, Luserna San Giovanni (To)
Liceo Scientifico “G. Bruno”, Torino
IIS “A. Einstein”, Torino
Liceo Scientifico “P. Gobetti”, Torino
IIS “C. Olivetti”, Ivrea (To)

Casa di Carità Arti e Mestieri, Torino
Ciofs Piemonte, Torino
Csea, Torino
Csea, Ivrea (To)
Enaip Piemonte, Torino
Engim, Piemonte, Pinerolo e Torino
Immaginazione e Lavoro, Torino

Hanno collaborato alla predisposizione dei materiali e alla loro stesura:

Arenella Maria Giuseppa, IIS “C. Olivetti”, Ivrea (TO)
Artuso Francesca, IIS “C. Olivetti”, Ivrea (TO)
Beatrice Annalisa, Liceo Scientifico “G. Bruno”, Torino
Bellini Arianna, Immaginazione e lavoro, Torino
Bessone Stefania, ENGIM Piemonte, Pinerolo e Torino
Borsetti Marco, CSEA, Torino
Buzio Gianfranca, Liceo Scientifico “A. Einstein”, Torino
Giani Paola, Liceo Scientifico “P. Gobetti”, Torino
Grisoni Michele, Casa di Carità Arti e Mestieri, Torino
Guarrera Silvia Eva Cristina, Immaginazione e lavoro, Torino
Maurizio Carmelina, IIS “L. B. Alberti”, Luserna San Giovanni (TO)
Ortali Stefania, CIOFS FP Piemonte, Torino
Savio Alessandra, ENAIP Piemonte, Torino
Tiddia Efisio, Liceo Scientifico “G. Bruno”, Torino
Vendola Miriana, CSEA, Ivrea (TO)

Supervisione scientifica: Fiorella Farinelli.

Coordinamento dei lavori e supporto metodologico: Roberta Ricucci (FIERI).

Segreteria organizzativa, supporto alla ricerca bibliografica ed editing: Viviana Premazzi (FIERI).

INDICE

<i>Ringraziamenti</i>	p.	III
Prefazione	p.	V
Introduzione	p.	VII
 <i>Proposte e modelli per l'Educazione alla cittadinanza</i>		
Sezione I. Le istituzioni		
• Il territorio	p.	3
• La città	p.	17
• La scuola	p.	25
• Gli enti locali	p.	35
• L'Unione Europea	p.	39
Sezione II. La realtà multiculturale		
• I numerosi aspetti della diversità	p.	49
• Gli stereotipi e i pregiudizi	p.	57
• La convivenza e l'intercultura	p.	63
Sezione III. La società globale		
• I diritti umani	p.	71
• La gestione del conflitto	p.	75
• Lo sfruttamento dell'uomo sull'uomo	p.	81
• Il lavoro minorile	p.	95
Indice dei materiali disponibili nel CD allegato	p.	101



FONDAZIONE PER LA
S C U O L A
DELLA COMPAGNIA DI SAN PAOLO

*La Presidente
della Fondazione per la Scuola della Compagnia di San Paolo*

Annamaria Poggi

e

*gli Assessori
della Provincia di Torino*

Umberto D'Ottavio e Carlo Chiama

ringraziano

le istituzioni scolastiche e le agenzie formative che hanno contribuito alla realizzazione del progetto e il Forum Internazionale ed Europeo di Ricerche sull'Immigrazione – FIERI, per l'importante attività di coordinamento svolta.

Un ringraziamento particolare va a Fiorella Farinelli, Direttrice scientifica del progetto, per aver efficacemente interpretato e sviluppato le finalità ed i valori che connotano le politiche d'intervento della Fondazione per la Scuola della Compagnia di San Paolo e della Provincia di Torino.

Prefazione

Fiorella Farinelli

Le proposte di lavoro educativo contenute in questo volume sono nate da un progetto di “Formazione alla cittadinanza per stranieri residenti in Italia”. Ma i moduli definiti da insegnanti e formatori, e poi sperimentati in aula nella seconda metà dell’anno scolastico 2008-2009, si intitolano e sono di “educazione alla cittadinanza”. Sono dunque rivolti non solo agli allievi che arrivano direttamente dall’estero o che sono figli di genitori venuti da altri paesi, ma a tutti: e utilizzabili, con gli opportuni adattamenti, in tutte le aule, anche dove gli studenti stranieri non ci sono o sono ancora pochi. Una contraddizione? Una svista? Una sottovalutazione della complessità derivante dalla composizione sempre più multiculturale della società in cui viviamo? Niente affatto, la scelta è stata meditata e consapevole. Fondata su un approccio culturale e educativo intessuto di significati che è bene esplicitare. Perché ci si possa riflettere e se ne possa discutere.

Il significato di fondo è che la cittadinanza, cioè l’essere membri consapevoli e partecipi di una comunità nazionale, non è uno status che alcuni hanno dalla nascita e che altri devono invece conquistare, ma il risultato di un processo educativo. Cittadini non si nasce, dunque, ma si diventa, e questo vale per tutti, italiani e stranieri. Perché è importante discuterne? Perché è un pensiero divergente rispetto ad alcune opinioni correnti, secondo cui apprendere gli elementi costitutivi di una società/civiltà, i valori e le regole di un determinato assetto istituzionale, la “cultura di base” del paese in cui si vive sarebbe un obbligo solo per chi viene da altri paesi: da adempiere, magari, in via preliminare, o almeno separata, prima di essere accolti senza timori e diffidenze nella società e nella scuola di tutti. Ci sono, in Parlamento, disegni di legge che fanno dell’accertamento del possesso di certe competenze - la lingua italiana, per esempio, ma anche la conoscenza di non meglio identificate caratteristiche della cultura/civiltà italiana - il passaporto per poter fare domanda di cittadinanza, per essere riconosciuti come soggetti di diritto. Chi lavora nella scuola e nella formazione ha fin troppi argomenti, confermati del resto dall’orientamento dei provvedimenti ministeriali sull’educazione alla cittadinanza, per non riconoscersi in queste posizioni, ma è egualmente importante avere le parole per dirlo. L’educazione pubblica, infatti, non vive separata dalle culture sociali e può anzi avere un ruolo determinante nel farle evolvere.

Ma questo approccio culturale, facilmente riconoscibile nel catalogo di proposte contenuto in questo volume, non si traduce in un’idea di educazione alla cittadinanza indifferente o superficiale riguardo ai mutamenti - alle contraddizioni, alle difficoltà, ai rischi per la convivenza democratica e per la coesione sociale - che derivano dai processi di immigrazione.

Nel lavoro di progettazione degli insegnanti e dei formatori non c’è solo la convinzione che cittadini non si può diventare se non insieme, dunque nel dialogo, confronto, scambio tra persone che sono sempre e immancabilmente sia uguali che diverse tra loro. E neppure solo la scommessa, tipica dell’educazione, che proprio attraverso tutto ciò le persone, per quanto diverse per storia personale e familiare, condizione sociale, nazionalità, appartenenze culturali e religiose, lingua materna, possano approdare a un quadro di interpretazioni, significati, valori, regole condivise, e coerenti con i principi di una società democratica.

I moduli formativi ideati e validati nella concreta esperienza didattica offrono contributi importanti da più punti di vista.

A) **L’individuazione dei contenuti dell’educazione alla cittadinanza**, aggregati attorno agli approcci tematici più importanti: la conoscenza del patrimonio storico - culturale del paese in cui si vive e del contesto internazionale di riferimento; l’analisi dell’assetto democratico nei

suoi valori e principi, del sistema istituzionale, degli organismi di decisione; la riflessione sui fenomeni di esclusione sociale e di non rispetto delle minoranze; il rapporto tra locale e globale.

- B) **L'adozione di un percorso metodologico** finalizzato a realizzare il coinvolgimento e la partecipazione individuale e di gruppo degli allievi, la fruibilità del prodotto finale, la valutazione dei risultati. Tutti i moduli sono caratterizzati, oltre che da una sequenza di azioni che va dalla presentazione degli obiettivi alle indicazioni per un lavoro autonomo da parte degli studenti, dall'intreccio tra conoscenza teorica e esperienze pratiche e da una didattica attiva.
- C) **L'attenzione a bisogni/problemi/risorse degli allievi stranieri**, tramite l'analisi delle biografie e appartenenze, la considerazione delle aspettative e delle risorse specifiche, la valorizzazione del loro patrimonio linguistico e culturale.
- D) **Il rapporto tra scuola/formazione e territorio**, inteso nella duplice dimensione di contesto da conoscere e di relazione con gli attori/soggetti significativi di tipo istituzionale, sociale, culturale.

Si tratta, ovviamente, non di proposte da replicare pedissequamente o da adattare alla specificità dei contesti scolastici e formativi, ma di piste da utilizzare in tutto o in parte per promuovere altre autonome progettazioni di percorsi di apprendimento. La chiave utilizzata, quella di un'educazione alla cittadinanza che non si esaurisca nella conoscenza ma sviluppi concrete esperienze di responsabilizzazione individuale e collettiva, costituisce un approccio importante. Ma il contributo più prezioso sta probabilmente nella serietà del lavoro fatto, in un'ideazione che non si è sottratta all'impegno di verifica di fattibilità e di valutazione dei risultati.

Introduzione

a cura di Roberta Ricucci

Oggi la sfida dell'insegnamento e della formazione avviene all'interno di contesti sempre più complessi per varietà culturale, percorsi scolastici pregressi, progettualità future, dinamiche relazionali che si innescano fra adolescenti. Una sfida resa più difficile dall'irrobustirsi della presenza di allievi con cittadinanza non italiana che aggiungono ulteriori elementi di eterogeneità ad un quadro già complesso: lingue, pregresse esperienze formative, percorsi migratori, appartenenze generazionali. La provincia di Torino rappresenta un terreno significativo, sia per i numeri della pluralità culturale sia per le attività progettuali che si svolgono all'interno delle aule scolastiche e della formazione professionale. Sul versante dei numeri, l'incidenza degli allievi provenienti dall'estero o nati in Italia da genitori stranieri è pari al 7,3% nelle scuole secondarie di secondo grado (MIUR, 2009). Una presenza distribuita in maniera non omogenea fra le diverse tipologie di scuola, con una sovra-rappresentazione negli istituti professionali e tecnici rispetto ai licei. Significativo, inoltre, è l'inserimento nei percorsi di formazione professionale della Direttiva Diritto-Dovere e Obbligo di Istruzione: in questo canale formativo, nell'a.s. 2007/08 era presente il 12,8% degli adolescenti stranieri, rispetto al 6,2% degli adolescenti italiani (Ires Piemonte, 2009). Dunque, si rilevano concentrazioni di allievi stranieri in alcuni percorsi di istruzione e formazione: si tratta di situazioni in cui le condizioni socio-economiche, i percorsi migratori e le opportunità informative degli allievi e delle famiglie straniere si intrecciano con la capacità di docenti e formatori di accogliere, orientare e valutare percorsi scolastici pregressi. Si tratta di un compito nuovo per molti insegnanti e formatori, che devono aggiornare strumenti e metodologie didattiche, aspetti sui cui da tempo nel contesto della provincia di Torino si sta cercando di intervenire, attraverso progetti ed iniziative di sistema. Momenti di aggiornamento sulle caratteristiche della popolazione scolastica e sulle tematiche dell'inserimento e dell'integrazione scolastica sono stati proposti a docenti e formatori, così come si segnala la predisposizione di materiale informativo sia cartaceo sia telematico, rivolto alle famiglie e agli studenti.

In questo quadro, il nuovo accento posto sull'educazione alla cittadinanza dai recenti provvedimenti ministeriali aggiunge un ulteriore elemento di discussione e di confronto fra docenti e formatori, talora poco attrezzati per cogliere i repentini cambiamenti che i processi di immigrazione e di stabilizzazione innescano. Pertanto, la missione di educazione civica delle istituzioni scolastiche (di ogni ordine e grado) e delle agenzie di formazione professionale si deve anche poter tradurre nella capacità di approntare progetti ed iniziative che:

- partano dall'osservazione e dall'analisi della realtà vissuta da tutti allievi;
- siano declinati anche secondo le diverse esigenze degli allievi, all'interno della prospettiva dello sviluppo di Piani Educativi Individualizzati;
- valorizzino il patrimonio culturale e linguistico di tutti gli alunni;
- prevedano collaborazioni con i soggetti che gestiscono attività extra-scolastiche, al fine di definire progetti che garantiscano quella necessaria continuità educativa-formativa fra il tempo istituzionale (scuole e agenzie formative) e il tempo libero (associazioni etniche ed inter-etniche, comunità religiose, associazioni ludico-ricreative).

Per far questo, occorre rivedere e/o predisporre strumenti, contenuti e metodologie, a disposizione degli insegnanti e dei formatori.

In tale direzione si è mosso il progetto “**Formazione alla cittadinanza per stranieri residenti in Italia**”, destinato a ragazzi e ragazze italiani e di origine immigrata in obbligo di istruzione e promosso dall'Area Istruzione e Formazione Professionale della Provincia di Torino e dalla

Fondazione per la Scuola della Compagnia di San Paolo, realizzato in collaborazione con il Forum Internazionale ed Europeo di Ricerche sull'Immigrazione (FIERI).

Obiettivo del progetto è stato quello di definire e sperimentare un modulo di educazione alla cittadinanza nella seconda parte dell'anno scolastico 2008/09, all'interno del primo biennio della scuola secondaria di secondo grado e dei percorsi di formazione professionale della Direttiva Diritto-Dovere e Obbligo di Istruzione. Propedeutica alla fase di elaborazione di materiali didattici, è stata un'attività di ricerca su come, in altri paesi europei, tale materia viene insegnata, al fine di raccogliere idee e strumenti da portare all'attenzione di docenti, formatori e operatori dedicati alla formazione delle giovani generazioni. L'esito positivo della sperimentazione è stata la riprova della validità del metodo prescelto: un'offerta didattico-formativa flessibile e, con alcuni accorgimenti che sono stati introdotti nella presente versione, adattabile alle varie esigenze delle classi destinatarie delle schede di educazione alla cittadinanza.

Esito di tale percorso è un volume definibile come una sorta di catalogo tematico che può tradursi per gli studenti in esperienze quotidiane di convivenza civile e di convergenza su valori condivisi compatibili con quelli portanti della comunità, oltre ad essere un utile strumento per la definizione dei percorsi di educazione alla cittadinanza previsti dalla legge n. 169/2008.

1.1 L'attività di ricerca: l'esperienza di alcuni paesi europei.

Come detto, la prima parte del progetto è stata dedicata a rilevare come l'educazione alla cittadinanza sia impartita in quattro contesti europei. In tre casi (la Francia, l'Inghilterra e l'Olanda) si tratta di tradizionali contesti di immigrazione e in un quarto (la Spagna¹) di un nuovo attore sulla scena dei paesi di immigrazione, per certi versi vicino all'attuale situazione italiana².

Sintetizzando quanto emerge dalla ricerca, i temi su cui si orientano le scuole nel definire le attività di formazione si possono riassumere in quattro dimensioni.

Dimensione culturale: la lotta alla discriminazione e al razzismo, la conoscenza del patrimonio storico-culturale del paese in cui si vive e della società internazionale, il ruolo dei media e della società dell'informazione.

Dimensione politica: il concetto di democrazia, i processi decisionali a livello locale, nazionale, internazionale, i sistemi di voto, gli organismi internazionali, i diritti umani, le relazioni internazionali.

Dimensione sociale: l'esclusione sociale, la tutela delle minoranze, le pari opportunità di genere, la religione, le abilità, l'orientamento sessuale.

Dimensione economica: la globalizzazione dei mercati, la condizione dei lavoratori nei diversi paesi, i diritti dei consumatori.

Ad una prima lettura, i quattro paesi declinano il concetto di educazione alla cittadinanza in maniera simile, sviluppando i temi sopra elencati. Le diversità fra i contesti emergono laddove si considerino le modalità di insegnamento, gli attori coinvolti, le risorse dedicate.

¹ La ricerca ha approfondito la situazione della Comunità Autonoma della *Catalunya*.

² In tutti i paesi considerati, l'attenzione è stata focalizzata sulla fascia d'età corrispondente al primo biennio della scuola superiore italiana (sino a 16 anni): in Francia si tratta dei Lycée (generale, tecnico o professionale); in Inghilterra del Key stage 4 (secondary school); in Olanda della secondary school (ultimi due anni nei tre percorsi scolastici previsti: pre-vocational, senior general, pre-university); in Spagna della seconda parte dell'ESO (Educazione Secondaria Superiore).

In Francia, dove l'istruzione civica è stata sottoposta ad un processo di revisione in questi ultimi anni, essa è intesa non solo come semplice presentazione delle istituzioni, ma piuttosto come educazione alla responsabilità individuale in diversi ambiti, facendo del dibattito e dell'argomentazione le metodologie preferite. Negli ultimi anni, dunque, si sono sviluppati e consolidati interventi, spesso a carattere progettuale e lasciati all'iniziativa delle singole scuole. E' forse questo un limite: le attività non si trasformano in prassi consolidate e non sono, neanche nei paesi di più antica tradizione migratoria, inserite stabilmente nei programmi scolastici.

In Inghilterra, l'educazione alla cittadinanza è oggi una delle materie obbligatorie a tutti i livelli della formazione e deve essere insegnata focalizzando l'attenzione su: responsabilità sociale e morale, valore della partecipazione alla vita della comunità in cui si vive e partecipazione politica attiva e consapevole. Ogni scuola è quindi invitata a tradurre in esempi concreti i temi della democrazia e della giustizia o della tutela dei diritti e della diversità, coinvolgendo attori e organizzazioni della società civile.

In Olanda, l'approccio all'educazione alla cittadinanza nella scuola superiore è invece trasversale alle diverse materie e rappresenta l'ossatura dell'intero curriculum scolastico: dalla storia alla geografia, dalla religione alle lingue straniere, dalla filosofia alle scienze sociali.

In Spagna, infine, dove la ricerca si è focalizzata sulla Catalunya, realtà in cui è stata recentemente introdotto e sperimentata la nuova materia di *educacione alla ciutadania*, i primi risultati sembrano indicare la volontà di dotare gli studenti della capacità di prendere, consapevolmente, il timone e dirigere le vele delle proprie biografie verso i terreni del rispetto della diversità personale e culturale. Anche l'esperienza catalana, che per molti aspetti rispetta la situazione italiana nel rapporto fra scuola e immigrazione, suggerisce l'importanza di investire in formazione e aggiornamento degli insegnanti, al fine di trasformare, progressivamente, l'educazione alla cittadinanza da singola materia affidata ad un docente a competenza trasversale a tutto il corpo docente.

E' questa una sfida che si trova ad affrontare, oggi, anche la scuola italiana.

1.2 La fase di ideazione

La definizione del modulo didattico è avvenuta nell'ambito di un gruppo di lavoro, che ha visto coinvolti insegnanti, progettisti e formatori: tale gruppo ha avuto il compito di scegliere i temi da approfondire e predisporre le schede relative. Data la numerosità dei soggetti coinvolti e la specificità delle esperienze della formazione professionale da un lato e della scuola dall'altro, si è deciso di affiancare a momenti di discussione e di confronto comune incontri specifici per ambito di insegnamento. Ovviamente insieme si sono decisi gli argomenti da approfondire, alla luce di quanto emerso dalla ricerca sopra descritta. Successivamente, però, insegnanti e formatori hanno lavorato alla definizione di un percorso tematico, che potesse rispondere alle esigenze emerse nelle classi.

Temi scelti per i percorsi di "Educazione alla cittadinanza"		
<i>Percorso scuole superiori</i>		<i>Percorso agenzie formative</i>
La scuola		Le istituzioni dello Stato: gli enti locali
La città e il territorio		La convivenza: stereotipi e pregiudizi
L'Unione Europea		La gestione del conflitto
Lo sfruttamento e il lavoro minorile		I diritti umani

Le singole aree tematiche sono state sviluppate attraverso schede, redatte con la stessa struttura per permettere a qualsiasi docente di orientarsi e muoversi autonomamente all'interno dell'ambito tematico scelto:

- a) presentazione degli obiettivi (talora dettagliati anche all'interno di un cd. patto educativo/formativo);

- b) introduzione al tema, attraverso il recupero di conoscenze pregresse;
- c) elaborazione dell'argomento: disamina dei concetti chiave e offerta di attività di comprensione e di approfondimento legata alla realtà personale, scolastica e/o territoriale (da svolgersi a livello individuale/di gruppo);
- d) conclusioni e indicazioni per approfondimenti;
- e) bibliografia e sitografia di riferimento.

Le peculiarità della metodologia di lavoro nella scuola e nelle agenzie formative emergono nella modalità di sviluppo dei temi, nel livello di approfondimento proposto e nell'indicazione della valutazione, che può essere prevista in itinere e/o finale, comprendendo generalmente i seguenti elementi: partecipazione, impegno individuale, cooperazione nel lavoro di gruppo, presentazione/fruibilità del prodotto realizzato.

In sintesi, l'esito del lavoro è una sorta di catalogo tematico. Chi intende utilizzare il materiale avrà a disposizione tutti gli strumenti minimi necessari per affrontare gli argomenti che ritiene più adeguati, in considerazione del gruppo classe e del programma svolto. Infatti, ogni scheda è stata elaborata secondo due assi principali: l'attenzione ad intrecciare teoria e pratica, contenuti astratti e esperienze proprie del contesto di vita degli studenti e il ricorso ad una metodologia attiva, capace di stimolare la partecipazione e il coinvolgimento degli studenti attraverso discussioni, preparazione di materiali, ricerche. Il materiale proposto è poi ulteriormente arricchito da segnalazioni bibliografiche, sitografiche e filmiche.

L'intento è stato quello di definire un percorso formativo che intrecciasse le esigenze del territorio della provincia torinese con le buone pratiche già disponibili sul tema, nell'ottica di strutturare un'opportunità educativa condivisa e comune agli adolescenti che vivono nel contesto territoriale della provincia.

1.3 La fase di sperimentazione

Il presente volume ha il pregio di essere stato già sperimentato e valutato nel suo impatto sugli studenti, nell'ambito della terza fase del progetto. La fase di sperimentazione ha coinvolto venti classi, i cui insegnanti e formatori hanno, da un lato, riassunto le attività svolte durante ogni lezione, le dinamiche sviluppatesi fra gli studenti, i risultati raggiunti all'interno di un cosiddetto diario di bordo, e da un altro lato, eseguito un monitoraggio più articolato sull'intero percorso. I dati raccolti, analizzati e confrontati nell'ambito di un incontro con insegnanti e formatori, hanno evidenziato il successo dell'iniziativa. I contenuti sono stati giudicati aderenti alle necessità dei diversi gruppi classi, sia quelli composti in prevalenza di allievi stranieri sia quelli, nella quasi totalità, italiani. Nel primo caso, la presenza di unità didattiche, dedicate alla conoscenza del territorio, ai suoi servizi e alle sue opportunità, offre spunti per coinvolgere gli studenti nella comprensione dei diritti e dei doveri degli adolescenti che crescono in un paese di cui non sono cittadini (e di cui potrebbero diventarlo). Nel secondo caso, ragionare di pregiudizi e stereotipi, convivenza e intercultura, diritti umani, significa insegnare agli studenti a leggere ed interpretare criticamente la realtà che li circonda, a partire dal gruppo classe. Gli strumenti didattici suggeriti (dai film alle riviste, dai testi di narrativa a quelli storici) e le attività proposte (visite nel territorio cittadino, discussioni di gruppo, *role-play*) hanno favorito la partecipazione e il coinvolgimento degli studenti, sia italiani sia stranieri, entrambi interessati e incuriositi dai temi e dalla loro modalità di trattazione. Tale relazione positiva fra studenti e proposte formative offerte dal progetto si è in alcuni casi positivamente collegata ad iniziative sullo stesso tema o su temi affini. Un risvolto di questa relazione è la disponibilità a utilizzare il materiale nel nuovo anno scolastico, sempre nella consapevolezza di adeguare contenuti e, soprattutto, linguaggi alle caratteristiche del gruppo classe, dove talora la presenza di alunni con cittadinanze diverse richiama l'attenzione ad abbandonare la logica binaria del noi (italiani) *versus* loro (stranieri)

per abbracciare quella dell'io (studente, ragazzo, adolescente, nativo, migrante, ecc.) *versus* l'altro (l'italiano, il cinese, la rumena, la cingalese, ecc.) o, ancora, dove la presenza di livelli di competenza linguistica assai eterogenei induce ad accentuare l'utilizzo di immagini e suoni rispetto a quello dei testi narrativi, che talora, per i livelli di conoscenza bassi, possono apparire ancora complessi.

1.4 Istruzioni per l'uso³

I diversi passi che compongono le unità didattiche presentate prevedono un momento iniziale di circa un'ora per elaborare il **patto educativo/formativo**, che consente al docente e agli allievi di stabilire regole da condividere e obiettivi da perseguire, nonché individuare i tempi e i modi di realizzazione dell'intero percorso.

In questa fase, quindi, tra docente e studenti vengono stabilite le regole da condividere, gli obiettivi (formativi, cognitivi, strumentali e comportamentali) a cui giungere. Il momento del patto formativo richiede una capacità di ascolto reciproco che può essere stimolata in vario modo, ma sempre sollecitando la curiosità, la consapevolezza di aver bisogno di lavorare sul tema per poterlo conoscere, la sensazione che si possa per questa via aprire una porta verso un modo più libero e consapevole di vivere.

Il patto formativo serve per aprire la porta al tema, chiarisce il ruolo di ciascuno, esplicita il metodo che il docente ha scelto consapevolmente, perché sa che solo con quella scelta potrà ottenere i risultati che si prefigge e che dichiara da subito agli studenti. Il docente spiegherà poi le singole attività che verranno condotte, il loro significato e le modalità di svolgimento, consegnando così a ciascuno un impegno preciso di attenzione al corretto svolgimento del percorso. Chiarirà che si debbono portare a termine i lavori in un certo tempo concordato e che si dovrà rendere un servizio ad altri a termine percorso, creando un prodotto che prima non c'era e poi potrà esserci, prodotto che permette di non riservare la maggiore conoscenza al solo gruppo classe, ma esce dall'aula e passa ad altri.

Successivamente si propone alla classe un'attività di **brain storming** che ha l'obiettivo di "riscaldare" le menti e al tempo stesso individuare le conoscenze pregresse degli allievi. Durante questa fase, si utilizzeranno parole chiave o altri stimoli che consentano al gruppo classe e al docente di mettere a fuoco le tematiche di cui ci si andrà ad occupare.

A questo punto dell'unità, in genere, si prevede di lavorare su materiale audiovisivo, scegliendo un film che presenti agli allievi situazioni e problematiche stimolanti per riflettere sui temi proposti, fornendo agli studenti materiale utile alla comprensione del film durante la visione e altri strumenti per la preparazione della **discussione**, che sarà la fase successiva dell'unità didattica.

E' importante in questa parte dell'unità favorire al massimo lo scambio di opinioni tra i ragazzi della classe e riflettere sui modi in cui le diverse culture concepiscono i vari concetti e ambiti di relazione proposti; potrà quindi essere utile, per esempio, individuare delle macro aree tematiche su cui gli studenti lavoreranno nella fase successiva dell'unità, privilegiando **il lavoro di gruppo**.

Al termine del lavoro di gruppo ci sarà il momento della **restituzione**, al fine di verificare nel gruppo classe allargato quali obiettivi sono stati raggiunti e come potenziare e migliorare il lavoro svolto.

Al fine di valorizzare i percorsi di ogni studente e per dare al docente l'opportunità di valutare i singoli percorsi degli allievi, si passerà alla fase del **lavoro individuale (o, se opportuno, collettivo)**, in cui, secondo modalità concordate precedentemente, ciascuno elaborerà un prodotto finale sui temi affrontati (ad esempio creare un cd che raccolga i lavori, allestire una mostra di pannelli da presentare ad altre classi, predisporre un articolo per il giornalino di istituto, organizzare un incontro con un personaggio significativo relativamente al tema).

³ La metodologia presentata è stata elaborata dai proff. A. Beatrice, P. Giani, C. Maurizio, E. Tiddia.

Il momento finale è quello della **valutazione**. Il principale criterio per valutare lo svolgimento delle attività sarà la percezione che il docente avrà del livello di attenzione, partecipazione e impegno dimostrato da ciascun studente. Per quanto concerne la comprensione dei contenuti, il docente potrà scegliere tra le seguenti prove di verifica, in sintonia con quelle previste dall'Esame di Stato: analisi del testo, saggio breve o articolo di giornale, tema tradizionale o scrittura creativa.

In molte schede, inoltre, si suggerisce di condividere il lavoro svolto dalla classe e i prodotti finali realizzati (ad esempio, attraverso mostre, *powerpoint*, ipertesti, siti web) con l'intero istituto. Sarà questo il momento di una valutazione conclusiva collettiva, durante la quale i lavori dei gruppi e quelli individuali saranno condivisi e commentati alla luce di tutto il percorso dell'unità.

In tal modo si arriva alla conclusione del percorso, nella consapevolezza che il lavoro fatto a scuola rappresenta un tassello dell'esperienza formativa, in cui gli studenti, riprendendo una riflessione della Prof.ssa Giani, "possano accorgersi di aver acquisito competenze, strategie di apprendimento, capacità di argomentare e cooperare, ricercare, scambiare".

1.5 Conclusioni

Il materiale proposto è originale e innovativo nella struttura e, per certi versi, nella presentazione dei contenuti e nell'utilizzo di numerosi strumenti didattici. Il lavoro è, infatti, *originale* perché frutto di un processo di ideazione e di elaborazione di un gruppo di insegnanti, progettisti e formatori, che hanno messo in comune la ricchezza delle loro esperienze didattiche e relazionali formatesi sul campo, nell'iterazione con gli studenti. E' al tempo stesso un percorso *innovativo* perché presenta i più tradizionali temi dell'educazione alla cittadinanza all'interno di un ambiente formativo caratterizzato dalla cosiddetta "pedagogia dell'impegno", ossia dalla valorizzazione di "strategie didattiche orientate non solo a promuovere processi di apprendimento in relazione ai temi e ai problemi presenti nella vita reale, ma anche a facilitare l'apprendimento di competenze essenziali all'esercizio di una cittadinanza attiva" (Mortari, 2008: 62). Perno di tale strategia è il *service learning*, un metodo educativo che coniuga le attività previste dal curriculum scolastico con la riflessione sull'impegno attivo nella comunità in cui si vive (la classe, l'istituto, il quartiere, la città, il comune...). Pertanto, attraverso schede o unità didattiche, singolarmente o complessivamente utilizzate, l'obiettivo è quello di fornire contenuti e strumenti che si traducono in esperienze quotidiane, tangibili per studenti che sempre più sappiano intrecciare l'esperienza scolastica con quella extrascolastica. Ecco perché le schede elaborate si presentano caratterizzate dai seguenti elementi.

Autonomia: ogni tema è trattato in maniera esaustiva, al fine di offrire un percorso minimo completo all'interno dell'argomento prescelto. E' altresì prevista la possibilità di ampliamenti e approfondimenti, attraverso l'utilizzo di suggerimenti bibliografici.

Flessibilità: ogni argomento è presentato in modo da adeguarsi a diversi contesti classe, lasciando al docente quell'autonomia organizzativa necessaria per rispondere alle esigenze (contenutistiche, metodologiche, didattiche) dei singoli gruppi classe.

Replicabilità: l'organizzazione del lavoro per argomento ne permette facilmente l'utilizzo in diversi contesti classe e all'interno di varie discipline. Ogni scheda, infatti, prevede l'intreccio di più competenze/abilità, che ne facilitano l'utilizzo in diverse aree, al fine di rendere l'attività di educazione alla cittadinanza trasversale a tutto il percorso formativo;

Aggiornabilità: l'autonomia delle singole schede, unitamente agli strumenti e ai riferimenti citati, è un fattore che facilita l'aggiornamento del materiale proposto.

Universalità: tratto giocato a tutti i livelli (disciplinare, partecipativo, formativo). Il percorso è trasversale a scuole e agenzie formative all'interno della fascia di età dell'innalzamento dell'obbligo scolastico. E' un percorso che vuole sottolineare, pur nel rispetto dei diversi percorsi, una sostanziale comune caratteristica; si tratta di ambienti fondamentali per "disegnare una società più consapevole e più responsabile" (Chiosso, 2008: 15).

L'iniziativa si può dunque definire un'esperienza di personalizzazione didattica, poiché contiene in sé i quattro elementi necessari, secondo la definizione di Chiosso (2008): 1) l'autonomia decisionale (ossia quella del *docente*, nel momento di scegliere il tema da trattare); 2) la flessibilità organizzativa (del modo in cui gestire la trattazione dell'argomento); 3) il superamento di una mentalità esecutiva (gli strumenti sono stati predisposti dagli stessi insegnanti e formatori, che ne sono estensori e utilizzatori) e 4) la consapevolezza progettuale (ossia, l'inserimento delle schede all'interno di un percorso formativo adeguato alla classe).

Bibliografia

- Chiosso, G. (2008), *Presentazione*, in Fondazione per la Scuola, *Personalizzare l'insegnamento*, Bologna, Il Mulino, pp. 13-28.
- Ires Piemonte (2009), Osservatorio Istruzione Piemonte. Rapporto 2008, Torino.
- Miur (2009), *Alunni con cittadinanza non italiana. Anno scolastico 2007-2008*, Roma.
- Mortari, L. (2008), *Educare alla cittadinanza partecipata*, Milano, Bruno Mondadori.

**PROPOSTE E MODELLI
PER L'EDUCAZIONE ALLA CITTADINANZA**

Sezione I

LE ISTITUZIONI

IL TERRITORIO

Carmelina MAURIZIO
IIS “L. B. Alberti” – Luserna San Giovanni (TO)

Introduzione al tema

In questa unità si vuole costruire un percorso di scoperta del territorio dove i ragazzi vivono, guidandoli contemporaneamente sia verso la consapevolezza dei propri diritti in quanto abitanti di quel territorio sia ad individuare gli spazi e i luoghi dove trascorrere il proprio tempo libero, ma anche dove poter usufruire di servizi, per sé e per i propri familiari.

Attività 1. *Brainstorming*

Linee guida per l'utilizzo

“Vivo in ...” partendo da questo titolo, scritto alla lavagna dal docente, ciascun allievo dice liberamente ciò che sa del territorio in cui vive. Il docente chiede ad un ragazzo di scrivere alla lavagna ciò che dicono i compagni e, al fine di guidare l'attività, propone delle parole chiave: per esempio “catena montuosa”, “alluvione”, “turismo”, lasciando spazio alla spontaneità degli interventi per circa 10 minuti.

Al termine di questa fase “libera” dell'attività l'insegnante/formatore proporrà un raggruppamento delle parole chiave emerse, individuando in un'analisi collettiva gli aspetti più importanti, disegnando diversi *spider gram*¹ a tema da raccogliere se possibile su un cartellone, che sarà la prima testimonianza del lavoro in corso.

A questo punto potrà essere introdotto un successivo momento di riflessione libera partendo dalla parola “diritti” al centro della lavagna, invitando i ragazzi ad esprimere le loro idee per circa 10/15 minuti. Sarà interessante stimolare e indirizzare la riflessione in particolare sui diritti dei bambini e dei giovani. Anche al termine di questo momento dell'attività si potranno raggruppare in diversi insiemi le principali idee, realizzando anche in questo caso un cartellone illustrativo.

Al termine di queste due fasi di *brainstorming* potrà seguire un lavoro collettivo di redazione: a ciascun diritto emerso si chiederà ai ragazzi di collegare un luogo o più luoghi del territorio dove questi diritti sono esercitabili, ed evidenziare invece quei diritti che nel territorio non sono fruibili. Si potranno raccogliere le riflessioni in un cartellone nel seguente modo: “diritto all'istruzione” → “scuola”, “diritto alla salute” → “ospedale”, “consultorio”, “diritto allo sport” → “piscina”, “centro polivalente”, e così via.

¹ L'insegnante indica una parola che, scritta e cerchiata al centro di un foglio o della lavagna, costituisce il centro di uno *spidergram*, un diagramma a forma di ragno. La prima parola rappresenta il corpo e le varie 'zampe' sono delle parole, unite con una linea alla prima, che da essa emergono per associazione di idee; ciascuna delle nuove parole può proseguire in una ulteriore stringa di parole oppure creare a sua volta una nuova costellazione di parole che partono da essa anziché dalla parola base (cfr. <http://venus.unive.it/italslab/nozion/nozs.htm>).

Elaborazione del tema

Attività 1. Proiezione di un film con lettura guidata

“*Il vento fa il suo giro*” di G. Diritti, 2005, durata 110’.

Linee guida per l'utilizzo

E' molto importante motivare gli studenti alla visione del film, stimolando la loro immaginazione e creando attesa rispetto alla visione cinematografica. Le attività che seguono possono essere proposte prima della visione, privilegiando le immagini come punto di partenza e come primo passo verso la lettura del film proposto. Questo film, che narra la vicenda di un uomo e della sua famiglia alla ricerca di un nuovo modo di vivere, può illustrare, attraverso sequenze forti e anche belle immagini naturalistiche, il percorso di chi insegue i propri sogni e si trova di fronte un territorio e un ambiente dove è molto difficile far valere i propri diritti e realizzarli.

Le proposte 1 e 2, descritte di seguito, possono essere svolte sia in piccoli gruppi sia nel gruppo classe. Ciascuna non esclude l'altra, ma è opportuno non disperdere il clima di attesa che esse sono intese a generare, dedicandovi quindi un tempo limitato.

Scheda introduttiva

Girato interamente nelle valli occitane del Piemonte. Un ex professore decide di trasferirsi con tutta la sua famiglia - una moglie e tre figli - in un paesino di poche anime, sulle montagne, per poter vivere secondo natura. Nella diffidenza generale, Philippe e sua moglie vivono di pastorizia, cercando di raggiungere quel difficile equilibrio con le cose del mondo e con gli anziani abitanti del posto.

Il film di Giorgio Diritti si avvale di attori, bravissimi e non professionisti (eccezion fatta per Thierry Toscan e Alessandra Agosti). "E l'aura fai son vir" - questo il titolo occitano del film - si riferisce al detto popolare che vuole il vento una metafora di tutte le cose, un movimento circolare in cui tutto torna, come rappresentato nel film dalla figura di uno scemo del villaggio che corre nei prati simulando il gesto del volo. Questa pellicola, senza scomodare miti e profeti, ha la forza di un trattato antropologico, ma senza perdersi nella retorica dei buoni sentimenti, sottolineando piuttosto come la vita si componga di sensazioni contrastanti e sgradevoli, in un cinismo che contagia, ma rende liberi da pregiudizi e ipocrisie. Il film descrive uomini in cerca di un senso per l'esistenza...

È un film italiano anomalo per molti motivi: 1) non ha usufruito di finanziamenti statali né televisivi; 2) è prodotto in cooperativa: la troupe e gli interpreti sono entrati in coproduzione, garantendosi una quota dei guadagni; 3) è girato nell'alta valle Maria (Cuneo) al confine con la Francia durante 3 stagioni e sottotitolato perché parlato in 3 lingue: francese, occitano, italiano; 4) oltre a coprire i ruoli comprimari, gli abitanti delle valli hanno messo a disposizione mezzi, animali, oggetti di scena, ambiente, persino cibo; 5) tutti gli interpreti, compreso il protagonista (che nella vita fa lo scenografo) sono non-attori; 6) girato nel 2004, pronto nel 2005, ha fatto nel 2006 il giro di una ventina di festival italiani e stranieri con una mezza dozzina di premi, ma all'inizio del 2007 non aveva ancora una distribuzione.

Proposta 1

Il docente mostra la locandina del film² e chiede agli alunni di fare previsioni relative ai personaggi e di ipotizzare la storia e il contenuto del film. Le risposte date dagli allievi saranno scritte sulla lavagna e saranno la base per alcune domande guida:

- Chi sono/chi è i protagonisti/il protagonista?
- Dove si svolge la storia?
- In che epoca si svolge la storia?
- Qual è il tema principale?

Le risposte saranno trascritte dai ragazzi e serviranno come punto di partenza per la discussione dopo la visione del film.

Proposta 2

Partendo dal titolo l'insegnante/formatore chiede ai ragazzi di condividere pensieri ed emozioni che ispira loro. In questa fase può anche essere interessante stimolare gli allievi a riflettere sul valore delle parole che devono comunicare sinteticamente un messaggio importante, come nel caso del titolo di un film. Le risposte date saranno trascritte dal docente e, al termine della visione, saranno riprese in considerazione per attività di lettura e produzione.

Discussione del film

Linee guida per l'utilizzo

Dopo il film è importante considerare l'approccio emotivo della classe, può essere quindi molto utile raccogliere impressioni e commenti "a caldo" in una breve attività di *brainstorming* collettivo, durante il quale al centro di un cartellone ci sarà il titolo del film e diverse frecce collegheranno ad esso le parole degli studenti. Il docente può stimolare le risposte attraverso domande:

- Come abbiamo vissuto la proiezione?
- Cosa ci ha lasciato negli occhi?
- Cosa ci ha lasciato nel cuore/nella testa il film visto?
- Quali scene riaffiorano per prime alla memoria?
- Quale personaggio ti ha colpito di più?

L'insegnante/formatore inviterà gli allievi a condensare in una o due parole le risposte, che saranno il punto di partenza per la discussione successiva.

La discussione sul film può essere svolta in modi molteplici, focalizzando di volta in volta l'attenzione dei ragazzi sui vari aspetti che caratterizzano il film: tematici, narrativi, linguistici. Le attività possono essere svolte partendo da piccoli gruppi e culminando nella condivisione del lavoro.

² Scaricabile all'indirizzo internet: <http://www.mymovies.it/dizionario/recensione.asp?id=44377>.

Attività 2. Analisi collettiva

Si tratta di un lavoro che può essere svolto in piccoli gruppi. Ciascun gruppo (formato secondo modalità consone alla classe) avrà un compito di lettura sui diversi temi del film, per esempio il rapporto con la natura, il rapporto tra i vari componenti della famiglia, le difficoltà incontrate, le nuove prospettive, la libertà di decidere della propria vita, lo stile di vita, la difficoltà di far valere i propri diritti. Ciascun gruppo lavorerà recuperando, attraverso la memoria collettiva della visione, le scene e le sequenze durante le quali questi temi sono stati particolarmente forti.

Le modalità di raccolta dei contributi di ciascun allievo del gruppo possono essere molte: descrivere brevemente su un cartellone le scene, usando anche immagini che aiutino a rappresentarle (potrebbe essere utile recuperare immagini del film attraverso una ricerca a casa su Internet o svolgendo l'attività in laboratorio multimediale); oppure si possono immaginare i temi del film come strade a cui dare dei nomi "la via della speranza", "la strada della sconfitta", "il vicolo della natura" e così via; anche in questo caso si possono riportare le conclusioni del lavoro di gruppo su un cartellone. Ciascun gruppo presenterà poi brevemente agli altri i lavori realizzati, favorendo anche i commenti e le critiche degli altri gruppi.

Attività 3. Role play

Ciascuno studente riceve la consegna di *mettersi nei panni di...o se io fossi...* Il docente invita ognuno a scrivere brevemente su un foglio come avrebbe vissuto una o alcune situazioni del film, pensando soprattutto a quei momenti in cui il rapporto tra i protagonisti e il territorio è/non è causa di problemi. Al termine della scrittura, si formano dei piccoli gruppi in base al personaggio scelto e si leggono i testi, favorendo la discussione e il confronto. Questa attività favorisce la capacità di considerare gli altrui punti di vista ed è un utile esercizio di decentramento.

Attività 4. Io e ...

Questa attività può essere svolta in piccoli gruppi. Ciascun gruppo riceve la consegna di analizzare il rapporto tra uno dei personaggi e gli altri componenti della famiglia, il territorio, le persone del villaggio, le lingue diverse, etc. Su un foglio ciascun gruppo rappresenta queste relazioni, scegliendo modalità diverse ma condivise e in modo da essere facilmente esposte agli altri nella fase conclusiva del lavoro, ossia quando ogni gruppo presenterà il proprio percorso di analisi.

Lavoro di gruppo

Linee guida per l'utilizzo

In questa parte del percorso si propongono due tipi di attività che possono essere o svolte a scelta o, se la programmazione del Consiglio di classe lo consente, inserite entrambe nell'attività curricolare, coinvolgendo docenti di altre discipline.

Attività 1.

In classe

A questo punto del percorso si può ipotizzare un lavoro di gruppo, invitando gli allievi a svolgere una serie di attività, secondo le modalità del lavoro cooperativo. S'individuano quindi in ciascun gruppo i ruoli e i compiti (chi scrive, chi relaziona, chi controlla il tempo), seguendo queste fasi:

- 1) Il docente invita gli allievi ad individuare tutti i luoghi del territorio con funzioni specifiche (ad esempio le scuole, il Comune, il consultorio, il centro per anziani), lavorando in piccoli gruppi per 15/20 minuti e confrontando al termine con gli altri gruppi i rispettivi elenchi. Alla lavagna saranno scritti tutti i luoghi del territorio emersi dai gruppi.
- 2) Ancora in piccoli gruppi si cercherà di individuare quali possono essere le caratteristiche di ciascun luogo utili per riconoscerlo, descriverlo, utilizzarlo... per esempio dove si trova, come si fa ad arrivarci, gli orari, chi può accedere, come accedere e così via (20/30 minuti). A questo punto nuovamente si condivide il lavoro, aggiungendo ai luoghi prima individuati le caratteristiche emerse da questa successiva fase.
- 3) Quali sono i luoghi del territorio dove vivo adatti a me? La risposta a questa domanda stimolerà la fase successiva del lavoro di gruppo, attraverso una prima fase di discussione in classe per identificare i luoghi più adeguati ai giovani che saranno elencati al termine di questa parte di lavoro collettivo (30 minuti).
- 4) Al termine di questa parte dell'unità didattica si potrà svolgere una breve attività sempre in piccoli gruppi o a coppie, per individuare le caratteristiche utili per la descrizione di ciascun luogo del territorio sin qui preso in considerazione, recuperando quanto già emerso nell'attività del punto 2 (10 minuti).
- 5) Il docente, riassumendo i punti principali dell'attività collettiva, assegna un lavoro di ricerca a gruppi da svolgersi in parte a casa e in parte a scuola, per poter realizzare un piccolo dossier sul territorio, secondo i bisogni e i desideri dei più giovani. Il lavoro a casa dovrà essere svolto utilizzando modalità e strumenti accessibili.

Attività 2.

Uscita sul territorio

La conoscenza dei propri diritti nel territorio dove si vive da poco o da molto tempo, da sempre o in cui si è appena arrivati, può essere ampliata e potenziata attraverso una o più uscite didattiche, da organizzare anche in poco tempo, ma con finalità chiare e con obiettivi ben programmati. Inoltre prima dell'uscita sul territorio va ribadita l'osservanza di regole fondamentali per evitare di correre rischi e per ottenere il massimo pur in un tempo necessariamente ristretto. Si propone qui di seguito un'ipotesi di uscita didattica da realizzare sia in città (il quartiere), sia in piccoli centri.

- 1) Prima dell'uscita si formano dei gruppi (max 3 o 4 studenti), ciascuno con l'incarico di prendere nota di un luogo specifico: per esempio il Municipio, la Biblioteca comunale, il Consultorio, gli Impianti Sportivi, l'Oratorio, il Cinema/il Teatro, la Ludoteca, la Pro Loco.
- 2) Ciascun gruppetto avrà una griglia da compilare. Al fine di raccogliere informazioni in modo uniforme la griglia potrà essere facilmente costruita in classe nella giornata stessa dell'uscita sul territorio, oppure preparata collettivamente alla lavagna e trascritta su fogli da portare con sé durante l'uscita. Uno schema possibile dovrebbe prevedere per ogni luogo:
 - Ubicazione: via/piazza, numero civico, nei pressi di.../vicino a ...
 - Eventuale orario di apertura.
 - Modalità di accesso (orari, costi, libero/solo se muniti di tessera associativa).
 - Informazioni chiare per l'accesso: SI/NO.
 - Informazioni in più lingue: SI/NO.
 - Servizi/Attività.
 - Persona/persone a cui rivolgersi per avere informazioni.
- 3) Ciascun gruppetto avrà una piantina del luogo, facilmente reperibile sia su Internet, sia nell'Ufficio della Pro Loco o delle Informazioni turistiche.
- 4) I gruppetti avranno circa 30 minuti per visitare i luoghi; se l'istituto possiede una macchina fotografica digitale un gruppetto potrà essere incaricato di fare delle foto, che saranno molto utili nella fase conclusiva di elaborazione dei materiali e nella creazione di un documento finale. Al termine della visita si rientra in classe e si condividono i risultati. Ogni gruppo avrà un portavoce che presenterà la propria griglia.
- 5) Tutte le informazioni raccolte saranno riassunte in un unico documento che sarà poi la base del prodotto finale da realizzare nella fase conclusiva di questa unità. Questa parte del lavoro potrà essere svolta in laboratorio multimediale da ciascun allievo o in piccoli gruppi. Se non si dispone di un laboratorio facilmente accessibile si potrà con lo stesso materiale creare uno o più cartelloni da appendere in classe o nell'atrio della scuola.

Lavoro individuale

Ogni gruppo riceverà un luogo del territorio sul quale svolgere una breve ricerca, utilizzando:

- Internet se sarà possibile accedere agevolmente al laboratorio multimediale della scuola;
- materiali e testi della biblioteca scolastica;
- quanto portato precedentemente dal docente e da ciascuno dei ragazzi della classe.

La fase di raccolta del materiale potrà essere svolta in gruppo, per procedere poi all'attività individuale. Questa parte del lavoro in classe o nel laboratorio sarà monitorata dal docente e sarà la premessa al lavoro individuale successivo (circa 1 ora).

Le attività individuali potranno essere:

- Elaborazione di un testo su uno dei luoghi individuati: per esempio *“Presenta e illustra le caratteristiche del Municipio, come se fosse parte di una guida al territorio per i cittadini, in particolare per i più giovani”*.
- Creazione in *Power Point* di una serie di *slides* sui luoghi individuati.
- Creazione di una serie di articoli sui luoghi del territorio per il giornalino della scuola.

Questi prodotti andranno poi a completare la fase conclusiva dell'intera unità, al fine di creare una testimonianza concreta del percorso svolto.

Valutazione

La valutazione del lavoro di gruppo verrà svolta da parte del docente, considerando questi elementi: partecipazione, impegno individuale, cooperazione nel lavoro di gruppo e presentazione/fruibilità del prodotto finale. Tali elementi possono essere valutati nell'ambito di un'esercitazione finale, che potrà essere:

1) Scritta.

In questo caso verranno date consegne chiare e comprensibili, proponendo per esempio le seguenti attività:

a) Relazione.

“Alla luce delle attività svolte scrivi le tue riflessioni su questo fondamentale articolo della Costituzione italiana”.

L'articolo 3 della Costituzione Italiana recita:

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

b) Questionario³

Rispondi alle seguenti domande, scrivendo se l'affermazione è vera (V) o falsa (F), e nel caso fosse falsa correggila:

Esempio: Il certificato di iscrizione alla scuola si chiede agli uffici comunali V/ <u>E</u> Il certificato di iscrizione alla scuola si chiede alla segreteria della scuola

- | | | |
|-----|---|-----|
| 1) | In Italia la frequenza della scuola secondaria superiore è obbligatoria. | V/F |
| 2) | I bambini italiani frequentano la scuola elementare dai 6 agli 11 anni. | V/F |
| 3) | Il nido d'infanzia è un luogo dove i bambini imparano a leggere e scrivere. | V/F |
| 4) | Le vaccinazioni in Italia si eseguono in farmacia. | V/F |
| 5) | Il consultorio è un luogo dove mamme e bambini possono ricevere gratuitamente assistenza. | V/F |
| 6) | Il Palazzo del Comune è la casa del Sindaco del paese/della città. | V/F |
| 7) | L'ufficio postale è una banca. | V/F |
| 8) | Il permesso di soggiorno si richiede alla stazione dei carabinieri. | V/F |
| 9) | Il condominio è formato dalle persone che abitano nello stesso palazzo. | V/F |
| 10) | Per frequentare l'oratorio bisogna iscriversi alla parrocchia. | V/F |
| 11) | In ogni paese del territorio dove vivo c'è un cinema. | V/F |
| 12) | Il Centro anziani è una casa dove gli anziani trascorrono il tempo libero. | V/F |
| 13) | La biblioteca dà libri in prestito gratuitamente. | V/F |
| 14) | Esiste uno sconto per i bambini e i ragazzi sotto i 14 anni per andare al cinema e al teatro. | V/F |

³ Le risposte sono disponibili sul CD (CD/Le istituzioni/Il territorio/Allegato 1).

c) Comprensione del testo

Dopo aver letto il seguente brano rispondi alle domande che troverai in fondo alla pagina

“... Senti questa: stamattina per la prima volta sono andata a scuola. Io non so proprio come fanno i bambini terrestri a imparare quello che gli serve! Qui non hanno le macchine audiovisive e tutte le informazioni le fornisce una tizia che si chiama maestra, tutto a voce. Naturalmente nessuno dei ragazzi può controllare se quello che ascolta è esatto. Non ci sono neppure i laboratori con i tecnici che ti fanno rifare tutti gli esperimenti come da noi. Sui libri c'è qualche fotografia e Caterina mi ha detto che una volta al mese proiettano un film. Ma vuoi mettere con i documentari che noi possiamo consultare tutti i giorni nelle videoteche!

E poi, di maestra ti devi tenere quella che ti danno. Non è come da noi, che ognuno si può scegliere il Sapiente che preferisce e così i meno simpatici restano senza allievi e devono cambiare mestiere! La maestra che è toccata a me e Caterina è una donna molto nervosa. Poveretta, chiunque lo sarebbe a dover fare tutto da sola. Racconta, racconta cose che ognuno può cercarsi da solo in una nastroteca o in un'enciclopedia e si arrabbia moltissimo se qualcuno le fa una domanda. Come farà a rendersi conto se abbiamo capito tutto bene è un mistero!

Con me però è stata molto gentile. Mi ha fatto un mucchio di domande su Deneb e si è molto meravigliata delle mie risposte. Sai, mi sono accorta che qui sulla Terra di Deneb si sa veramente poco.

(Pitzorno, 1990, pag. 41- 42)

A ciascuna domanda rispondi utilizzando 30/40 parole.

Quella che hai appena letto è una piccola parte di una lettera di Mo, abitante di Deneb.

- 1) Cosa pensa Mo della scuola terrestre? Spiega il suo punto di vista.
- 2) In quale modo Mo descrive gli insegnanti terrestri e quelli del suo pianeta?
- 3) Chi è secondo te Caterina?
- 4) Secondo Mo quali sono le differenze tra la scuola di Deneb e quella terrestre?

2) **Orale**

Per realizzare una verifica orale del percorso sin qui svolto, il docente potrà coinvolgere i singoli allievi in attività che stimolino la riflessione e diano la possibilità di testare le competenze linguistiche comunicative orali, utili anche come momento di confronto collettivo.

In classe potranno dunque essere svolte alcune delle seguenti attività:

a) *Role play*

Il docente chiederà a ciascuno studente:

- Se tu fossi (per esempio il Sindaco), come descriveresti il tuo Comune agli studenti di questa scuola?
- Se tu fossi al posto dell'Assistente Sociale come spiegheresti a questa classe cosa è e come funziona il consultorio adolescenti?
- Se tu fossi l'Assessore all'Ambiente come spiegheresti ad un gruppo di ragazzi di 14/15 anni come funziona la raccolta differenziata?

b) Immagina di.....

Il docente propone a ciascun allievo di immaginare una situazione, quale ad esempio:

- Immagina di essere la bibliotecaria e spiega ai tuoi compagni come funziona la biblioteca.
- Immagina di essere il pediatra del Consultorio e spiega ai tuoi compagni come funziona il servizio delle vaccinazioni.
- Immagina di essere l'Assessore all'Istruzione del Municipio del tuo paese/della tua città e spiega ai tuoi compagni come funziona il Servizio Scolastico.

Conclusioni

Si collegano i risultati di ogni passo effettuato dagli studenti nella ricerca e si realizza a scelta:

- un articolo per il giornalino di istituto;
- una presentazione *Power Point* da inserire nel sito della scuola;
- una lettera da indirizzare alle autorità cittadine;
- un blog;
- un forum di studenti di altri istituti del territorio;
- un *e-twinning*⁴ con una scuola di un paese dell'UE in vista di una visita o di uno scambio.

Il metodo può variare: l'importante è che nulla vada perduto e che ciascuno si sappia e si senta partecipe della costruzione del prodotto finale.

Il prodotto finale deve evidenziare e dunque comunicare una presa di coscienza e lasciare uno spazio che attivi la partecipazione e l'assunzione di responsabilità.

Nel corso dell'unità sono stati svolti lavori sia di gruppo sia individuali; a questo punto il docente può concordare con gli studenti che l'attività conclusiva si svolga in uno dei due modi, privilegiando competenze pregresse e attitudini, monitorando ciascuna attività nel corso di questa parte conclusiva del percorso. Le attività potrebbero svolgersi laddove è possibile nel laboratorio multimediale della scuola, anche in compresenza con i docenti di altre discipline.

Le attività possono essere svolte in due tempi:

- 1) una fase programmatica, in cui si dividono le tipologie di produzione, quindi i gruppi e/o i singoli e si ricontrollano tutti i materiali (1 ora);
- 2) una fase operativa in cui si realizzano i prodotti scelti (2 ore).

⁴ Gemellaggio elettronico tra scuole europee.

Bibliografia

- AA. VV., 2006, *La città plurale. Trasformazioni urbane e servizi interculturali*, Bologna, EMI.
- Ministero dell'Interno, 2007, *Staying in Italy legally. In Italia in regola*, Roma, Ministero dell'Interno.
- Colombo A., Canevaro A., Genovese A., 2006, *Immigrazione e Nuove identità urbane*, Erickson *Quaderni dell'interculturalità*, Libreria dei Popoli, Brescia.
- Comune di Modena, 2006, *Vivere la città oggi, progettare la città di domani. La voce dei bambini e degli adolescenti nella scuola e nel territorio*, Modena, Atti del Convegno.
- Curci S. e Nanni A., 2005, *Buone pratiche per fare intercultura*, Bologna, EMI.
- Ministero della Pubblica Istruzione, 2006, *Linee guida*, Roma, Ministero della Pubblica Istruzione.
- Ministero della Pubblica Istruzione, 2007, *La via Italiana all'intercultura*, Roma, Ministero della Pubblica Istruzione.
- Pitzorno B., 1990, *Extraterrestre alla pari*, Milano, Mondadori.
- Regione Liguria, 2007, *Costituzione italiana principi fondamentali, Edizione Multilingua*, Genova, Regione Liguria.
- Regione Piemonte, 2004, *Vivere in Piemonte, guida al servizio dei cittadini stranieri*, Torino, Regione Piemonte.
- Zoletto D., 2008, *Straniero in classe*, Milano, Cortina.

Ulteriori testi e film sono disponibili nel CD allegato (CD/Le istituzioni/Il territorio/Allegato 2)

LA CITTÀ

Gianfranca BUZIO
Liceo Scientifico “A. Einstein” – Torino

Introduzione al tema

Si spiegano gli obiettivi di questa unità, il metodo di lavoro e le varie modalità attraverso le quali si attuerà (letture guidate, visioni di film, risposte a questionari, lavori di gruppo, lavori individuali, verifiche in itinere e finali). L’obiettivo principale sarà quello di far riflettere sulla *città come bene comune*. Quindi questa unità didattica si propone di creare nei ragazzi la consapevolezza che la città è un bene comune, un qualcosa che vale di per sé. *Comune*, in quanto appartiene a più persone unite da vincoli volontari di identità e solidarietà.

Appartenere ad una comunità ci rende responsabili di ciò che in quella comunità avviene e quindi ci si deve impegnare perché non prevalgano sopraffazione, disuguaglianza, ingiustizia e razzismo.

Si parte dalla riflessione della “*città come bene comune*” ovvero come la *casa* di una *comunità*.

Il brano di De Amicis, che descrive il centro della città di Torino, evidenzia come i luoghi descritti siano rimasti immutati, specialmente ora che Piazza Castello e la zona retrostante sono chiuse al traffico come lo sono i centri storici di gran parte delle città italiane. Si può quindi incominciare di qui per riflettere su quanto sia importante riappropriarsi dell’uso delle piazze. Per quanto riguarda Piazza Castello a Torino ciò è sicuramente successo.

Il brano di Culicchia introduce con il titolo “Ingresso” il tema dell’arrivo alla stazione di Porta Nuova a Torino, negli anni ’60 dei primi immigrati dal Sud e successivamente degli stranieri.

Si possono stimolare curiosità e discussioni con gli studenti, leggendo alcuni passi tratti da:

“La carrozza di tutti”

“... Quante piccole meraviglie. Da Via Garibaldi immersa nell’ombra vedo un pezzo della facciata del Palazzo Madama, con dinanzi l’alfiere marmoreo del Vela, piccolo come una figurina di scacchiera, d’una bianchezza di neve, luminoso e vivo su quel fondo cupo, come se splendesse di luce propria e avesse sentimento della sua gloria. Nella via del Palazzo di Città vedo inquadrato nell’uscio illuminato di fianco, il gruppo violento del Conte Verde e dei Saraceni, in mezzo alle statue più lontane del principe Eugenio e di Emanuele Filiberto: lontana facciata ad arco della Stazione, trasparente e ridente come la porta monumentale d’un giardino meraviglioso. In via Po, come pel vano di due opposte feritoie, ammiro da una parte la Gran Madre di Dio, lumeggiata dal sole che tramonta, spiccante sul verde fosco della collina, come un blocco smisurato di marmo roseo, e dall’altra parte la faccia posteriore del Castello, rude e tetra, nell’atto che n’esce e passa sul ponte una processione di Figlie verdi coi veli bianchi...”

(De Amicis, 1979, pag. 19 - 20)

“Torino è casa mia”

“L’ingresso, per me che sono figlio di un siciliano arrivato a Torino in treno nell’ormai lontano 1946, corrisponde alla stazione di Porta Nuova.

...Porta Nuova in origine faceva parte della cinta muraria fortificata voluta da Carlo Emanuele I. Demolita dai francesi sotto Napoleone, diventò una stazione tra il 1860 e il 1868. La facciata di Carlo Ceppi e Alessandro Mazzucchetti è larga quasi 130 metri. Vista d’inverno, quando si accendono le Luci d’Artista, sembra una torta nuziale. Ai torinesi però Porta Nuova non piace granchè. E’ piena di brutta gente, come tutte le stazioni. E poi da Porta Nuova sono arrivati in troppi. Prima tutti quei siciliani. Poi tutti quei calabresi. Poi tutti quei napoletani. Poi tutti quei pugliesi. Poi tutti quei marocchini. Poi tutti quei tunisini. Poi tutti quegli algerini. Poi tutti quei senegalesi. Poi tutti quei nigeriani. Poi tutti quei cinesi. Poi tutti quegli albanesi. Poi tutti quei rumeni. Il bello però è che nel corso del tempo, seppure a fatica, anche i nuovi arrivati hanno cominciato a sentirsi un po’ torinesi. E così, i siciliani si sono a loro volta lamentati, nell’ordine, prima per via di tutti quei calabresi e poi per tutti quei napoletani, pugliesi, marocchini, tunisini, algerini, senegalesi, nigeriani, cinesi, albanesi, rumeni. I calabresi prima per via di tutti quei napoletani e poi per tutti quei pugliesi, marocchini, tunisini, algerini, senegalesi, nigeriani, cinesi, albanesi, rumeni. I napoletani prima per via di tutti quei pugliesi e poi per tutti quei marocchini, tunisini, algerini, senegalesi, nigeriani, cinesi, albanesi, rumeni. I pugliesi prima per via di tutti quei marocchini e poi per tutti quei tunisini, algerini, senegalesi, nigeriani, cinesi, albanesi, rumeni. I marocchini prima per via di tutti quei tunisini e poi per tutti quegli algerini, senegalesi, nigeriani, cinesi, albanesi, rumeni. I tunisini prima per via di tutti quegli algerini e poi per tutti quei senegalesi, nigeriani, cinesi, albanesi, rumeni. Gli algerini, prima per via di tutti quei senegalesi e poi per tutti quei nigeriani, cinesi, albanesi, rumeni...E avanti così. Quanto ai rumeni, aspettano con ansia che a Torino si decida a emigrare qualcun altro: perché loro, gli ultimi arrivati, non sanno con chi prendersela.”

(Culicchia, 2005, pag. 24 - 26)

Attività 1. Questionario

Linee guida per l'utilizzo

Si propone un breve questionario, per capire come gli studenti percepiscano la *città come bene comune* e soprattutto si sentano inseriti all'interno della comunità.

Attraverso la risposta alle prime domande si capirà la provenienza degli studenti e si cercherà di individuare come loro si sentano "parte della città".

L'ultimo riquadro servirà per analizzare le risposte e discutere con loro su:

- come e cosa intendono per città;
- perché la città è un bene e cosa rappresenta questo bene;
- perché è comune;
- quali sono le implicazioni delle varie risposte (convivenza, solidarietà, disuguaglianza e razzismo).

Al termine di questa fase libera, il docente proporrà una serie di parole chiave emerse che verranno evidenziate con uno schema ad albero e formeranno graficamente su manifesto una prima definizione di *città come bene comune*.

Proposta 1

Qua? È il tuo luogo di nascita?

T Torino

A Altro comune della provincia di Torino

A Altra provincia italiana

Stato estero (specificare lo Stato _____)

E quello dei tuoi genitori?

- Padre _____
- Madre _____

Proposta 2

Indica con una crocetta il tuo quartiere di residenza (crocetta il numero che corrisponde alla tua risposta)

• Aurora	1	• Madonna Pilone	13
• Barriera di Milano	2	• Mirafiori Nord	14
• Borgata Vittoria	3	• Mirafiori Sud	15
• Borgo Po	4	• Nizza Millefonti	16
• Cavoretto	5	• Parella	17
• Cenisia	6	• Pozzo Strada	18
• Centro	7	• Regio Parco	19
• Cit Turin	8	• San Donato	20
• Crocetta	9	• San Paolo	21
• Falchera Villaretto	10	• San Salvario	22
• Lingotto	11	• Santa Rita	23
• Madonna di Campagna	12	• Vallette Lucento	24
		• Vanchiglia	25

Proposta 3

Quanto ti senti legato(a) ...? (indica una sola risposta per ciascuna riga, crocettando il numero corrispondente)

	Molto	Poco	Per niente
• ... alla tua città	1	2	3
• ... alla tua regione	1	2	3
• ... all'Italia	1	2	3
• ... all'Europa	1	2	3

Le tre parole, città, bene, comune, cosa ti fanno venire in mente?

(Puoi associare a questo termine fino a sei parole che spontaneamente ti vengono in mente)

1. _____	4. _____
2. _____	5. _____
3. _____	6. _____

Elaborazione del tema

TORINO ANNI '60

Attività 1. Proiezione di un film con lettura guidata

“*Così ridevano*” di G. Amelio, 1998, durata 120’.

Linee guida per l'utilizzo

La visione del film ha come obiettivo quello di far vedere la Torino operaia degli anni '60, quelli del boom economico, in cui la città diventa l'emblema di tutti i grandi centri del Nord Italia che, non senza difficoltà e incomprensioni e, a volte, vere e proprie chiusure, accolgono migliaia di immigrati provenienti dal Sud.

Scheda introduttiva

Giovanni giunge a Torino dalla Sicilia. Alla stazione, suo fratello minore Pietro si nasconde per non farsi vedere. Nel corso della giornata, Giovanni apprende dagli zii che il fratello è uno studente svogliato e decide allora di occuparsi di persona della sua crescita. Dopo un anno di sacrifici, trova lavoro come spazzino per mantenere gli studi di Pietro alle magistrali: la sua ambizione è di vederlo laureato, perché scampi alla sua stessa vita da analfabeta. Il ragazzo, però, non sembra interessato agli studi e spesso marina la scuola. Non volendo deludere il fratello, corrompe un bidello affinché si spacci per professore e ne parli come del primo della classe. Ma il rapporto tra i due s'incrina in maniera irreparabile e Pietro scompare, senza farsi vedere per molto tempo. Col passare degli anni Giovanni migliora la sua condizione economica, accettando di lavorare nell'irregolarità, dirigendo un'impresa che regola il traffico dei lavoratori meridionali a Torino. Nel frattempo, si lega sentimentalmente a Lucia, una ragazza del suo paese che salva dal giro della prostituzione. Tempo dopo Pietro, preso il diploma da privatista, corre a cercare il fratello nella fabbrica dove lavorava prima che si separassero, ma non lo trova. S'incontrano la sera in un bar dove è in corso una festa. I loro contrasti sembrano appianarsi, sino al momento in cui Giovanni si allontana con uno sconosciuto. Pietro li segue e li vede azzuffarsi, ma quando li raggiunge è troppo tardi: l'uomo è morto e Giovanni tiene in mano un coltello insanguinato. Pietro, che se ne assume la responsabilità, viene arrestato e portato in un carcere minorile. A due anni di distanza Pietro e Giovanni s'incontrano di nuovo, l'uno in attesa di affrontare un processo per omicidio, l'altro sereno e benestante: ormai, nulla può più ricostruire il loro rapporto.

Attività 2. Discussione del film

Dopo la visione è importante raccogliere “a caldo” le impressioni e i commenti della classe mettendo al centro della discussione il titolo. L'obiettivo, infatti, è quello di far riflettere sulla contraddittorietà del titolo in relazione alla drammaticità della storia.

Un secondo obiettivo e conseguente motivo di discussione sarà l'analisi dei personaggi e il loro modo di reagire alle situazioni ambientali e l'identificazione dei luoghi della città, rappresentati quasi sempre con colori “scuri”.

La discussione finale incentrata sul tema del lavoro a Torino negli anni '60 darà lo spunto per presentare il film successivo.

TORINO OGGI - La città post industriale

Attività 3. Proiezione film con lettura guidata

“Preferisco il rumore del mare” di M. Calopresti, 1999, durata 90’.

Linee guida per l’utilizzo

Il film di Calopresti vuole rappresentare il disagio esistenziale degli emarginati e dei giovani, a cui viene negata la possibilità di comunicare, soprattutto se di diversa condizione sociale.

Scheda introduttiva

Rosario ha il padre in galera ed ha da poco perduto la madre, uccisa nel corso d'una faida: il dolore l'ha reso di poche parole, serio, religioso, chiuso in un dignitoso orgoglio che è pure la sua unica forma di difesa. Matteo è l'unico figlio di Luigi, un calabrese trapiantato a Torino, dove ha fatto fortuna: dotato d'un carattere debole, subisce passivamente l'autorità paterna, ribellandosi indirettamente attraverso piccole trasgressioni spesso neppure portate a termine. Quando i due ragazzi s'incontrano a Torino, dove Rosario viene ospitato dalla comunità di don Lorenzo per interessamento di Luigi, comincia un difficile rapporto destinato a cambiare molte cose: ma la conclusione, malgrado la buona volontà di tutti, lascerà ognuno con l'amaro in bocca.

Attività 4. Discussione del film

Partendo dal titolo si stimolerà la discussione sul tema del ritorno al proprio paese:

- Come mai il protagonista dopo un’esperienza drammatica a Torino è tornato al suo paese in riva al mare?
- Quale dei due protagonisti ti ha colpito di più e perché?

Composizione

Ogni studente dovrà produrre una breve riflessione “ *...se io fossi Rosario o Matteo ...*” oppure reinterpretare la storia pensando a Rosario *come un giovane proveniente da una comunità extracomunitaria*.

Si potranno leggere alcuni di questi lavori a campione.

Attività 5. Analisi di un quartiere

Così alcuni scrittori hanno descritto Porta Palazzo

“La mia cucina è Porta Palazzo. [...]

*E i tram che sferragliano e i clacson che strombazzano e le gomme che stridono e FORZA MASSAIE POMIDORI E MELANZANE UN EURO AL CHILO FORZA MASSAIE e le scavatrici che scavano e i martelli pneumatici che pneumomartellano e i portoni che cigolano e le porte che sbattono e i tacchi che ticchettano e i camion che rombano e CHI PISCI CHI PISCI MA QUANT'E' FRISCU 'STU PISCI UN BRANZINO SEI EURO FORZA e i televisori che rimbombano e gli autobus che frenano e le radio che strepitano e i vigili che fischiano e le moto che sgommano e le bici che filano i campanelli che squillano e MOZZARELLE DI BUFALA FRESCHE DALLA PUGLIA PREGO SIGNORA ASSAGGI QUESTO GRANA e gli operai che vociano e le gru che gruano e gli scalpelli che scalpellano e le cazzuole che cazzuolano e i vetri che tremano e le sirene che suonano e i cani che abbaiano e le obliterate che obliterate e le saracinesche che calano e i bambini che inghiottono e i cellulari che trillano e FORZA MADAMINE ARANCE DI SICILIA APPENA ARRIVATE ESPRESSE DA BAGHERIA FORZA.
Ecco com'è Porta Palazzo.”*

(Culicchia, 2005, pag. 44 – 45)

“.... E' Porta Palazzo, il posto più torinese che ci sia; il luogo più antico e in qualche modo avventuristico di Torino. Di Porta Palazzo mi piace tutto, il disordine, la quinta dei palazzi juvarriani insidiata da costruzioni anni '60 (quell'insensato "grattacielo" giallo e marrone che chiude a nord la piazza), le tettoie di ferro del mercato alimentare con una predilezione per la zona detta "dei contadini" dove si possono ascoltare autentici dialetti monferrini mescolati agli slang del Magreb, dell'Asia, dell'Africa centrale. E naturalmente qualche sopravvissuta cadenza napoletana di terza generazione. [...]

Certe mattine di autunno si riesce persino a sentire un odore di mosto sbucare dai cortili bui, un umidore di cantina di paese.

Poi mi piacciono anche i banchetti dei merciai. Ci sono certe madamine svelte e scherzose avvolte in strani scialli e con mezzi guanti che armeggiano fra centenarie scatole di chiusure - lampo, bottoni "fantasia", matasse di vetuste passamanerie.

Un mondo immutato, ottocentesco, a tratti conventuale (a ridosso com'è del Cottolengo, la Consolata, l'Ausiliatrice), a tratti invece enigmatico come un Sud sconosciuto. E' un "altrove" esotico e stupefacente.

Mi piace anche di notte, deserta e fresca, con gruppi di persone ferme davanti ai caffè, l'odore pungente del cumino che esce dalle case, le sue trattorie con i tavoli fuori d'estate. Magari allarmante, ma se la bellezza è negli occhi di chi ti guarda, anche la sicurezza ha i suoi codici, perciò, facendo un po' di attenzione....

Raramente si portano qui gli ospiti (li s'invita in salotto, gli ospiti, mica in cucina) ma, invece, Porta Palazzo è una delle chiavi del mistero di Torino, irriducibile, arcaica, porto di mare... ci fosse il mare a Torino, ah! E, come il mare, è odorosa, remota, romantica e beffarda. Insondabile e talvolta nera, come questa città.

(Farinetti, 2006, pag. 7)

Ulteriori brani sono disponibili sul CD allegato (CD/Le istituzioni/La città/Allegato 1).

Attività 6. Lavoro di gruppo

Dopo aver letto i brani si porterà la discussione su alcune parole chiave che si sono incontrate: “*melting pot*”, “*porto di mare*”, etc.

Si formeranno dei gruppi e ognuno avrà il compito di fotografare: uomini, donne, ambulanti, bambini, persone che aspettano alle fermate del tram, anziani che trascinano borse della spesa con rotelle, merci di tutti i colori, mamme con i passeggini, furgoni che caricano e scaricano, i cumuli di spazzatura ammucchiati dalle ruspe, rivoli di acqua schiumosa che si infiltrano nei tombini, facciate ridipinte accanto a muri scrostati.

Ciascun gruppo, stampa e sceglie le fotografie più significative, le correda con opportune didascalie e/o commenti personali ed infine sceglie un relatore per esporre il lavoro alla classe.

Attività 7. Lavoro individuale

Lavorando sulle idee e su ciò che è emerso riguardo al tema della città come bene comune, ogni studente sviluppa per scritto una delle seguenti tracce:

1. Descrivi il tuo quartiere ed evidenzia tutte le criticità relativamente ad abitazioni, trasporti, servizi, vita culturale, parchi, aree delle fabbriche e luoghi di lavoro in genere.
2. Parafrasando il titolo “Torino è casa mia” di Culicchia, tu puoi affermare: “Torino è casa mia”?

Bibliografia

- Bianchi C., 1991, *Porta Palazzo e il Balón*, Torino, Il Punto.
- Buzzolan D., 2001, *I cento volti di Porta Palazzo tra “melting pot” e “ciadel”*, Roma, Quotidiano La Repubblica, 18 luglio, Sezione Torino, pag. 3.
- Ceppi G., 2008, *Torino in movimento*, Genova, Liberodiscrivere.
- Culicchia G., 2005, *Torino è casa mia*, Roma – Bari, Laterza.
- De Amicis E., 1979, *La carrozza di tutti*, Torino, Viglongo.
- De Amicis E., 1979, *Le tre capitali – Torino, Firenze, Roma*, citato in Città di Torino, 2006, *Porta Palazzo – Storia e futuro del cuore di Torino*, Torino, Progetto The Gate Porta Palazzo
- Farinetti G., 2006, *La chiave del mistero*, Torino, Quotidiano La Stampa, Sezione Speciali, 20 febbraio, pag. 7.
- Lamsuni M., 2003, *Porta Palazzo Mon Amour*, citato in Città di Torino, 2006, *Porta Palazzo – Storia e futuro del cuore di Torino*, Torino, Progetto The Gate Porta Palazzo.

LA SCUOLA

Paola GIANI
Liceo Scientifico “P. Gobetti” – Torino

Introduzione al tema

Questa unità didattica è stata predisposta per favorire negli studenti la conoscenza del loro diritto all'istruzione, per promuovere nella classe una comune riflessione sul modo di agire tale diritto e per spingere ogni allievo a utilizzare al meglio le opportunità che la scuola offre. Riferimenti fondamentali sono da un lato i documenti (la Costituzione, il testo della Convenzione sui diritti dell'infanzia, lo Statuto delle studentesse e degli studenti con i recenti aggiornamenti), dall'altro l'esperienza vissuta quotidianamente dagli stessi studenti, insieme all'esperienza di altri giovani che vivono in altri paesi o di cittadini adulti e anziani. Esperienze - narrate, descritte con il linguaggio filmico o dell'intervista, ma comunque frutto della realtà vissuta – che diventano motivo di confronto, dibattito, scambio e riflessione.

Attività 1. *Brainstorming*

Scopo del *brainstorming* è rendersi conto delle conoscenze, ma anche degli aspetti che la classe recepisce come più interessanti e pertanto atti a servire da gancio per coinvolgere tutta la classe nel lavoro.

Il termine che si può scrivere al centro della lavagna è “diritto all'istruzione”, poi si faranno dire ai ragazzi le parole che pensano di volervi legare; al termine si raggrupperanno col loro aiuto, facendo notare che vi sono vari aspetti della questione da analizzare. Normalmente questa attività permette una riflessione sul lessico e dà occasione di precisare termini quali ad esempio istruzione, formazione, educazione, scuola superiore, formazione professionale, scuola per gli adulti, successo formativo, diritto allo studio.

Chi preferisse utilizzare un questionario, a risposta aperta o chiusa, potrebbe chiedere:

1. il significato di alcune fra le parole citate sopra;
2. se gli studenti ritengono di aver approfittato pienamente durante la scuola dell'obbligo di tale diritto e se sì in che modo;
3. se gli studenti ritengono che le interrogazioni siano un diritto, spiegando la loro risposta;
4. quanto dura la scuola superiore in altri paesi;
5. se in Italia ci sono più o meno vacanze scolastiche che in altri paesi;
6. se i compiti a casa gli paiono rispettosi dei loro diritti;
7. se hanno mai incontrato, nell'esperienza loro o di loro amici, docenti poco rispettosi dei diritti degli studenti.

Un questionario destinato quindi a favorire la discussione, ma anche già pensato per orientare l'attenzione. Le risposte andranno immediatamente socializzate.

Attività 2. Lettura e analisi

Ti proponiamo la lettura di questo testo e poi proverai a rispondere alle seguenti domande:

- Che problema si è posto durante l'interrogazione di Soratte? E in quella di Conocchia?
- Ti è mai successo un fatto analogo? Quando? Come si è risolto?
- Secondo te che problema pone Starnone? Pone un problema reale della scuola o no? Che soluzione ti senti di proporre?

“...Qualche giorno fa, partendo da Soratte che non vede l'ora di partecipare a qualche guerra, ho fatto un bel discorso contro tutte le manifestazioni bellicose, e di passaggio in passaggio, non so come, sono arrivato alle guerre puniche.

Lì mi sono fermato. Quelli che erano impegnati a ripassare le materie delle ore seguenti a occhi chiusi e labbra salmodianti, non sentendo più la mia voce si sono allarmati, hanno smesso e sono diventati attentissimi.

Soratte mi ha chiesto con falsa premura:

“Che ha, l'infarto?”

Stavo benissimo, ma in allarme. Ho soppesato Soratte e gli ho chiesto:

“Cosa significa punico?”. Silenzio.

Quando faccio domande del genere, gli alunni mi detestano.

Rompo un patto non scritto, ma molto rispettato nella scuola. Il patto dice: se le guerre si chiamano puniche, si chiamano puniche perché sono puniche. Basta.

Ma in quel momento non mi bastava, volevo capire se questi giovani che studiano le guerre puniche fin dalle elementari sapevano cos'erano. Perciò ho insistito:

“Soratte, cosa significa punico?”

Il ragazzo ha sospirato, lievemente spazientito:

“Le guerre puniche sono quelle fatte dai punici”.

“E chi sono questi Punici?”

“Gente sporca”.

“Punici, non sudici, Soratte”. “Ah già”.

“Alcale, le guerre puniche che sono?” “Le guerre fatte con le puniche”.

“Scusa, ti spieghi meglio? Che roba è una punica?”

“Un'arma tipo fionda, professore”.

“Murialdi, le puniche erano armi tipo fionde?”

“No, erano le mogli dei punici”.

“Conocchia, tu che ne pensi?”

“Erano guerre fatte per punire i romani, secondo me”.

Insomma: ventisei allievi sui diciassette anni, nessuno che sapesse il significato di punico. Quelle guerre erano state memorizzate come puniche da tempo, già intorno ai sette-otto anni. Ci si era tornati sopra tra i dieci e gli undici, erano state riaffrontate intorno ai quindici. Ma il mistero dell'aggettivo punico non era mai stato svelato.

“Punico”, ho spiegato abbastanza confusamente, devo ammettere, “viene da Poeni che sta per cartaginesi e rimanda all'origine fenicia di Cartagine”.

“È vero” s'è battuta la fronte Conocchia.

“Però era troppo difficile” ha detto Soratte sfiduciato. Alcale ha borbottato:

“Non si poteva indovinare”.

“Perché le chiamate puniche?” si è arrabbiata Murialdi. “Non le potete chiamare cartaginesi e basta? Ci provate gusto a tormentarci?”

Sono passati pochi giorni e ho chiamato alla cattedra Conocchia.

“Parlami di Galilei, Barbara”.

“Galileo Galilei?”

“Proprio lui”.

Dopo aver premesso che aveva studiato tutta la notte e dopo che i suoi compagni hanno testimoniato che era vero come se fossero rimasti svegli apposta, ha cominciato. Sono stato a sentire compostamente la sua voce cantilenante che mi informava sulle tappe fondamentali della vita di Galileo Galilei e l'ho interrotta solo una volta, quando ha detto:

“Galileo Galilei faceva esperimenti buttando i gravi giù dalla torre di Pisa”.

Con pacatezza le ho consigliato innanzitutto di chiamarlo solo Galilei per non affaticarsi e poi le ho domandato:

“Cosa sono questi gravi che Galilei buttava giù dalla torre di Pisa, Conocchia?”.

Gelo.

La mia alunna ha dato uno sguardo allarmato al libro che si era portata per conforto e che teneva aperto sulla cattedra, ma senza risultato. Allora si è rivolta supplichevole ai compagni più fidati che già consultavano freneticamente manuali per scoprire cosa fossero i gravi. Quindi, messa alle strette, ha mormorato incerta:

“Forse sono dei malati”.

Risatine dei più colti, smorfia sofferta di Conocchia, io freddo:

“E Galilei li buttava giù ...”.

“Dalla rupe Tarpea lo facevano.”

“Brava, dalla rupe Tarpea forse sì, ma non dalla torre di Pisa”.

Conocchia si è avvilita:

“E allora Galileo Galilei che buttava?”.

Mi sono strofinato gli occhi con pollice e indice, ho detto:

“Barbara, niente panico: tu stai sulla torre di Pisa ...”

“Con Galileo Galilei” ha mormorato lei per chiarirsi bene la situazione.

“Sì, e vuoi sperimentare il moto dei gravi. Che fai?”

La ragazza ha guardato di nuovo la classe, ma questa volta con rabbia, come per dire: state sentendo le domande assurde che mi fa questo?

Allora sono diventato più duro:

“Non ti perdere in un bicchiere d'acqua, Conocchia! State lì tu e Galilei, soli, in cima alla torre. Vi siete portati alcuni gravi. Cosa sono, che ve ne fate?”.

Silenzio, occhi lucidi di Conocchia. Mi sono intenerito e ho deciso di aiutarla:

“Su, è facile: ve ne servite evidentemente per sperimentare la forza, la forza di gra ... la forza di gra-vi...”.

“...danza!” ha urlato sghignazzando Soratte.

Mentre la classe se la godeva, Conocchia ha cominciato a piangere.

Ora Soratte, è vero, non è un esempio significativo. Ai miei colleghi sembra un grumo di vita comparso su questo pianeta nel corso dell'era cenozoica e rimasto in quella forma primitiva per milioni e milioni di anni, irrimediabilmente senza evoluzione, fino ad oggi.

Io invece non mi rassegnò all'idea che non possa evolversi anche lui. Per me Soratte è parte integrante della gioventù. Studia. Ci parlo, ascolto i suoi problemi, ne raccolgo le confidenze e spesso le trovo persino significative. Ieri, per esempio, si è lamentato molto di come lo tratta la professoressa di storia dell' arte, Toiacchi Rossella.

“Mi minaccia tutti i giorni con la spada di Adamocle” ha bofonchiato.

“La spada di chi?” “Adamocle”.

“Lei sa chi è?” Ho cercato di scherzare:

“Per caso ha una moglie che si chiama Evacle?”

Soratte si è stretto nelle spalle e ha detto:

“Non lo so”.

Preside, qui c'è molta materia per riflettere. Se uno insegna, non deve dare nulla per scontato.

Facile dire a Soratte spada di Damocle. Ma se nessuno gli racconta che Dionigi il Vecchio sospese la spada a un capello proprio sopra la testa di Damocle per fargli capire che si può perdere tutto da un momento all'altro, Soratte che capisce? Deve arrabattarsi con quel poco che sa e poiché di Damocle non sa niente e di Adamo forse qualcosa, si convince che la spada sia di Adamocle e non di Damocle.

Del resto quale folla di cose dovremmo insegnare alla gioventù studiosa, per muoverci con competenza nelle formule che usiamo. “Chi era Gordio, quello del nodo? Che fece Colombo con l'uovo? Che fatica faceva Sisifo?” La gioventù studiosa non capisce niente se noi le diciamo semplicemente nodo di Gordio, uovo di Colombo, fatica di Sisifo, spada di Damocle. Come non capisce niente se Roma o Cartagine fanno guerre che capricciosamente non si chiamano né romane, né cartaginesi, ma puniche. Come non capisce niente della forza di gravità, se gli unici gravi che sa evocare sono i malati terminali. Io penso anche che non capisca niente se non le insegniamo cos'è l'immacolata concezione, cos'è la pentecoste.

Propongo perciò modestamente di ripensare i programmi a partire dalla lingua che usiamo. O viceversa di ripulire la lingua buttando via le espressioni che alludono a usi spariti dall'esperienza dei nostri giovani, storie e storielle del passato remoto e di quello prossimo, alle religioni pagane e a quelle giudaico-cristiane, al mondo greco-latino, a quello medioevale, a quello moderno, a quello contemporaneo a meno che non si tratti degli ultimi vent'anni.

Ma attenzione: in questo secondo caso la lingua diventerebbe molto povera, i programmi pure, la gioventù studiosa resterebbe ignorantissima, i suoi professori sarebbero docenti di quasi niente. Tuttavia la linea di tendenza pare questa. Lei, così su due piedi, la sa la storia di Damocle?...”

(Starnone, 2006)

Elaborazione del tema

Attività 1. Proiezione di un film con lettura guidata

“*La scuola*”, di D. Luchetti, 1995, durata 104’.

Linee guida per l'utilizzo

Gli aspetti su cui sensibilizzare gli studenti prima della visione del film - elementi che essi dovranno ritrovare e saper documentare raccontando le scene che li dimostrano - potrebbero essere:

- 1) l'esistenza di professori frustrati o disattenti più presi dai loro problemi personali che dal loro ruolo di educatori;
- 2) l'esistenza di situazioni di degrado dell'edilizia scolastica, la distrazione e l'inquietudine degli studenti;
- 3) l'esistenza di docenti che credono molto nella loro missione;
- 4) le ansie degli studenti davanti agli esami...

Al termine della proiezione un breve momento a caldo di scambio vedrà ad esempio il docente dividere a metà una lavagna e poi con i ragazzi elencare da un lato scene da cui si capisce che il diritto all'istruzione dei ragazzi di quella classe era calpestato e dall'altro, scene che mostrano che esso era invece correttamente rispettato.

Scheda introduttiva

L'anno scolastico è iniziato: la bella e riservata professoressa Majello è alle prese con il complicato lavoro di preparare l'orario definitivo. Sul suo tavolo, assieme alle richieste e alle giustificazioni dei colleghi, si scaricano i problemi di professori frustrati o disattenti, più presi dalla famiglia o dal secondo lavoro che dal ruolo di educatori. Intorno a loro, in un istituto degradato della periferia romana, si intrecciano le storie di studenti distratti e inquieti. In questo scenario, l'unico barlume di impegno viene dal professore di lettere Vivaldi che continua a credere nella sua *missione* ed è, neanche troppo segretamente, innamorato della professoressa Majello. Le ansie, le paure, i problemi di una classe alle prese con l'esame di maturità diventano l'occasione per un'intelligente riflessione su linguaggi e aspettative di una generazione. Con ironia e profondità di analisi, Daniele Luchetti aggiorna le tematiche della commedia all'italiana, prendendo spunto dai libri dedicati al mondo scolastico da Domenico Starnone e già proposti in una fortunata commedia dal titolo “Sottobanco” andata in scena nel 1992 sempre con la regia di Luchetti e con Silvio Orlando come protagonista, questa volta, affiancato da Angela Finocchiaro. Ma *La scuola* non è soltanto una riproposizione di quei libri e di quella commedia: anzi, di quelle opere è rimasto ben poco, lo scenario e qualche situazione. *La scuola* è un film a sé stante che offre un ritratto dal vero della realtà scolastica italiana. Coadiuvato da un ottimo cast, sia negli attori professionisti che nei giovani protagonisti, selezionati fra più di mille candidati, il film è un racconto amaro e credibile che strappa risate e riflessioni in egual misura⁵.

⁵ Tratto da www.archivio.raiuono.rai.it/schede/9023/902333.htm.

Attività 2. Proiezione di un film con lettura guidata

“*Stella*”, di S. Verheyde, 2008, durata 103’.

Scheda introduttiva

Parigi, 1977. Stella è una ragazzina di undici anni che vive in un quartiere operaio. Ammessa a frequentare una prestigiosa scuola parigina, incontra Gladys, sua unica vera amica, figlia di esuli ebrei argentini. Gladys la aiuterà a muovere i primi passi nel mondo reale.

Il tema fondamentale è il contrasto fra chi è una figlia del popolo, a proprio agio fra ubriaconi e disoccupati, e la disciplina, i professori, i compagni di classe di una scuola media pubblica della buona borghesia, dove i genitori iscrivono la ragazzina senza misurare né le distanze e le differenze sociali, né i retroterra culturali. Profondamente autobiografico, “*Stella*” ricalca le esperienze della regista, anche lei figlia di proprietari di una pensioncina con annesso bar, cresciuta in un ambiente dove l'esistenza di un libro è sconosciuta, ma fin da subito si apprende la durezza del vivere, e il suo lento risvegliarsi di fronte a un mondo intellettuale e sociale (le letture, i quadri, le amicizie, le prime feste, i primi turbamenti sentimentali) sconosciuto e fonte di gioia quanto di amarezze.

Attività 3. Discussione del film

Si propone un’iniziale discussione a gruppetti (coppie di compagni di banco), che può vertere sulle questioni già poste in apertura, pertanto si può chiedere di discutere le seguenti affermazioni:

- chi studia di più guadagna di più;
- l’importante è prendere un diploma, sapendo qualcosa oppure no, ciò che conta è il pezzo di carta;
- la televisione serve più della scuola perchè spiega le cose che succedono oggi;
- un tempo la scuola era più seria;
- i professori si interessano solo di finire il programma: se tu stai male per fatti tuoi e non studi non gli importa, loro ti interrogano e ti danno due;
- i figli di papà dato che sono ricchi non hanno bisogno della scuola, loro sono nati “saputi” e se la caveranno sempre;
- l’importante nella vita è fare un mestiere che rende tanti soldi, la scuola non serve a niente;
- solo la scuola ti insegna davvero a essere un cittadino e a comportarti bene;
- se non ci interrogassero noi studieremmo più volentieri;
- la prof. di arte dice: “Essere interrogati è un vostro diritto, se no come fate a capire se avete imparato oppure no?”;
- il padre di Luca dice: “Studia, questo è il tuo lavoro, il mio è andare in ufficio il mattino, il tuo andare a scuola, ognuno ha i suoi doveri”;
- la zia di Benedetta, che fa l’assistente sociale in un quartiere di periferia, dice: “Tanti ragazzi non finiscono neppure la terza media”;
- la signora che fa le pulizie nel palazzo dove abita Nicola non vuole mai che la figlia la aiuti a pulire le scale anche quando non sta bene ed è affaticata perché dice: “Tu hai da studiare, devi riuscire. Hai diritto a un avvenire migliore”;
- il maestro di Bruno non dava mai compiti, mentre la maestra di Lorenzo li assegnava anche il sabato. La mamma di Lorenzo dice sempre: “I compiti servono solo a rovinare i rapporti in famiglia e le vacanze a tutti”.

Una volta condivisi i commenti sulle frasi, si ritorna agli stimoli del film e si mettono in discussione gli aspetti più chiari in cui riconoscere il tema del diritto all’istruzione richiamando scene esemplificative o esperienze discusse.

Attività 4. Lavoro di gruppo

Scegliere un tema da svolgere usando i documenti per lo sviluppo del lavoro a piccoli gruppi:

1. documentatevi sulla storia della scuola italiana e create uno schema di sintesi;
2. esaminate alcune bozze di patto di responsabilità educativa e provate a scrivere una bozza di testo (cfr. CD/Le istituzioni/La scuola/Allegato 1);
3. analizzate gli artt. 33 e 34 della Costituzione Italiana e poi leggendo il commento della giurista sull'art. 34 provate a scrivere un breve testo sul tema che contenga le vostre osservazioni (cfr. CD/Le istituzioni/La scuola/Allegato 2);
4. analizzate il sistema scolastico nei vari paesi di provenienza degli studenti della classe e di qualche altro paese europeo (cfr. CD/Le istituzioni/La scuola/Allegato 3);
5. analizzate la composizione della demografia scolastica piemontese nel decennio 2005- 2015 (www.demos.piemonte.it/ricerche.html) e immaginate la composizione pluriculturale di una classe di prima elementare nel 2005, 2010, 2015;
6. □analizzate gli artt. 28, 29, 30, 31 della Convenzione dei diritti dell'infanzia e scrivete un breve testo che ne presenti i contenuti (CD/Le istituzioni/La scuola/Allegato 4).

Attività 5. Lavoro individuale a scelta

Si possono indicare lavori che utilizzino internet per il reperimento dei dati, ad esempio:

- a) Ricostruisci la storia della scuola di Barbiana e del suo maestro, don Lorenzo Milani
www.barbiana.it/biografia.html.
- b) Com'è organizzata la scuola in altri paesi? E quella superiore, in particolare? Guarda i sistemi scolastici di altri paesi descritti nei materiali di Areascuola sul sito:
www.ilnostropianeta.it oppure www.pianetapossibile.it.
- c) La scolarizzazione in Italia. Descrivi la condizione degli italiani in passato utilizzando queste pagine del sito www.orda.it:
www.orda.it/rizzoli/stella/numeri/istr.spm;
www.orda.it/rizzoli/stella/immagini/vignette.spm;
www.orda.it/rizzoli/stella/immagini/fotobambini.spm.
- d) Il diritto all'istruzione spesso contrasta con le situazioni di povertà estrema. Visita il sito: www.unicef.it/flex/cm/pages/ServeBLOB.php/L/IT/IDPagina/4623 e poi discuti questa affermazione.
- e) La FAO (Food and Agriculture Organization) sul suo sito
www.fao.org/kids/it/education.html
documenta l'impegno per il diritto allo studio: leggi i documenti e scopri che fuori dall'Europa...
- f) Osserva questa scheda che presenta i principali strumenti internazionali sul tema dell'istruzione
www.dirittiumani.donne.aidos.it/bibl_1_temi/c_indice_diritti_liberta/b_diritti_econ_sociali_cultur/i_dir_istruzione_formaz/a_diritto_istruz_strumenti.html
ed evidenzia le parti che ti sembrano meno note ai tuoi coetanei.
- g) Il diritto all'istruzione e i portatori di handicap: analizza il sito
www.comune.torino.it/pass/php/4/abile.php?pag=421
e racconta brevemente in un testo cosa prevede la normativa italiana.
- h) Intervista genitori e nonni: com'era la scuola ai loro tempi dal punto di vista delle relazioni fra studenti e docenti, tra compagni, ecc., quali le metodologie di insegnamento, quale la valutazione? Com'erano i libri di testo? C'erano bocciature? Quali tipi di scuola superiore?
- i) Ricerca e raccogli articoli sul tema della scuola, e prepara un *abstract* per il giornalino o il sito della scuola.
- j) Racconta la storia di un compagno o amico che ha smesso di frequentare la scuola durante le medie: perché secondo te alcuni ragazzi non riescono a proseguire gli studi?

Conclusioni

Si collegano i risultati di ogni passo effettuato dagli studenti nella ricerca e si produce a scelta:

- un articolo per il giornalino di istituto;
- un *power point* da inserire nel sito della scuola;
- una lettera da indirizzare alle autorità scolastiche;
- un blog;
- un forum di studenti *online*.

Il prodotto finale deve evidenziare e dunque comunicare una presa di coscienza e lasciare uno spazio che attivi la partecipazione, l'assunzione di responsabilità, in vista della piena fruizione del diritto all'istruzione.

Ad ogni studente vengono consegnati i testi della Costituzione, dello Statuto degli studenti e delle studentesse (CD/Le istituzioni/La scuola/Allegato 5 – Allegato 6) evidenziando le parti relative al diritto a istruzione, educazione, formazione. Su questi testi si suggerisce di svolgere un test.

Esercitazione finale

Scritta

La valutazione può avvenire attraverso:

- a) la predisposizione di una relazione (es. esprimi le tue osservazioni sull'art. 34 utilizzando il percorso effettuato);
- b) la somministrazione di un questionario sui testi normativi (a risposta chiusa/multipla/aperta), ad esempio:
 - quali sono i documenti principali su cui fondiamo in Italia il diritto all'istruzione?
 - riporta i contenuti fondamentali degli articoli della Costituzione Italiana che riguardano il diritto all'istruzione;
 - quali sono le finalità dell'istruzione secondo il testo della Convenzione dei diritti dell'infanzia?
- c) la comprensione di un testo (con griglia), ad esempio brani dal testo Diario di scuola di Pennac (2008) o dal testo di Starnone (2006), disponibile sul CD allegato (CD/Le istituzioni/La scuola/Allegato 7).

Orale

Si può organizzare un *Role play* creando una situazione in cui allo studente si chiede di mettersi nei panni di:

- un professore;
- uno studente portatore di handicap;
- uno studente di origine immigrata;
- uno studente problematico, svogliato, scarsamente motivato;
- uno studente desideroso di apprendere;
- un genitore apprensivo;
- un genitore che segue poco i figli;
- un dirigente scolastico attento al successo formativo dei giovani,

proponendo di creare una situazione in cui la persona diventi promotrice del diritto all'istruzione "se tu fossi al posto di.....faresti....".

Bibliografia

Ballarino G. e Checchi D. (a cura di), 2006, *Sistema scolastico e disuguaglianza sociale*, Bologna, Il Mulino.

Pennac D., 2008, *Diario di scuola*, Milano, Feltrinelli.

Schizzerotto F. (a cura di), 2002, *Vite ineguali. Disuguaglianze e corsi di vita nell'Italia contemporanea*, Bologna, Il Mulino.

Starnone D., 2006, *Ex cattedra e altre storie di scuola*, Milano, Feltrinelli.

GLI ENTI LOCALI

Miriana VENDOLA e Marco BORSETTI
CSEA – sedi di Torino e Ivrea

Introduzione al tema

L'unità è dedicata alla conoscenza e all'apprendimento del funzionamento degli Enti Locali. Gli studenti impareranno a riconoscere le autonomie locali e i servizi al cittadino. Verranno loro proposte attività per sapersi orientare tra gli uffici della Pubblica Amministrazione e gli atti amministrativi, distinguendo le varie funzioni.

Attività 1.

Partendo da una cartina geografica dell'Italia si stimolano gli allievi ad individuare le Regioni, aiutandoli a dividere quelle a statuto ordinario da quelle a statuto autonomo.

Attività 2.

Si invitano quindi gli allievi a pensare al modo in cui vengono esercitati i poteri fondamentali sul territorio regionale, provinciale e comunale attraverso una serie di domande:

- Chi esercita il potere legislativo?
- Chi esercita il potere esecutivo?
- Chi esercita il potere giudiziario?
- Chi esercita il potere amministrativo?

Si approfondiscono le mansioni delle varie amministrazioni:

- Chi si occupa della manutenzione delle strade?
- Chi gestisce gli ospedali?
- Chi decide a che ora aprire o chiudere un esercizio pubblico?

Attività 3.

Si analizza una cartina che rappresenta il territorio cittadino suddiviso nelle varie circoscrizioni (cfr. www.comune.torino.it).

Quali sportelli ed uffici si rivolgono alla risoluzione dei problemi dei cittadini presenti sul territorio?

Per esempio, il docente può citare i seguenti casi: il cambio di residenza, il tesserino sanitario, il passaporto, la carta di identità, la ricerca del lavoro...

Attività 4.

Letture dell'Art. 5 della Costituzione della Repubblica Italiana:

“La Repubblica, una e indivisibile, riconosce e promuove le autonomie locali; attua nei servizi che dipendono dallo Stato il più ampio decentramento amministrativo, adegua i principi e i metodi della sua legislazione alle esigenze dell'autonomia e del decentramento”

Il docente provvede a schematizzare gli organi e le funzioni degli organi periferici territoriali (Regione, Provincia, Città Metropolitana, Comune). Gli allievi vengono invitati a riflettere sull'organizzazione interna dei singoli enti e in particolare:

- 1) sulla differenza tra organizzazione politica e organizzazione burocratica (gli organi elettivi e gli organi le cui funzioni vengono svolte da dipendenti pubblici);
- 2) sulle similitudini nell'organizzazione amministrativa tra Regione, Provincia e Comune (Consiglio Regionale, Consiglio Provinciale e Consiglio Comunale);
- 3) sulla figura del Sindaco che rappresenta il Comune, ma anche lo Stato (per esempio, nella celebrazione del matrimonio).

Elaborazione del tema

Attività 1.

Gli studenti sono invitati ad individuare gli uffici/sportelli preposti alla soluzione di problemi specifici, per esempio:

- dove faccio o rinnovo la Carta di Identità?
- dove richiedo la tessera elettorale?
- dove mi rivolgo per avere il medico di base e la tessera sanitaria?
- a chi chiedo le autorizzazioni per aprire la mia attività?
- a chi mi rivolgo per avere il passaporto o il permesso di soggiorno?
- chi mi aiuta a cercare un lavoro?
- dove e come pago le bollette?

Attività 2.

Individuati gli uffici/sportelli, gli studenti dovranno:

1. Organizzare visite guidate presso i servizi

- dell'Anagrafe;
- dell'Ufficio Elettorale;
- dell'ASL;
- dello Sportello Unico delle Imprese;
- della Questura;
- del Centro per l'Impiego;
- della Posta.

2. Ricercare su internet orari di apertura, modalità di contatto con gli uffici, indirizzo ecc.

3. Realizzare un documento sottoforma di schema che riassume tutte le informazioni raccolte (ente, ufficio, responsabile, indirizzo, orario di apertura, funzioni, ecc.).

Il documento diventa una guida per la visita che gli studenti compiranno presso alcuni uffici degli Enti. Inoltre, gli studenti potranno usarla come *check list*¹ durante la visita stessa.

Attività 3.

Dopo aver effettuato la visita, gli studenti completeranno lo schema con una parte descrittiva riferita in modo specifico agli uffici visitati, per i quali saranno invitati a raccontare dove sono andati, con chi hanno potuto parlare, cosa hanno visto fare...

¹ Lista di controllo: elenco esaustivo di cose da fare o da verificare per eseguire una determinata attività.

Attività 4.

Gli studenti, singolarmente o in gruppo, saranno invitati a partecipare ad un *Role Play* intitolato “Vado a vivere da solo”. Dovranno pianificare e progettare il loro “futuro di indipendenza”, interrogandosi sulle esigenze minime cui dover fare fronte e redigere un documento in cui descriveranno come risolvere questioni di vita pratica e problemi amministrativi e/o burocratici quali: devo spostare la mia residenza creando un nuovo nucleo familiare; devo trovare un lavoro; devo ricercare un medico...

Sitografia

<http://www.comune.torino.it/decentr>

<http://www.camera.it/parlam/leggi/deleghe/testi/00267dl.htm>

<http://www.prefettura.it/torino>

<http://questure.poliziadistato.it/Torino>

<http://www.provincia.torino.it>

<http://www.regione.piemonte.it>

L'UNIONE EUROPEA

Maria G. ARENELLA e Francesca ARTUSO
I.I.S. "C. Olivetti" – Ivrea (TO)

Introduzione al tema

Il raggiungimento degli obiettivi primari di questa Unità Didattica passa attraverso la stimolazione della curiosità e degli interessi degli studenti verso il senso di appartenenza ad una comunità sempre più multiculturale ed in continua espansione. Da questo punto di partenza e sfruttando i prerequisiti minimi posseduti, gli allievi vedranno riflesse, in un contesto personale e del vivere quotidiano, tutte le nozioni teoriche acquisite. Potranno così riflettere su tematiche inserite in vari contesti, tra cui emerge quello sociale, con una consapevole presa di coscienza di poter affrontare situazioni emergenti dalle necessità quotidiane. Infatti, i cittadini europei possono vivere, lavorare e studiare in uno Stato membro dell'Unione Europea diverso dal proprio, acquisire la cittadinanza di quello Stato, candidarsi e votare per le elezioni municipali e europee. Per questo fine l'Unione Europea ha predisposto varie opportunità e progetti: *Eures*, servizio europeo per l'impiego, e progetti vari quali *Socrates*, *Comenius* e *Erasmus*.

Il metodo di lavoro stabilito può essere presentato tramite:

- foto e filmati inerenti a monumenti e città di alcuni stati europei per verificare le conoscenze degli allievi, inframmezzati anche da paesaggi oppure foto di piatti tipici e/o costumi locali;
- documenti pertinenti (carta d'identità, passaporto, patente di guida, *timetables*);
- articoli di giornale su episodi e avvenimenti che inducono l'alunno ad una conoscenza più approfondita dei problemi degli stati presi in esame (limiti di velocità, alcolismo e guida, differenza tra i vari sistemi scolastici).

L'insieme di queste modalità ci permette di indirizzare l'attenzione degli studenti verso il raggiungimento dei seguenti obiettivi:

- acquisire competenze necessarie per viaggiare in Europa (dalla Costituzione accenni alla libertà di circolazione attraverso i vari trattati);
- essere in grado di mettersi alla prova e confrontarsi con altre culture e altre realtà;
- saper organizzare un itinerario turistico;
- conoscere i diritti dei cittadini europei, le possibilità di mobilità studentesca, opportunità di scambi e di apprendimento.

Il patto educativo consentirà di condividere con la classe tali obiettivi e stabilire insieme i tempi e i modi per raggiungerli.

Saranno coinvolti i docenti di lettere ed inglese con lezioni frontali, lavori di gruppo e lavori individuali.

Attività 1. *Brainstorming*

Linee guida per l'utilizzo

Durante questa fase l'obiettivo del docente è quello di verificare e di individuare le conoscenze acquisite precedentemente dagli studenti e di indirizzarli verso una discussione sul tema, partendo da alcuni stimoli:

- parole chiave (ad esempio viaggiare/viaggiare in Europa, viaggiare per studiare, viaggiare per conoscere, viaggiare per turismo);
- domande (dove si è stati, dove si vorrebbe andare, non mi piace viaggiare e perché, motivi del viaggio – vacanza, vacanza studio, visite parenti, spostamento per lavoro ecc.);
- associazioni di idee con risposte raggruppate e catalogate per suscitare gli interventi degli studenti utili alla realizzazione di una eventuale mappa concettuale oppure una presentazione in *Power Point* con l'invio di immagini relative al lavoro da svolgere, invitandoli a riflettere e, al tempo stesso, a formulare delle domande a se stessi e ai compagni per promuovere, conoscere e confrontarsi con altri modelli di turismo e altre realtà sociali, politiche ed economiche.

Elaborazione del tema

Attività 1. Proiezione di un film con lettura guidata

“L'appartamento spagnolo”, di C. Klapish, 2002, durata 120’.

Linee guida per l'utilizzo

Per focalizzare alcune delle tematiche previste dall'Unità Didattica, si propone la visione di un film o spezzoni dello stesso.

La scelta cade su “L'appartamento spagnolo” perché nei temi principali trattati riflette ampiamente la situazione emergente dei giorni nostri, in cui i giovani, spinti sempre da ideali di libertà, aggregazione e desiderio di conoscenza, possono recarsi per motivi di studio o lavoro all'estero. Ciò è garantito e regolato dai trattati costitutivi della CEE, Maastricht, Amsterdam, Lisbona, Schengen, che hanno dato il via ad una nuova prospettiva politica e sociale nella quale i cittadini europei sono garantiti nei loro diritti fondamentali. I protagonisti, attraverso varie vicissitudini, hanno potuto vivere una straordinaria esperienza socio-culturale ma sempre ai confini della legalità. Per stimolare la curiosità degli allievi si parte con la lettura di qualche recensione da cui gli stessi dovranno fare delle ipotesi sulla trama del film, di cui farà seguito la visione.

Scheda introduttiva

Xavier, studente universitario francese, vince una borsa di studio Erasmus per un anno di studio all'estero. La sua destinazione è la Spagna e una delle sue città più belle e intriganti: Barcellona. Verrà travolto dalla *movida* spagnola e si troverà a condividere emozioni, amori, difficoltà e speranze con un gruppo di coetanei europei. Relazionandosi con diversi modi di pensare crescerà moralmente imparando anche a mettersi in discussione. Ritornato in Francia saprà continuare la sua vita, arricchito dall'esperienza e con un pizzico di nostalgia della “sua” Barcellona.

Commenti e recensioni utili al docente per guidare la discussione sul film sono disponibili sul CD allegato (cfr. CD/Le istituzioni/L'Unione Europea/Allegato 1).

Attività 2. Discussione del film

Linee guida per l'utilizzo

Il docente stimolerà la riflessione sul film fornendo agli allievi un questionario, a cui risponderanno a coppia, poi si confronteranno i risultati per valutare la loro capacità di cogliere gli aspetti salienti del film legati al problema in esame.

Questionario

- Cosa pensi del film?
- Chi è il protagonista?
- Dove è ambientato?
- Cosa ricordi in modo particolare?
- Cosa ricordi di negativo?
- Quale scena ti è piaciuta di più?
- Quale personaggio ti ha colpito?
- Qual è il tema del film?
- Come consideri il linguaggio utilizzato dai personaggi?
- Se fossi tu regista cosa cambieresti? Perché?
- Hai mai sentito parlare del progetto Erasmus?
- Se sì, da chi? Riferisci le tue impressioni e valutazioni.

Si possono proporre anche altri film sull'argomento dell'unità didattica, per esempio:

“EuroTrip”, di J. Schaffer, 2004, durata 90’.

Scotty, lasciato dalla sua ragazza, decide senza troppa convinzione di incontrare finalmente Mieke, un ragazzo con cui ha una corrispondenza via e-mail e che vive a Berlino e si dà alla scoperta delle bellezze dell'Europa assieme ad altri due compagni di liceo, incontrati a Parigi.

“Tickets”, di E. Olmi, A.Kiarostami, K. Loach, 2005, durata 109’.

Un gruppo di ragazzi, una famiglia di clandestini, una donna arrogante, vari personaggi, con e senza biglietto, si incontrano durante un viaggio in treno attraverso l'Europa con destinazione Roma...

“Bambole Russe”, di C. Klapisch, 2005, durata 123’.

Xavier e il gruppo di coinquilini dell'“Appartamento spagnolo” si ritrovano dopo cinque anni in occasione del matrimonio di uno di loro. E saranno proprio gli amici ad aiutare l'aspirante scrittore Xavier a mettere ordine nella sua vita lavorativa e sentimentale divisa tra Londra, Parigi e San Pietroburgo...

Attività 3. Lavoro di gruppo o individuale

Si propone di far confluire i momenti e i contenuti di studio precedenti in un'attività completa, esaustiva e riepilogativa quale potrebbe essere una ricerca².

La ricerca potrebbe prevedere i seguenti approfondimenti:

a) Le varie opportunità per i giovani di viaggiare in Europa tramite programmi di scambio per gli istituti secondari di secondo grado e borse di studio disponibili presso le facoltà universitarie dei vari Paesi europei.

1. *Comenius*: è un progetto europeo che si propone di migliorare la qualità e rafforzare la dimensione europea dell'istruzione scolastica favorendo la cooperazione fra gli istituti scolastici e sviluppando un senso di appartenenza ad una comunità europea sempre in continuo divenire. E' indirizzato alle scuole superiori;
2. *Erasmus*: è un progetto che mira a rafforzare il contributo fornito dall'istruzione superiore e dall'istruzione professionale al processo di innovazione tramite la mobilità di studenti e docenti all'interno della comunità europea. Tale progetto interessa esclusivamente l'ambito universitario.

b) Come viaggiare in Europa:

1. Documentazione necessaria per i cittadini comunitari e non-comunitari;
2. Organizzazione del viaggio (valuta - patente di guida - accesso all'assistenza sanitaria - ora legale - attività culturali - situazioni di emergenza - orari e biglietti ferroviari - biglietto aereo).

Uno strumento utile può essere l'opuscolo "Viaggiare in Europa 2009" disponibile al link http://europa.eu/abc/travel/index_it.htm.

La ricerca potrebbe anche prevedere:

- lo studio di alcuni stati europei fornendo agli studenti una scaletta: ad esempio profilo storico, geografico, economico, città, monumenti, tradizioni;
- la stesura di un minilessico utile per la comunicazione in collaborazione con il docente di lingua in italiano e in una lingua straniera;
- una riflessione su alcune norme in materia di libera circolazione nell'Unione Europea previste dal Trattato di Schengen e di Lisbona.

² Per il lavoro di gruppo si valuterà: la partecipazione, l'impegno individuale, la cooperazione nel lavoro di gruppo, la presentazione e fruibilità del prodotto finale.

Attività 4. Lavoro individuale a scelta

Ogni singolo/gruppo decide arbitrariamente l'organizzazione del materiale a disposizione (stralci da libri di educazione civica e dalla Costituzione Italiana ed Europea; materiale proveniente da Internet; statistiche relative all'incremento degli scambi interculturali).

A conclusione di ciò, ogni gruppo potrà fornire:

- un saggio breve contenente le proprie riflessioni;
- un'intervista a qualche studente universitario rientrato dall'estero;
- un CD contenente una raccolta di immagini rappresentative del tema scelto;
- un itinerario turistico con notizie dettagliate;
- una presentazione *Power Point*.

Attività 5. Questionario conclusivo³

Questionario conclusivo, a scelta multipla, che potrà essere ampliato in base alle conoscenze sui Paesi oggetto di studio nei lavori di gruppo e individuali.

1. L'Unione Europea si estende fino alle coste di
 - a – Cipro
 - b – Gran Canaria
 - c – Sardegna
2. I popoli d'Europa costituiscono oltre il della popolazione mondiale.
 - a – 21%
 - b – 7%
 - c – 13%
3. Quale di questi Paesi non aderisce all'accordo di Schengen.
 - a – Belgio
 - b – Lussemburgo
 - c – Libia
4. Le banconote in euro sono ...
 - a – identiche in tutti i Paesi
 - b – hanno una faccia europea comune ed una nazionale
 - c – hanno due facce nazionali con il simbolo dell'euro stampato su entrambe.
5. E' consentito entrare o uscire dall'UE portando con sé denaro in contanti fino a
 - a – 5.000 €
 - b – 10.000 €
 - c – 50.000 €
6. La patente di guida rilasciata in un Paese europeo è valida all'estero
 - a – se si applica una marca da bollo
 - b – se vi è apposto un visto locale
 - c – su tutto il territorio dell'UE
7. L'Unione Europea dispone di Km di ferrovie
 - a – 210.000
 - b – 537.000
 - c – 480.000
8. L'accesso all'assistenza sanitaria in un altro paese dell'Unione Europea è previsto tramite:
 - a - versamento di una tassa sulla salute
 - b – tessera europea di assicurazione sanitaria
 - c – carta d'identità
9. Le lingue ufficiali dell'Unione Europea sono:
 - a – 24
 - b – 21
 - c – 23
10. Quanti Paesi sottoscrissero il Trattato di Roma nel 1957?
 - a – 6
 - b – 4
 - c – 9
11. Quanti Paesi comprende attualmente l'Unione europea?
 - a – 18
 - b – 27
 - c – 38
12. Cosa stabilisce la Convenzione di Schengen?
 - a – libera circolazione dei soldati
 - b – libera circolazione degli aerei
 - c – libera circolazione dei cittadini

³ Le risposte sono disponibili sul CD (CD/Le istituzioni/L'Unione Europea/Allegato 2).

Attività 6. Cruciverba

Disponibile sul CD allegato (CD/Le istituzioni/L'Unione Europea/Allegato 3).

Bibliografia

Chiesa M. P. e Caire V., 2003, *Nuovi cittadini del XXI secolo*, Milano, Paravia.
Crippa L. e Onnis M., 2004, *Cittadinanza diritti e problemi*, Milano, Mondadori.
Londrillo A. e Dotti F., 2004, *Geografia umana*, Firenze, Bulgarini.

Sitografia

www.publicationes.europa.ue

www.europa.eu/abc/travel

www.unioneeuropaitalia.it

www.europarl.it

www.cinemadelsilenzio.it

Sezione II

LA REALTÁ MULTICULTURALE

I NUMEROSI ASPETTI DELLA DIVERSITÀ

Stefania BESSONE
ENGIM Piemonte

Introduzione al tema

La presente scheda si pone l'obiettivo di aiutare a cogliere la diversità che attraversa la vita di ciascuno e il suo imprescindibile ruolo nel processo di costruzione di un'identità plurale ed in continua trasformazione, sulla base dell'assunto che l'identità è riconoscibile e definibile solo in presenza dell'alterità, della diversità.

Al fine di □ offrire strumenti per comprendere come il rispetto, valore fondamentale nell'interazione sociale e del vivere quotidiano, si costruisca attraverso la conoscenza e la valorizzazione delle differenze, si stimolano i ragazzi alla riflessione, partendo da un *brainstorming* sulla diversità ed in particolare su quale significato attribuiscono ad essa e su che cosa si sentono simili o diversi dagli altri. Si completano contestualmente delle tabelle che raccolgano quanto proposto dai ragazzi ed emerso nel dibattito.

Attività 1. *Brainstorming*

Qual è per te il significato di “diversità”?

Attribuisci alla diversità degli aggettivi che, secondo te, la definiscono. Sono positivi o negativi?

POSITIVO	NEGATIVO

Nel quotidiano relazionarsi con gli altri, produciamo continuamente confronti ed emettiamo giudizi, anche inconsapevolmente. Prova a dire qual è la tua percezione, in termini di somiglianza o differenza, confrontando la tua esperienza con quella dei tuoi compagni, negli ambiti sotto indicati. Completa eventualmente la tabella indicando altri campi.

	...mi sento diverso	...assomiglio	...perché?
A scuola			
Nello sport			
Con gli amici			
Nell'aspetto fisico			
Nel comportamento			
.....			

Elaborazione del tema

In questa fase, ci si pone l'obiettivo di far scoprire ai ragazzi la diversità come costitutiva della propria identità in costruzione (in quanto adolescente in bilico tra ricerca di conformità ed istanze di differenziazione) e poi tratto costante di tutto l'arco della vita, oltre che come risorsa nelle relazioni interpersonali.

Nella consapevolezza di come sia possibile partire da differenti approcci per riflettere sulla diversità, sembra importante cogliere un punto comune: lo stretto intreccio tra identità e diversità.

Possiamo citare, tra i sostenitori di tale tesi, una parte della letteratura psicoevolutiva, per la quale l'interminabile costruzione dell'identità personale prevede lo sviluppo di due aspetti, solo apparentemente distinti: la socializzazione, che ci rende simili agli altri, e l'individuazione, che ci differenzia dagli altri. Non è possibile pensare allo sviluppo dell'una senza l'altra.

Ma è soprattutto l'approccio antropologico, ed in particolare quello che si occupa di educazione, a far emergere quanto la diversità sia costitutiva dell'esistenza e perciò esperienza di normalità, o meglio di quotidianità e come ognuno di noi possa esserne testimone.

Proprio partendo da questa prospettiva emerge chiaramente come molteplici possano essere le manifestazioni che la diversità può assumere.

Attività 1. Cultura e diversità

Si proiettano alcune schede tratte da un documento delle Nazioni Unite dal titolo "Cultura e diversità"⁴, interessanti perché illustrano, in modo semplice e chiaro, alcune sfaccettature della diversità ed approcci alternativi ad essa.

In particolare, viene presentata una "lista delle diversità", che non pretende di esaurirne l'elenco, ma ne fa emergere il carattere plurale, ampio e complesso: si è diversi per cultura, valori e tradizioni, per espressioni religiose, per il lavoro e la classe sociale, per l'educazione, la famiglia e le strutture sociali, ma anche per le abitudini (ad esempio in caso di nascita, matrimonio, morte, ingresso in società, ospitalità).

Attività 2. Millennium Development Goals

Una traccia importante può essere fornita anche dagli Obiettivi di Sviluppo del Millennio (*Millennium Development Goals*), stabiliti nel 2000 dagli stati membri delle Nazioni Unite e attraverso i quali essi affermarono la loro responsabilità, non solo nei confronti dei rispettivi popoli, ma verso l'intera specie umana, definendo una serie di ambiziosi propositi, gli obiettivi appunto, da conseguire entro il 2015. Tra gli otto traguardi misurabili, inequivocabili e vincolanti per l'intera comunità internazionale, in questa sede potrà essere dedicato del tempo alla riflessione sugli obiettivi delle "pari opportunità fra i sessi" e dello "sviluppo di un'alleanza globale per lo sviluppo", affinché emerga chiaramente come la questione della convivenza delle diversità sia tema di dibattito a livello mondiale che coinvolge però la necessaria responsabilità quotidiana dei singoli.

Cfr. il sito <http://www.un.org/millenniumgoals/>

⁴ Cfr. materiale allegato (CD/La realtà multiculturale/I numerosi aspetti della diversità/Allegato 1) oppure schede reperibili all'indirizzo indicato in sitografia.

Attività 3. Diversamente uguali

Un ulteriore accenno potrebbe riguardare la questione della diversità letta in termini di "opportunità equivalenti" e quindi si potrebbe sviluppare il concetto delle pari opportunità, inteso come contributo al cambiamento dei comportamenti e delle mentalità dei giovani, ma non solo. Per offrire ai ragazzi una lettura stimolante ed incoraggiarli al dibattito e alla discussione sul tema Pari Opportunità, si propone l'utilizzo dello strumento multimediale della Regione Piemonte - CD-rom "Diversamente uguali" reperibile al link: www.scuola.net/regionepiemonte/kit2007/parità.html.

Attività 4. Intervista

Al fine di individuare, nelle esperienze personali e nelle storie delle famiglie, quante siano le similitudini tra i vissuti nonostante le differenze, gli allievi lavorano alla realizzazione di un'intervista: alcuni di loro raccolgono le esperienze di altri compagni, utilizzando la traccia dell'intervista riportata di seguito o elaborandone una diversa sulla base degli aspetti che si desiderano privilegiare.

Gli allievi si dividono in coppie e si intervistano reciprocamente. Al termine, sarà compito di ogni ragazzo presentare il proprio compagno sulla base delle risposte date.

I Parte. Informazioni personali

- 1) Come ti chiami? Come ti chiamano in famiglia? E nel gruppo di amici?
- 2) Quanti anni hai?
- 3) Dove sei nato?
- 4) Dove abiti?
- 5) Da quanto tempo abiti lì?
- 6) Come organizzi il tuo tempo libero? Hai un hobby?
- 7) Frequenti i ragazzi del tuo quartiere e della tua città?
- 8) Frequenti i compagni di scuola?
- 9) Cosa fate quando uscite tra amici?
- 10) Ti piace lo sport? Lo pratichi?
- 11) Ti piace la musica? Di quale genere?

II Parte: Informazioni sulla famiglia

- 1) Quante persone siete in famiglia?
- 2) Da dove vengono i tuoi genitori/familiari?
- 3) Vai d'accordo con tutti i componenti della tua famiglia? Se sì, perché? Se no, perché?
- 4) Quali sono le cose che preferisci della tua famiglia?
- 5) Quali le cose che vorresti cambiare?

Attività 5. Pari opportunità

Si mostrano agli allievi alcune cartoline tratte dal Kit Parità della Regione Piemonte (2007), che possono essere utilizzate per lavori sull'interpretazione delle stesse, stimolando la discussione e la riflessione condivisa.

Per reperire il materiale si può consultare il link:
www.scuola.net/regionepiemonte/kit2007/parità.html

Attività 6. I limiti della diversità

Alla diversità viene spesso associato il concetto di anormalità. E' necessario, pertanto, chiarire la relatività dei concetti di normalità e anormalità, legati ai temi dell'appartenenza e dell'esclusione. Si presentano ai ragazzi alcune semplici immagini di uomini e donne, che si possono estrarre da riviste o pubblicità e si chiede loro di inserirli in un *continuum* che va dal normale all'anormale. Si analizzano poi i limiti, diversi da una persona all'altra, che segnano il confine tra le due polarità e si approfondisce cosa significhi appartenere ad un gruppo od esserne esclusi. Definendo chi appartiene ad un gruppo, automaticamente si stabilisce anche coloro che ne sono esclusi: gli studenti sono invitati ad analizzare gli effetti dell'esclusione e come ci si può comportare in maniera rispettosa nei confronti delle diversità⁵.

Attività 7. Decalogo

Sulla base di quanto compreso dal percorso proposto, si chiede agli allievi divisi in gruppi la compilazione di un decalogo di comportamenti consigliati nell'approcciarsi alla diversità, confrontandoli poi con quelli suggeriti dal documento delle Nazioni Unite "Cultura e diversità".

⁵ L'esercizio fa parte di una serie di strumenti proposti sul sito *Diversity in Europe*, con riferimento in sitografia.

Ulteriori approfondimenti

In questa sede, con l'intento di approfondire uno o più aspetti della diversità, vengono proposte delle tracce dalle maglie più larghe e perciò più aperte e plasmabili dalla creatività dei ragazzi ed adattabili agli interessi da loro manifestati nel percorso fin qui compiuto.

Attività 1.

I vari volti della diversità: come vengono trattati dai media e quali sono le differenze nel trattarli. Si suggerisce un *focus* riferito alla diversità di genere in un ambito, quello sportivo, seguito e spesso praticato da molti ragazzi.

I mezzi di comunicazione hanno molta influenza nella costruzione delle immagini e dei ruoli maschili e femminili. La copertura degli eventi sportivi nei media è in larga parte volta a eventi i cui protagonisti sono uomini, quasi a dare un'esplicita conferma dell'opinione tradizionale che gli uomini sono attivi e atletici, mentre le donne invece non lo sono. Per fare solo un esempio dell'importanza della questione, molti studi hanno dimostrato che le ragazze lasciano gli sport organizzati una volta giunte in età adolescenziale, cosa che può essere spiegata, almeno in qualche misura, dall'assenza nel giornalismo sportivo di modelli femminili in cui riconoscersi.

In secondo luogo, c'è una chiara tendenza a mitizzare gli uomini nello sport e a concentrare l'attenzione su di loro non solo come atleti ma come celebrità. Ciò è ben dimostrato dal fatto che i media, non solo dedicano quantitativamente maggior attenzione e copertura agli uomini, ma anche dal fatto che l'attenzione nelle notizie sportive riguardanti gli uomini è spesso concentrata su aspetti altri rispetto al gioco. All'opposto, le donne non trovano facilmente spazio nei media e, quando ciò avviene, il *focus* della notizia è sulla loro attività atletica e non sulla loro personalità. Tuttavia, ciò ha anche un risvolto non così positivo per gli uomini: essi si trovano a pagare il prezzo della fama; infatti, spesso le storie che li riguardano hanno un sostrato negativo, mentre le storie riguardanti le donne hanno al confronto un tono più positivo. Risulta d'altro canto evidente che la ragione di una copertura mediatica degli sportivi più critica e allo stesso tempo mitizzante rispetto a quella delle atlete è insita nel fatto che gli sport femminili non sono considerati dai media e dal pubblico così importanti come quelli maschili. Questo non può non interagire con l'opinione comune e, di fatto, rafforzare gli stereotipi di genere. Infine, ci sono poche donne reporter, il che significa che l'accesso ai media è regolato da norme e valori maschili; anche questa stessa ripartizione ineguale per sesso tra i reporter tende a rinforzare gli stereotipi.

Si chiede ai ragazzi di individuare articoli nei giornali sportivi o nelle sezioni dedicate agli sport dei quotidiani, che possano confermare o confutare quanto sopra esposto. Gli allievi potrebbero poi essere stimolati a scrivere a loro volta un articolo sportivo che sia rispettoso della diversità di genere.

Un'alternativa potrebbe riguardare la diversa abilità, o in ugual modo altri aspetti della diversità.

Attività 2.

Un altro itinerario di approfondimento potrebbe avere uno sfondo interculturale, partendo da una domanda su che cosa si conosce delle altre culture e come le si conoscono, partendo da quelle che si incontrano nella scuola e nella città, e su quale significato hanno per noi, alla scoperta di come esse siano molto spesso espressione di prospettive personali e familiari, difficilmente o parzialmente generalizzabili. Si crede che la testimonianza possa essere uno strumento efficace a coinvolgere i ragazzi e suscitare curiosità nel conoscere modi e stili di vita diversi, vissuti e raccontati da coetanei.

Attività 3.

Lettura della Convenzione sulla protezione e la promozione della diversità delle espressioni culturali (CD/La realtà multiculturale/I numerosi aspetti della diversità/Allegato 2).

Attività 4. Proiezione di un film con lettura guidata

“*Le chiavi di casa*”, di G. Amelio, 2004, durata 105’.

Linee guida per l’utilizzo

La diversità che è in ognuno di noi, quando non accettata, rimane chiusa in se stessa e sterile, non esprime, cioè le sue grandi potenzialità. Solo quando va incontro alle altre diversità, essa diventa feconda.

Scheda introduttiva

Gianni, un uomo come tanti, dopo anni di rifiuto, incontra per la prima volta, su un treno che va a Berlino, suo figlio Paolo, quindicenne con gravi problemi, ma generoso, allegro, esuberante. È l’occasione per conoscersi: è l’inizio di un viaggio fatto di scoperte, scontri, misteri, ma anche allegria.

oppure

“*Exils*”, di T. Gatlif, 2004, durata 105’.

Linee guida per l’utilizzo

Nelle storie personali che si intrecciano, sembra sempre emergere la necessità di riferirsi ad un comune denominatore, a qualcosa di condiviso, ma anche la ricerca di qualcos’altro che ci differenzi dall’Altro. Entrambe le tendenze contribuiscono a creare la nostra personale visione e prospettiva del mondo. Nel film possono essere colti spunti sui principi che costruiscono una cultura, oltre ad alcune caratteristiche delle principali religioni.

Scheda introduttiva

Un ragazzo e una ragazza vanno da Parigi ad Algeri, percorrendo al contrario una via dell’esilio attraverso la Francia e la Spagna, muovendosi in treno, in autobus, ma soprattutto a piedi. I due figli dell’esilio vogliono finalmente conoscere la terra che un giorno è stata quella dei loro genitori: partono quasi per sfida, con la musica come unico bagaglio, inseguendo la promessa di una riconquista di se stessi.

Bibliografia

Antonello M., 1995, *Le voci dell'altro*, Torino, Loescher.

Callari Galli M., Ceruti M., Pievani T., 1998, *Pensare la diversità. Per un'educazione alla complessità umana*, Roma, Meltemi.

Canevaro A. e Janes D., 2003, *Diversabilità. Storie e dialoghi nell'anno europeo dei disabili*, Trento, Erickson.

Gobbo F. e Tommaseo Pinzetta M. (a cura di), 1999, *La quotidiana diversità*, Padova, Imprimeria.

Gobbo F., 2000, *Pedagogia interculturale. Il progetto educativo nelle società complesse*, Roma, Carocci.

Gobbo F. (a cura di), 2003, *Etnografia dell'educazione in Europa. Soggetti, contesti, questioni metodologiche*, Milano, Unicopli.

Surian A. (a cura di), 2006, *Lavorare con la diversità culturale. Attività per facilitare l'apprendimento e la comunicazione interculturale*, Trento, Erickson.

Sitografia

www.scuola.net/regionepiemonte/kit2007/parità.html

http://www.onuitalia.it/events/mdg_ob_08.php

<http://www.un.org/millenniumgoals/>

www.diversity-in-europe.org

www.unesco.org

www.unesco.it/document/documenti/testi/protezione_promozione_diversita_culturali.pdf

www.tolerance.kataweb.it/ita/index.html

GLI STEREOTIPI E I PREGIUDIZI

Stefania BESSONE
ENGIM Piemonte

Introduzione al tema

Questa scheda propone un percorso che conduca i ragazzi verso il riconoscimento di alcuni stereotipi e pregiudizi che attraversano la vita quotidiana e una loro possibile decostruzione.

Il proposito è di accompagnare i ragazzi a cogliere i meccanismi che portano alla costruzione degli stereotipi e dei pregiudizi: basta l'influenza delle informazioni acquisite e non rielaborate dai media, nei contesti familiari e sociali. Meno semplice è avviare il processo di *decostruzione* di stereotipi e pregiudizi. Occorre accompagnare i ragazzi nella comprensione del meccanismo della loro formazione e aiutarli a considerare la realtà da punti di vista differenti.

Attività 1.

Al fine di comprendere il funzionamento degli stereotipi e dei pregiudizi e di evidenziare la loro ricaduta sulla nostra percezione degli altri e sul rinforzo dei comportamenti stereotipici, si sceglie di affrontare il tema con un approccio pratico, utilizzando le "etichette", che nel quotidiano si applicano a ciò che è diverso e poco conosciuto.

Affinché gli allievi possano riflettere su quanto i pregiudizi e gli stereotipi pesino su atteggiamenti e comportamenti e su quanto influiscano sulle relazioni con gli altri, potrà essere utile farli muovere all'interno della propria esperienza, anche attraverso delle domande stimolo come:

- "È mai capitato che alcuni si siano fatti di te un'opinione che ritieni ingiusta e non ti abbiano dato la possibilità di difenderti?"
- "Ti è mai capitato di farti un'opinione negativa di una persona, senza preoccuparti di verificare se questa corrispondesse al vero?"

Attività 2.

Si incolla sulla fronte di tutti i partecipanti un'etichetta che riporta un aggettivo (per esempio: sportivo, pigro, ritardatario), avendo cura che il partecipante non possa vedere cosa c'è scritto sulla sua etichetta, visibile a tutti gli altri, che, però, non dovranno rivelarne il contenuto. Quindi, i partecipanti dovranno portare avanti un semplice compito che richiede collaborazione: ad esempio, il gruppo sceglierà una ricetta e cucinerà un pasto, decidendo chi farà la spesa, chi cucinerà, chi laverà i piatti. Durante l'esercizio, gli allievi dovranno interagire come se gli altri fossero effettivamente così come indicato sull'etichetta. Dopo alcuni minuti, l'esercizio potrà essere interrotto e si potrà discutere sugli effetti che esso ha provocato. Di solito, i partecipanti si sentono disorientati, frustrati e molti iniziano a comportarsi in maniera coerente con la propria etichetta, dimostrando il funzionamento degli stereotipi.

Un'avvertenza: affinché non si generino etichette o se ne rafforzino di già operanti nel gruppo classe, si raccomanda di non attribuire etichette negative agli allievi già a rischio esclusione.

Elaborazione del tema

Il pregiudizio

Definiti come opinioni preconcepite, capaci di fare assumere atteggiamenti ingiusti, in particolare nell'ambito dei rapporti sociali, i pregiudizi sono giudizi e modi di vedere dati in modo affrettato, a partire da conoscenze insufficienti e mantenuti anche quando la conoscenza sull'oggetto in questione si è arricchita e sono state raccolte maggiori informazioni, confermando la sua caratteristica di persistenza.

Secondo gli studiosi di psicologia sociale, il pregiudizio può essere definito come l'attitudine a reagire nei confronti di una persona immediatamente e in modo chiaramente sfavorevole, sulla base dell'appartenenza di tale persona a una categoria o gruppo. Quando il pregiudizio si traduce in un comportamento specifico possiamo parlare di discriminazione.

Studi più recenti indicano come pregiudizi e stereotipi svolgono la normale funzione di consentire l'orientamento in un ambiente complesso; infatti, nel corso dell'educazione gli individui imparano ad usare una serie di categorie mentali, alle quali vengono, di volta in volta, associate le informazioni in arrivo. Tali categorie non sono neutre, ma implicano giudizi di valore e preferenze. Nel momento in cui un individuo viene classificato in una di queste categorie, i valori ad essa associati vengono trasferiti su di lui.

Per comprendere il fenomeno, dobbiamo tener presente che:

- un carattere non è mai attribuito a un gruppo in assoluto, ma sempre in relazione ad altri gruppi (dire che i settentrionali sono “grandi lavoratori”, implica che altri gruppi lo siano in misura minore);
- la percezione dell'ambiente è sempre preordinata dalle nostre cognizioni precedenti, dalle nostre aspettative e dalle norme e situazioni sociali. In base a questa percezione stereotipata, dividiamo persone e gruppi in classi generali. Usando tale classificazione tendiamo a dedurre da certi caratteri osservabili - come il colore della pelle - altri dati non direttamente accessibili, come, ad esempio, l'intelligenza. Le somiglianze fra i membri di un gruppo sono sopravvalutate, mentre fra un gruppo e l'altro si sottolineano piuttosto le differenze;
- i membri di gruppi estranei sono soggetti a giudizi estremi, in positivo come in negativo, in quanto sul loro conto non si dispone di una conoscenza come quella che si ha del proprio gruppo. Comportamenti o attributi giudicati leggermente negativi conducono, quando vengono osservati negli stranieri, a una significativa accentuazione del giudizio negativo. Queste determinazioni a svantaggio del gruppo estraneo sono ulteriormente rafforzate dal fatto che il comportamento - valutato come negativo - degli individui che appartengono a un gruppo diverso dal nostro viene attribuito più a qualità e attribuzioni interne che a fattori esterni, con il risultato di far ricadere la responsabilità sul gruppo oggetto di pregiudizio.

Quali fattori contribuiscono al diffondersi dei pregiudizi?

- 1) I pregiudizi nascono più facilmente in situazioni competitive piuttosto che in situazioni di collaborazione e di scambio.
- 2) All'origine dei pregiudizi possono esservi diseguali rapporti di potere, oltre alla competizione economica tra maggioranza e minoranza. I pregiudizi si acquisiscono, infatti, in situazioni di crisi economica e sociale. Le crisi di ogni genere - recessioni economiche, rapide trasformazioni sociali, tensioni nazionali o internazionali – esasperano, infatti, i problemi di identificazione con il proprio gruppo e portano a una più netta demarcazione nei confronti di gruppi estranei: in tal modo si producono e rafforzano pregiudizi e ostilità.

- 3) I pregiudizi vengono trasmessi socialmente. Essi di solito non nascono da esperienze personali, ma dall'accettazione di modi di vedere tipici della cultura di appartenenza (si pensi, ad esempio, alla secolare trasmissione di pregiudizi e stereotipi antiebraici, mantenuti in vita come "patrimonio culturale"). Le differenziazioni sociali e le valutazioni relative ai gruppi diversi dal nostro vengono apprese dall'ambiente sociale attraverso comportamenti di imitazione, identificazione, osservazione, espliciti insegnamenti, divieti e punizioni.

Lo stereotipo

Il termine stereotipo viene utilizzato per indicare quelle immagini mentali che semplificano la realtà. Gli stereotipi sono perciò descrizioni semplicistiche di interi gruppi sociali. Come per i pregiudizi e tutte le categorizzazioni, sono probabilmente inevitabili e servono a spiegare eventi complessi, a valorizzare, differenziandolo, il proprio gruppo e, nei casi estremi, a giustificare azioni offensive contro il gruppo estraneo.

Più recentemente è stato dimostrato che spesso le persone concordano con lo stereotipo applicato al loro gruppo, valutando, però le caratteristiche che lo compongono in modo positivo anziché negativo. Ad esempio, a seconda di chi definisce chi, un gruppo può così definirsi "riservato" o essere definito "scostante", definirsi "spontaneo" o essere definito "impulsivo", definito "eonomo" o essere definito "avaro".

Gli stereotipi sul proprio gruppo sono normalmente complessi e differenziati, mentre la mancanza di rapporti con i membri di altri gruppi ha come conseguenza che gli stereotipi su di loro riflettono un insieme semplificato di concetti.

Quanto descritto è alla base di una serie di fenomeni, alcuni dei quali vengono qui sintetizzati:

- 1) ipergeneralizzazione: riferendosi ad un gruppo estraneo, è facile generalizzare il comportamento di un singolo membro, estendendone i significati all'intero gruppo. Questo può creare particolari problemi nei casi in cui i più visibili sono i meno integrati (si pensi, ad esempio, alla situazione di alcuni immigrati extracomunitari nel nostro paese);
- 2) memoria negativa: in genere, si ricordano meglio i fatti che confermano i propri stereotipi, soprattutto quelli che gettano discredito sull'altro gruppo;
- 3) effetto di omogeneità del gruppo: i membri dei gruppi estranei sono percepiti come simili, omogenei, poco differenziati tra loro;
- 4) polarizzazione dei giudizi: la valutazione dei membri di un gruppo estraneo può variare fortemente, a seconda delle situazioni.

Gli stereotipi, pertanto, concorrono alla sopravvalutazione delle differenze tra i gruppi e alla sottovalutazione delle differenze all'interno di un gruppo.

Essi possono produrre delle distorsioni della realtà, giustificando condizioni di ostilità e oppressione tra i gruppi.

Attività 1.

Si chiede ai ragazzi di raccogliere alcune pubblicità ed alcune vignette, relative a diverse situazioni in cui possano emergere influenze di stereotipi e pregiudizi, (ad esempio, con le donne, la famiglia, gli stranieri) e di analizzarle alla luce di quanto presentato nella parte teorica.

La nostra visione dell'altro è, talvolta, distorta da pregiudizi e stereotipi che fanno parte del nostro immaginario e che etichettano persone o popoli interi in maniera molto superficiale. Tutto ciò serve per vendere (nel caso delle pubblicità) o per ridere (nel caso delle vignette e delle barzellette), ma quasi mai corrisponde alla realtà.

L'analisi in classe delle pubblicità e delle vignette può portare alla predisposizione di cartelloni in cui gli allievi stessi tentano di elaborare immagini che contrastino con la visione stereotipica di alcuni gruppi.

Attività 2.

Utilizzo dello strumento multimediale CD-Rom "Diversamente uguali" (*Open mind project – Melting box Piemonte 2007 – Regione Piemonte*), che contiene schede interattive su pregiudizi e stereotipi nei confronti di differenti aspetti di diversità.

Il CD è reperibile su: www.scuola.net/regionepiemonte/kit2007/parita.html.

Attività 3. Proiezione di un film con lettura guidata

"*La giusta distanza*", di C. Mazzacurati, 2007, durata 106'.

Linee guida per l'utilizzo

Si propone il presente film per esaminare uno dei possibili risvolti, per quanto tragico, che può assumere la realtà, quando a prevalere è lo stereotipo ed il facile giudizio nei confronti di chi viene considerato "diverso". Infatti, il contesto sembra essere quello di uno dei tanti servizi di cronaca che affollano i telegiornali e il film risulta così un ritratto, a tratti pittorresco, di quel microcosmo di vita italiana che talora soddisfa la fame di giornalisti, rubriche e *talk show*.

Scheda introduttiva

La storia è ambientata in un paesino alle foci del Po, dove arriva la nuova maestra elementare, la bella e cittadina Mara, che per la sua freschezza e delicatezza conquista in modi diversi gli abitanti del luogo. È così per Giovanni, diciottenne al primo incarico di inviato per "Il Resto del Carlino" e per Hassan, meccanico tunisino stimato, rispettato e ben inserito nella comunità locale. Sotto lo sguardo curioso del più giovane, nasce la storia d'amore tra Mara e Hassan, dapprima all'insegna dell'inquietudine, poi della passione, infine della tragedia. Tragedia che rischia di portare con sé una grande ingiustizia; ed è solo trasgredendo alla regola della "giusta distanza" raccomandata dal direttore del giornale, che lo vorrebbe né indifferente né troppo coinvolto, che Giovanni riuscirà a riportare, invece, la giustizia nel paese, e per estensione in Italia, troppo spesso Paese dei giudizi scontati.

“*Persepolis*”, di M. Satrapi, 2007, durata 95’.

Linee guida per l’utilizzo

Con questo film si vuole offrire ai ragazzi una lettura particolare e duplice della diversità e di come questa venga stigmatizzata attraverso pregiudizi persino nel paese in cui si è nati, nel tentativo di ricondurla entro i limiti dell’omogeneità.

Scheda introduttiva

La protagonista, Marjane, figlia di una colta famiglia borghese, prova sulla sua pelle come ci si sente a crescere percependosi diversi nel proprio paese: dapprima in un Iran in repentina trasformazione e successivamente in un’Europa incapace di accogliere veramente il diverso. Marjane crescerà, però, con degli ideali forti che la porteranno a lottare contro l’ipocrisia della quale è testimone nei diversi contesti.

“*Philadelphia*”, di J. Demme, 1993, durata 125’.

Linee guida per l’utilizzo

Con questa proposta, si può esplorare l’effetto dei pregiudizi nei confronti di un altro aspetto della diversità, quella dell’orientamento sessuale, e in un contesto come quello statunitense, in cui la pluralità e la diversità sembrano rappresentare un carattere costitutivo della società, pur fra contraddizioni ed incoerenze.

Scheda introduttiva

Un brillante avvocato di Philadelphia viene licenziato per inefficienza ed inaffidabilità dal prestigioso studio legale dove lavora. La vera ragione del licenziamento è però legata alla scoperta della sua omosessualità e della malattia che lo ha colpito, l’Aids. Sostenuto dalla famiglia e dal compagno e difeso da un brillante avvocato, decide di fare causa agli ex datori di lavoro.

“*Indovina Chi Viene A Cena?*”, di S. Kramer, 1967, durata 108’.

Linee guida per l’utilizzo

E’ un film un po’ datato e magari poco conosciuto fra i ragazzi, ma che esprime bene come i pregiudizi si annidino anche lì dove sono stati dichiaratamente banditi.

Scheda introduttiva

Il film racconta la storia di Joanna, una ragazza bianca americana cresciuta in una famiglia *liberal*, che si innamora del Dr. Prentice, un brillante medico afroamericano, conosciuto durante una vacanza alle Hawaii. I due pianificano di sposarsi e di trasferirsi in Svizzera. Il film è incentrato sul ritorno di Joanna a casa, a San Francisco, insieme al nuovo fidanzato che la ragazza porta con sé a cena per farlo conoscere ai genitori, e sulle reazioni delle rispettive famiglie e degli amici.

Attività 4.

Agli allievi potranno essere letti alcuni brani del libro:

Komla-Ebri K., 2002, *Imbarazzismi: quotidiani imbarazzi in bianco e nero*, Milano, Edizione dell'Arco-Marna.

Linee guida per l'utilizzo

La lettura del libro è interessante perché affronta il tema dei pregiudizi e degli stereotipi attingendo a episodi e situazioni della vita quotidiana, senza cadere in un taglio polemico, spesso poco efficace nel trasmettere messaggi, ma trattandoli con ironia, leggerezza e un pizzico di rassegnazione. Dalle pagine del libro emerge chiaramente come l'etno-centrismo minacci di farci diventare razzisti, proprio agendo attraverso pregiudizi dovuti a un razzismo inconsapevole, al provincialismo e all'ignoranza che non permette, in questo caso, agli italiani di essere consapevoli del proprio passato di emigranti.

Ulteriori approfondimenti

Pregiudizi, discriminazione, razzismo: il passo è breve!

Attraverso la ricerca, selezione e lettura critica di articoli dei quotidiani gli allievi sono sollecitati ad interrogarsi sulle attuali implicazioni di pregiudizi e stereotipi, anche confrontandoli con documenti e testi che ripercorrono la storia più o meno recente.

Infatti, si è portati a considerare il razzismo un problema di un passato più o meno lontano, che ogni tanto emerge con rari episodi isolati e degni di poca attenzione. Tuttavia, purtroppo, il razzismo è tornato d'attualità anche nel nostro paese, dove casi allarmanti si succedono con frequenza sempre maggiore. Questo avviene soprattutto dove c'è un forte aumento dell'immigrazione e la comunità preesistente si sente minacciata, temendo di dover spartire le risorse, in particolare, quando queste scarseggiano. Ma, tra l'altro, è sempre più chiaro che se gli immigrati se ne andassero l'economia di molti paesi, compresa l'Italia, subirebbe gravi danni.

La questione assume una particolare pericolosità in quanto troppo spesso sono le istituzioni stesse a produrre razzismo, anziché lavorare per rendere possibile la convivenza, anche "solo" trascurando la politica dell'accoglienza e discriminando tra cittadini di serie A e di serie B.

Ma il razzismo non è solo questione di etnie, di tratti somatici, esso si configura più in generale come rifiuto della diversità: i diversamente abili, gli omosessuali, i sieropositivi, in certe società anche le donne sono considerati dei "diversi" e perciò oggetto di soprusi ed ingiustizie. Quando si identifica l'altro come "diverso", allora si assume spesso inconsciamente un atteggiamento di ostilità che a volte resta latente, altre volte si manifesta secondo un'ampia gamma di sfumature, dalle battute apparentemente innocenti fino a comportamenti più violenti e gravi.

Si condivide in questo modo una posizione di grave pregiudizio, simile all'odio, per cui ciò che appartiene all'individuo o gruppo oggetto di pregiudizio è banalmente cattivo e portatore di caratteri negativi, mentre il portatore di pregiudizio ritiene sé e il suo gruppo banalmente buono e portatore di caratteri positivi. Si deforma così la realtà, rendendola tutta positiva o tutta negativa, tutta bianca o tutta nera, senza sfumature.

Sarà utile, allora, confrontare articoli di giornale del presente con testi del passato.

Bibliografia

- Arcuri L. e Cadinu M. R., 1998, *Gli stereotipi. Dinamiche psicologiche e contesto delle relazioni sociali*, Bologna, Il Mulino.
- Armaroli A. e Grattarola A., 1988, *Razzismo di ieri, razzismo di oggi*, Bologna, Thema.
- Astaldi G. e Barbiero M. C., 1987, *Nemici per la pelle. Alla ricerca delle radici psicologiche della violenza*, Firenze, Giunti.
- Attili G., Farabollini F., Messeri P., 1996, *Il nemico ha la coda*, Firenze, Giunti.
- Baroncelli F., 1996, *Il razzismo è una gaffe. Eccessi e virtù del "politically correct"*, Roma, Donzelli.
- Brown R., 1997, *Psicologia sociale del pregiudizio*, Bologna, Il Mulino.
- Calegari P., 1994, *Il muro del pregiudizio. Letture in tema di ecologia della mente*, Napoli, Liguori.
- Cantoni R., 1967, *Illusione e pregiudizio. L'uomo etnocentrico*, Milano, Il Saggiatore.
- Cartelli G., 1993, *Handicap, pregiudizi e stereotipi*, Roma, Bulzoni.
- De Caroli M. E., 2005, *Categorizzazione sociale e costruzione del pregiudizio. Riflessioni e ricerche sulla formazione degli atteggiamenti di genere ed etnia*, Milano, Franco Angeli.
- Fubini G., 1996, *Lungo viaggio attraverso il pregiudizio*, Torino, Rosenberg & Sellier.
- Giustinelli F., 1992, *Razzismo scuola società. Le origini dell'intolleranza e del pregiudizio*, Scandicci (FI), La Nuova Italia.
- Lascioli A., 2001, *Handicap e pregiudizio. Le radici culturali*, Milano, Franco Angeli.
- Pickering M., 2005, *Stereotipi. L'altro, la nazione, lo straniero*, Firenze, Mediascape.
- Tabet P., 1997, *La pelle giusta*, Torino, Einaudi.
- Villano P., 2003, *Pregiudizi e stereotipi*, Roma, Carocci.

Sitografia

<http://www.click.vi.it/sistemiculture/pagina7.html>⁶

<http://www.archivioimmigrazione.org/intercultural1.htm>

http://www.fieri.it/crocevia_di_sguardi.php?archivio_anni=1

⁶ Testi su “Il pregiudizio” e “Lo stereotipo” dott.ssa Chiara Volpato - psicologa, docente di Psicologia Sociale, Dipartimento di Psicologia, Università di Trieste.

LA CONVIVENZA E L'INTERCULTURA

Silvia GUARRERA e Arianna BELLINI
Immaginazione e Lavoro – sede di Torino

Introduzione al tema

Questo modulo ha come obiettivo quello di fare interagire direttamente l'allievo con persone di cultura ed etnia diverse dalla propria, per “accorciare le distanze”, apprendere che tutte le culture e tradizioni hanno bellezza e dignità.

Agli allievi verrà fornito un breve dizionario che chiarisca il significato di alcuni termini-chiave (ad esempio “interculturalità”, “multiculturalismo”, “assimilazione”).

Testi utili a questo scopo potrebbero essere i seguenti:

Favaro G. e Luatti L. (a cura di), 2004, *L'intercultura dalla A alla Z*, Milano, Franco Angeli.

Gallisot R., Dilani M. e Rivera A., 2001, *L'imbroglio etnico. In quattordici parole-chiave*, Bari, Dedalo.

Attività 1. Proiezione di un film con lettura guidata

“*East is East*”, di D. O'Donnel, 1999, durata 96’.

Linee guida per l'utilizzo

Il film offre una vivida rappresentazione di alcune problematiche legate alla coesistenza tra culture diverse. In particolare affronta il tema del rapporto tra la cultura inglese e quella pakistana dalla prospettiva delle seconde generazioni. Il raggiungimento di una situazione di coesistenza positiva e pacifica si profila però come un ideale ancora difficile da raggiungere.

Scheda introduttiva

George Khan è un pakistano emigrato in Gran Bretagna, dove gestisce una friggitoria insieme alla moglie inglese Ella. Se George è molto legato alla propria cultura originaria e alla religione musulmana, non altrettanto lo sono i suoi sette figli, che respingono le imposizioni sempre più rigide del padre.

Attività 2. Questionario

Al termine del film si consiglia di somministrare un questionario a domande aperte per approfondire la comprensione dei temi-chiave.

Ad esempio:

- 1) Di quale Paese è originario il signor George Khan?
- 2) Che differenze ci sono tra il matrimonio come lo intende il signor Khan e come lo intendi tu?
- 3) Il consumo di quali alimenti i ragazzi nascondono al padre? Perché si devono nascondere?
- 4) Quali sono gli eventi che scatenano l'attrito tra padre e figli e marito e moglie?

Il docente può scegliere di far discutere la classe su uno dei seguenti temi:

- L'imposizione della donna da sposare.
 - L'obbligo della circoncisione (sarà cura del docente spiegare il significato di tale pratica).
 - L'incapacità del padre di instaurare un dialogo con i figli.
 - La pretesa dell'uomo dell'obbedienza assoluta da parte di moglie e figli.
- 5) Il matrimonio tra Ella e George dimostra che, nonostante le difficoltà, l'unione tra culture anche radicalmente differenti è possibile. Scrivi se hai un amico di un'altra nazionalità, prova a raccontare qualcosa sulla vostra amicizia e di se sei a conoscenza di usanze diverse da parte sua o della sua famiglia.
- 6) Come finisce il film?

Nel caso in cui il docente avesse poco tempo a sua disposizione, si consiglia di far vedere alla classe alcune scene topiche.

Scena 1: La sposa abbandonata

Nella parte iniziale del film, un uomo ed una donna stanno per celebrare il loro matrimonio, con rito di tradizione pakistana. Improvvisamente, il promesso sposo scappa....

A partire da questa scena, si può chiedere ai ragazzi di ipotizzare la situazione circostante e domandare che idea si sono fatti di ciò che spinge l'uomo ad abbandonare la cerimonia.

Scena 2: La pancetta

Alcuni figli del signor Khan sono a casa e stanno facendo friggere della pancetta. Quando vedono arrivare il padre sono colti dal panico, fanno sparire tutto e spruzzano del deodorante affinché non si senta l'odore.

Il docente chiederà ai ragazzi di spiegare cosa, secondo loro, stia alla base di un simile atteggiamento.

Scena 3: Donne inglesi contro donne pakistane

Nella parte finale del film, scoppia un violento litigio tra padre e figlio, in cui il padre cade in contraddizione sul "valore" delle donne inglesi (dice che non vanno bene per suo figlio perché hanno comportamenti inaccettabili, eppure sua moglie è inglese).

Il docente dovrà guidare i ragazzi alla comprensione di tale contraddizione e far riflettere sul fatto che ogni cultura, molto spesso, ha la pretesa di essere più corretta e migliore delle altre.

Altri film che possono essere usati come spunto sul tema sono:

Fa' la cosa giusta di S. Lee, 1989;

L'odio di M. Kassovitz, 1995;

Jalla, jalla! di J. Fares, 2000;

Baran di M. Majidi, 2001;

No Man's Land di D. Tanovic, 2001;

Sognando Beckham di G. Chadha, 2002;

Quando sei nato non puoi più nasconderti di M. T. Giordano, 2005;

La sconosciuta di G. Tornatore, 2006.

Nel CD allegato (CD/La realtà multiculturale/Convivenza e Intercultura/Allegato 1) sono contenute le tracce relative.

Attività 3.

- a) Testimonianza di esperienze proprie di altre culture, anche attraverso la presentazione di luoghi di “mediazione” e “interculturalità” (centri interculturali, associazioni culturali straniere) (cfr. CD/ La realtà multiculturale/Convivenza e Intercultura/Allegato 2).
- b) Testimonianza di cittadini di origine straniera su temi quali ad esempio l’affettività, le relazioni di coppia, la gestione delle relazioni interpersonali, la cura del corpo, le tradizioni popolari, la simbologia.
- c) Testimonianza di una coppia mista⁷ che racconti alla classe la propria esperienza. La coppia verrà chiamata a raccontare la propria storia, i diversi modi di intendere alcuni aspetti della vita (ad esempio il rapporto tra uomo e donna, il legame con la famiglia d’origine, la genitorialità), la gestione della quotidianità.

Attività 4.

Gli studenti divisi a gruppi visitano un’associazione etnica incontrandone dei membri. Ogni gruppo di lavoro espone alla classe – con il supporto dello strumento ritenuto più consono (cartelloni, presentazioni *PowerPoint*, ecc) – quanto appreso.

⁷ Per il reperimento delle testimonianze si suggerisce di rivolgersi alle associazioni elencate cucina (cfr CD/La realtà multiculturale/Convivenza e Intercultura/Allegato 2). In caso di irreperibilità di una coppia mista, è possibile fare ricorso alla videocassetta “L’integrazione possibile” – episodio “Chanson d’amour” (11”) (13.050 Catalogo Materiali Didattici CeSeDi), testimonianze di due coppie miste.

Attività 5.

Gli strumenti indicati nella fase di approfondimento possono essere utilizzati a conclusione della parte pratica, come suo logico completamento.

I gruppi espongono alcuni aspetti particolari della cultura “studiata” in base all’indirizzo del proprio corso di formazione. Per esempio:

- preparazione di piatti tipici per il corso di cucina (cfr CD/La realtà multiculturale/Convivenza e Intercultura/Allegato 3);
- pettinature, trucco e abbigliamento tradizionali per il corso di acconciature;
- utilizzo di simboli e significato dei colori per il corso di grafica;
- rappresentazione di leggende e proverbi per i laboratori teatrali.

Attività 6.

Lettura di brani tratti dai seguenti testi:

Capitani F. e Coen E. (a cura di), 2008, *Amori bicolori. Racconti*, Roma-Bari, Laterza.

Ghazi R., 2007, *Forse oggi non ammazzo nessuno. Storie minime di una giovane musulmana stranamente non terrorista*, Milano, Sonzogno.

Knight M. M., 2007, *Islampunk*, Roma, Newton Compton.

Kuruvilla G., Mubiayi I., Scego I., 2008, *Pecore nere. Racconti*, Roma-Bari, Laterza.

Maspoli E., 2004, *La loro terra è rossa*, Torino, Ananke.

Attività 7.

Distribuzione e commento di un calendario delle festività di Paesi stranieri tratto dal sito del Centro Interculturale di Torino:

<http://www.comune.torino.it/intercultura/lh.asp?p1=HOME&p2=Pagina>

%20iniziale&temp=_homeAlcuni esempio sono disponibili sul CD allegato (CD/La realtà multiculturale/Convivenza e Intercultura/Allegato 4).

Bibliografia

Ambrosini M. e Molina S., (a cura di), 2004, *Seconde generazioni. Un'introduzione al futuro dell'immigrazione in Italia*, Torino, Fondazione Agnelli.

Asis M. B. e Zanfrini L., (a cura di), 2006, *Orgoglio e pregiudizio. Una ricerca tra Filippine e Italia sulla transizione all'età attiva dei figli di emigrati e dei figli di immigrati*, Milano, Franco Angeli.

Besozzi E., 1999, *Crescere tra appartenenze e diversità*, Milano, Franco Angeli.

Colombo E., 2002, *Le società multiculturali*, Roma, Carocci.

Gobbo F. (a cura di), 2008, *L'educazione al tempo dell'intercultura*, Roma, Carocci.

Gobbo F. (a cura di), 2007, *Processi educativi nelle società multiculturali*, Roma, Cisu.

Leonini L., (a cura di), 2006, *Stranieri & Italiani. Una ricerca tra gli adolescenti figli di immigrati nelle scuole superiori*, Roma, Donzelli.

Luatti L. (a cura di), 2004, *Intercultura. Riflessioni ed esperienze di educazione interculturale in ambito scolastico*, Bologna, Emi.

Picone Stella S., 2003, *Esperienze multiculturali*, Roma, Carocci.

Pinto Minerva F., 2002, *L'intercultura*, Roma Bari, Laterza.

Pugliese E., 2002, *L'Italia tra migrazioni internazionali e migrazioni interne*, Bologna, Il Mulino.

Zincone G. (a cura di), 2002, *Secondo rapporto sull'integrazione degli immigrati in Italia*, Bologna, Il Mulino.

Sezione III

LA SOCIETÁ GLOBALE

I DIRITTI UMANI

Stefania ORTALI
CIOFS FP Piemonte – sede di Torino

Introduzione al tema

La presente unità didattica è finalizzata al raggiungimento dei seguenti obiettivi formativi:

1. Identificare, analizzare e comprendere i diritti umani e le libertà fondamentali;
2. Riconoscere comportamenti coerenti con i diritti e le libertà sanciti dalla Dichiarazione Universale dei Diritti Umani;
3. Individuare elementi legislativi di riferimento per le pari opportunità;
4. Lavorare in modo cooperativo.

La parte pratica potrà essere organizzata applicando la tecnica del *cooperative learning*, individuando dei gruppi di lavoro all'interno della classe.

Si precisa inoltre che per svolgere le attività previste, è da considerarsi strumento base di riferimento la Dichiarazione Universale dei Diritti Umani (cfr. CD/La società globale/I diritti umani/Allegato 1).

Attività 1. *Brainstorming*

Nella fase introduttiva è opportuno partire dall'idea di "essere umano", "diritto" e "libertà", chiedendo ai ragazzi e alle ragazze di esprimere due termini per ogni concetto, anche sotto forma di *brainstorming*, che il docente sintetizza e su cui la classe inizia a riflettere.

Attività 2. I diritti

Successivamente, prima di entrare nel merito della Dichiarazione dei Diritti Umani, può essere proiettato un video sull'argomento, disponibile attualmente sul sito internet www.meltinglab.it, che propone una serie di immagini flash e frasi per ogni diritto.

E' importante, infine, trattare l'argomento dei diritti umani nell'ottica dell'uguaglianza di genere: poiché ovunque, nel mondo, nei Paesi in via di sviluppo, ma non solo, persistono condizioni di disparità tra uomini e donne.
--

Elaborazione del tema

Attività 1. La Dichiarazione Universale dei Diritti Umani

Finalizzata alla presentazione della storia, della struttura e dei contenuti dei diritti umani, viene distribuita a tutti gli allievi una copia cartacea della Dichiarazione Universale dei Diritti Umani (cfr. CD/La società globale/I diritti umani/Allegato 1), a cui segue la presentazione della stessa da parte del docente.

La Dichiarazione Universale dei Diritti Umani rappresenta un'indicazione autorevole di che cosa siano i diritti umani e le libertà fondamentali.

In quanto Dichiarazione di principi dell'Assemblea Generale delle Nazioni Unite non è giuridicamente vincolante per gli Stati membri dell'organizzazione.

Pur non avendo forza di legge, dal momento della sua adozione, ha esercitato una notevole influenza sull'evoluzione del diritto internazionale contemporaneo ed è stata fonte d'ispirazione per costituzioni e leggi nazionali, nonché per convenzioni e patti relativi a diversi diritti particolari, quali ad esempio: il Patto internazionale sui diritti economici, sociali e culturali, le convenzioni contro il razzismo e la tortura, le convenzioni per i diritti delle donne, dell'infanzia, dei migranti e dei disabili.

I trenta articoli di cui si compone sanciscono i diritti individuali di ogni persona: diritti civili e politici e diritti economici, sociali e culturali.

Preambolo: enuncia le cause storiche e sociali che hanno portato alla necessità della stesura della Dichiarazione.

Articoli 1-2: stabiliscono i concetti basilari di libertà ed eguaglianza;

Articoli 3-11: stabiliscono i diritti individuali;

Articoli 12-17: stabiliscono i diritti dell'individuo verso la comunità;

Articoli 18-21: sanciscono le cosiddette "libertà costituzionali", quali libertà di pensiero, di opinione, di fede e coscienza, di parola, di associazione pacifica;

Articoli 22-27: sanciscono i diritti economici, sociali e culturali;

Articoli 28-30: stabiliscono le modalità generali di utilizzo di questi diritti e gli ambiti in cui tali diritti non possono essere utilizzati.

Attività 1.

Dopo aver identificato i principali diritti e libertà, questi ultimi vengono assegnati, secondo la precedente distribuzione per argomenti, ai diversi gruppi di allievi composti da due o tre persone per un'attività di presentazione e analisi della loro applicazione, eventualmente anche nei vari paesi rappresentati nel gruppo classe compresa l'Italia.

La ricerca di tali informazioni potrà avvenire in internet, nei testi, nelle rispettive famiglie e nelle associazioni etniche presenti a Torino.

Il compito/prodotto sarà una relazione scritta che verrà svolta dagli allievi seguendo la presente traccia di lavoro:

- copertina (titolo, classe, elenco partecipanti, ecc.);
- diritti e libertà analizzati;
- applicazione dei diritti: esempi reali riguardanti possibilmente anche situazioni riferite ai vari paesi del mondo rappresentati nel gruppo con specifico riferimento alla condizione femminile;
- rielaborazione e commenti;
- elenco delle fonti utilizzate.

I risultati potranno essere inoltre presentati dai gruppi mediante l'elaborazione di cartelloni o con il supporto di strumenti informatici.

Ulteriori approfondimenti

Si suggeriscono i seguenti argomenti per chi volesse continuare ad elaborare il tema dei Diritti Umani con la classe:

1. Il percorso storico che ha portato alla redazione della Dichiarazione.
2. I Patti internazionali sui diritti dell'Uomo del 1966.
3. La Convenzione per i Diritti delle donne del 1979.

Sitografia

www.un.org

www.unesco.org

http://ec.europa.eu/italia/attualita/primo_piano/giustizia_liberta/giornatainternazionale_it.htm

www.governo.it

<http://boes.org/un>

<http://cyberschoolbus.un.org>

www.emergency.it

www.amnesty.it

www.conosciituidiritti.org

LA GESTIONE DEL CONFLITTO

Alessandra SAVIO e Michele GRISONI
ENAIIP Piemonte e Casa di carità arti e mestieri – sede di Torino

Introduzione al tema

Obiettivo della presente unità didattica è educare e formare i giovani all'educazione al conflitto inteso come intervento per l'acquisizione delle capacità per "stare dentro il conflitto" per non far degenerare gli aspetti distruttivi in esso sempre potenzialmente presenti e conservare invece la sua forza rigenerante.

Attività 1. Conflitto

Partendo dall'esperienza dei giovani (cfr. allegati Cerniere e transizioni e Dispensa) il docente fa riflettere la classe:

- Sulle diverse espressioni legate al termine "conflitto": zona di conflitto, conflitto armato, conflitto a fuoco, conflitto di interessi, conflitto generazionale, ecc.
- Sul fatto che si fa confusione tra il termine conflitto e i termini scontro, guerra, combattimento, problema, ecc.

Attività 2. Tre parole che associo al termine conflitto

Sotto forma di *brainstorming*, ogni allievo indica le sue tre parole.

Il docente le raccoglie sulla lavagna.

Il gruppo classe si confronta sulle scelte.

Attività 3. Definizioni di conflitto

Per cominciare a chiarire il significato della parola "conflitto", il docente legge le seguenti definizioni:

1) dal Vocabolario Etimologico della Lingua Italiana di Ottorino Pianigiani

Conflitto: lat. CONFLICTUS, *urto, cozzo* e con questo da CON-FLIGERE *urtare una cosa con un'altra*, com. di CON = CUM *insieme* e FLIGERE *percuotere*;

2) dal Dizionario della lingua italiana DE MAURO

Conflitto: s.m.

a. scontro di eserciti, combattimento: *c. sanguinoso* | guerra: *il primo c. mondiale*;

b. fig. urto, contrasto, opposizione: *c. di idee, c. sociale, di classe, di poteri*;

3) dall'Enciclopedia Treccani

Conflitto: scontro, opposizione o contrasto di opinioni tra soggetti, individuali o collettivi;

4) dal Vocabolario Treccani

Conflitto:

a. Combattimento, guerra, scontro di eserciti; il primo conflitto mondiale.

b. Urto, contrasto, opposizione; la tua opinione è in conflitto con la mia.

Elaborazione del tema

Il conflitto è un'esperienza universale dell'essere umano e della società: a variare nel tempo e nello spazio sono le modalità in cui esseri umani e società agiscono e gestiscono questo fenomeno (ad esempio dal mondo animale: lotta per la sopravvivenza della specie, lotta per il territorio).

In termini generali, il conflitto è un particolare tipo di interazione sociale in cui uno o più attori coinvolti fanno esperienza di un'incompatibilità negli scopi, nei comportamenti, nei valori, negli interessi.

Quando c'è conflitto c'è sempre una relazione.

L'incompatibilità può manifestarsi in due modi:

- distruttiva: in forma violenta, con, ad esempio, le guerre;
- costruttiva: in forma non violenta, che può diventare forza rigenerante.

Il conflitto di per sé non è né buono né cattivo (è la sua degenerazione ad essere distruttiva).

Occorre evitare la polarizzazione negativo-positivo:

- chi si assesta sulla negatività del conflitto dimentica che il conflitto è motore di cambiamento;
- chi si assesta sulla positività dimentica l'aspetto di sofferenza di ogni conflitto (esempio: quando litighiamo stiamo male).

In un contesto in cui non c'è equilibrio è più facile configgere, litigare.

Quando si litiga di più? Quando si ha fame, quando si è stanchi, quando si è in ansia, ecc.

Questo vale a tutti i livelli di conflitto.

Esistono tre livelli di conflitto:

MACRO (tra stati),

MESO (tra gruppi),

MICRO (interpersonali e intrapersonali).

Cambiano i livelli, ma gli elementi costitutivi del conflitto restano gli stessi.

In ogni conflitto ci sono in gioco:

- dati oggettivi, di realtà, di contesto specifico;
- dati soggettivi, propri di ciascuna delle parti.

In ogni conflitto c'è:

- una dimensione manifesta: i comportamenti visibili, le azioni;
- una dimensione non tangibile, ma simbolica.

Ogni conflitto chiama in causa il rapporto testa-pancia:

- la nostra parte cognitiva, la ragione;
- la nostra parte emotiva, che è quella più difficilmente governabile: c'è conflitto quando vince l'emozione.

Il conflitto è sempre multifattoriale, nel senso che è difficile ricondurlo ad un'unica questione in gioco (per esempio: la motivazione territoriale può essere anche economica, quella religiosa è anche culturale).

Attività 1. Un conflitto particolare

Ricordo quel particolare conflitto: che tipo di conflitto era, qual era il nocciolo del problema, come mi sono sentito, come si è evoluto, c'è stata soluzione?

Ricorrendo ad un approccio di narrazione autobiografica, ogni allievo è sollecitato a scrivere un ricordo di un particolare conflitto che ha vissuto in prima persona.

Al termine della scrittura individuale chi vuole legge ciò che ha scritto.

Il docente guida il confronto tra le esperienze.

Attività 2. I livelli di conflitto

Il docente consegna la scheda di seguito indicata e chiede a coppie di allievi (o a tutto il gruppo classe) di individuare un esempio di conflitto per ciascuna delle tipologie riportata nella prima colonna, per ciascun livello riportato nelle altre tre colonne.

Lo scopo è di mettere in evidenza come il conflitto sia sempre multifattoriale.

CONFLITTUALITÀ	LIVELLO MACRO	LIVELLO MESO	LIVELLO MICRO
Territoriale			
Economica			
Religiosa			
Politica/Ideologica			
Etnica			
Ecologica/Ambientale			
Sociale (tra classi)			
Generazionale			
Di orientamento sessuale			
Di genere (uomo/donna)			

Attività 3. Proiezione di un film con lettura guidata

“Il cacciatore di aquiloni”, di M. Forster, 2007, durata 131’,

Linee guida per l’utilizzo

Il film viene suggerito poiché offre spunti di riflessione in merito:

- 1) al contrasto dei due bambini per il differente status di provenienza;
- 2) al contrasto etnico che esplose nel conflitto: passaggio dall'età pre-adolescenziale adolescenziale – adulta (Talebani/Pashtun);
- 3) alla gestione del conflitto da parte del padre;
- 4) ai conflitti armati e generazionali (generale Pashtun in esilio e il padre laico moderno a confronto).

Scheda introduttiva

Amir, figlio di un ricco imprenditore di etnia pashtun, e Hassan, il suo piccolo servitore hazara, sono amici inseparabili uniti anche nella passione per le gare di aquiloni. Ma in un vicolo di Kabul un tragico evento cambierà per sempre la loro vita. Costretto a lasciare l'Afganistan a causa dell'invasione russa e rifugiatosi in America, Amir non riesce a superare il senso di colpa per il dolore che ha causato al suo amico. Così non appena riceve la telefonata di Rahim Khan, un vecchio amico di famiglia che lo prega di tornare a Kabul, Amir capisce che “c'è sempre un modo per tornare ad essere buoni”. Ma ad attenderlo a Kabul c'è un mondo violento dove gli aquiloni non volano più.

Attività 4. Discussione del film

Al termine della visione gli studenti potranno esprimere liberamente le loro riflessioni, opinioni e commenti “a caldo”. Successivamente, il docente potrà intervenire ponendo alla classe una serie di domande più specifiche.

Al termine della discussione il docente chiederà agli studenti di scrivere un commento critico sul film utilizzando duecento parole circa (20 righe). Tale prova consentirà al docente di avere il quadro di interiorizzazione da parte degli studenti dei diversi concetti proposti.

Bibliografia

- Galtung, J., 2000, *Pace con mezzi pacifici*, Milano, Esperia.
- Gandhi, M. K., 2005, *La mia vita per la libertà*, Milano, Newton & Compton.
- King, M. L., 2001, *I have a dream. L'autobiografia del profeta dell'uguaglianza*, Milano, Mondadori.
- Mandela, N., 1996, *Lungo cammino verso la libertà. Autobiografia*, Milano, Feltrinelli.
- Mazzolari, P., 2002, *Tu non uccidere*, Cinisello Balsamo (MI), San Paolo.
- Milani, L., 2007, *Lettere di don Lorenzo Milani priore di Barbiana*, Cinisello Balsamo (MI), San Paolo.
- Arielli, E.; Scotto, G., 2003, *Conflitti e mediazione. Introduzione a una teoria generale*, Milano, Bruno Mondadori.
- Freire, P., 2002, *La pedagogia degli oppressi*, Torino, Gruppo Abele.
- Sclavi, M., 2003, *Arte di ascoltare e mondi possibili. Come si esce dalle cornici di cui siamo parte*, Milano, Bruno Mondadori.
- Tutu, D., 2001, *Non c'è futuro senza perdono*, Milano, Feltrinelli.

LO SFRUTTAMENTO DELL'UOMO SULL'UOMO

Ef시오 TIDDIA e Annalisa BEATRICE
Liceo Scientifico "G. Bruno" – Torino

Introduzione al tema

Per fare emergere le conoscenze e le idee sul tema dello sfruttamento dell'uomo sull'uomo storicamente e sistematicamente attuato, proporre un lavoro in piccoli gruppi (max 4 ragazzi).

Tre domande da dare in sequenza:

- *dimensioni*
- *cause e tipologia*
- *dove*

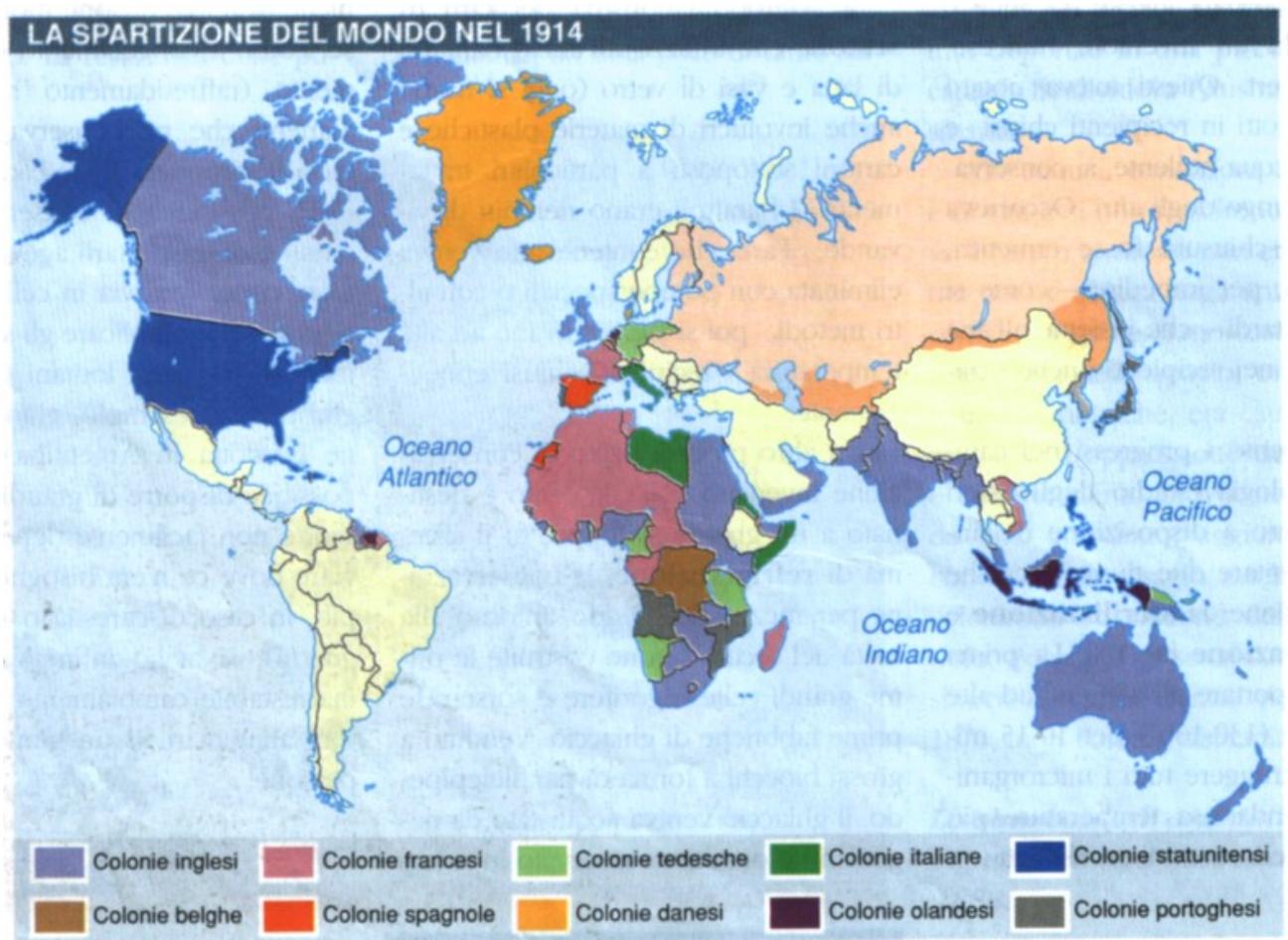
Per ciascuna domanda avranno a disposizione dai 5 ai 10 minuti (le risposte devono essere scritte); le risposte verranno riportate alla lavagna e su ciascuna verrà aperta la discussione.

1) *Le dimensioni del fenomeno:*

“Uno dei fenomeni storici di maggior peso nella storia mondiale è stata, nell'ultimo quarto del secolo XIX, la spartizione del mondo in possedimenti coloniali e zone d'influenza delle grandi Potenze europee”⁸. Il processo di spartizione del globo tra le potenze coloniali inizia intorno al 1880 e si conclude alla vigilia della Prima guerra mondiale, quando ormai ogni regione di qualche interesse economico e strategico del pianeta è sottoposta al dominio diretto o indiretto delle potenze industriali (cartine).

Tra il 1875 e il 1914 la Gran Bretagna accresce l'estensione dei propri domini coloniali, raggiungendo gli 11 milioni di km², sui quali risiedono 142 milioni di sudditi; la Francia porta il proprio Impero a circa 9 milioni di km², sottoponendo al proprio dominio circa 50 milioni di coloni; più modesti i domini della Germania che ammontano a quasi 3 milioni di km², di Belgio e Italia, che arrivano a 2,5 milioni di km² ciascuno. Il Giappone oltrepassa i 500 mila km², il Portogallo gli 800 mila km².

⁸ www.cestim.it/sezioni/materiali_didattici, Cfr anche Mommsen W.J., 1970, *L'età dell'imperialismo. Europa 1885-1918*, Milano, Feltrinelli; AA.VV., 1998, *Colonie e imperi*, Torino, SEI; Hobsbawm E., 2000, *L'età degli imperi 1875-1914*, Roma-Bari, Laterza.



2) *Le cause e le tipologie:*

Il colonialismo moderno è strettamente legato allo sviluppo capitalistico: la spinta fondamentale derivò infatti dalla necessità di materie prime e sbocchi di mercato per i prodotti finiti. Il dominio politico apparve come la migliore garanzia per gli investimenti economici delle grandi Potenze europee in Asia e in Africa. “In particolare durante il XIX secolo, il consolidamento del modello di produzione capitalistico basato sulla proprietà privata dei mezzi di produzione e sul libero scambio fa sì che il mondo venga considerato un unico grande mercato, dominato da potenti imprenditori e capitalisti. Esiste in questo modo la possibilità di realizzare ingenti guadagni a condizione che le materie prime e i costi di produzione siano bassi e che le aree di investimento e di vendita siano sempre più ampie. Il sistema coloniale ha imposto un modello di divisione internazionale del lavoro in base al quale ai Paesi dominati era riservato il ruolo di fornitori di materie prime del suolo e del sottosuolo, a costi molto bassi, anche grazie al lavoro della manodopera indigena o appositamente deportata (schiavitù); ai Paesi colonialisti, tecnologicamente più avanzati, spettava il compito di produrre i manufatti, beni a più alto valore aggiunto e dunque più remunerativi”¹⁰.

Esistevano almeno due tipi di possedimenti coloniali¹¹:

⁹ Le cartine a colori sono disponibili nel CD allegato (CD/La società globale/Lo sfruttamento dell'uomo sull'uomo/Allegato 1).

¹⁰ www.cestim.it/sezioni/materiali_didattici

¹¹ Cfr. Mommsen W.J., *Op. cit.*, AA.VV., *Op. cit.*, E. Hobsbawm, *Op. cit.*

- a. **Colonie di popolamento**, cioè territori dove molti abitanti del Paese europeo colonizzatore andavano ad abitare per lungo tempo. Gli abitanti del luogo, chiamati **indigeni**, erano obbligati con la forza a lasciare la loro terra. In alcuni casi molti indigeni morirono, uccisi dagli Europei o dalle nuove malattie arrivate con i conquistatori, come è successo per esempio in Australia e in Nuova Zelanda.
- b. **Colonie di sfruttamento** erano quelle che avevano materie prime, cioè i metalli che servono per l'industria, le cose preziose come l'oro e i diamanti e caffè, tè, spezie. In queste colonie gli Europei obbligavano gli indigeni a lavorare per loro nelle miniere e nelle piantagioni. Gli indigeni lavoravano molte ore al giorno, con grande fatica, mangiavano poco e soprattutto perdevano la libertà, cioè non potevano fare niente senza il permesso degli Europei.

3) *Dove il fenomeno è stato maggiormente presente:*

A. Impero britannico

Alle colonie abitate in grande prevalenza da inglesi (Canada, Colonia del Capo, Australia, Nuova Zelanda) è concessa ampia autonomia di governo: ciascuno di questi domini ha un parlamento locale e ha un ministro responsabile dei rapporti con la madrepatria. I governi hanno piena autorità in campo economico, sociale, in politica interna; limitato invece è il loro potere in politica estera. Un governatore rappresenta il sovrano nella colonia.

In India, in Rhodesia, in Nigeria, in Sudan, in Uganda, dove prevale la popolazione indigena, il governo inglese non lascia alcuna autonomia politica perché ritiene gli indigeni incapaci di autogoverno. Infatti, l'autorità è detenuta da un governatore (viceré in India) assistito da funzionari inglesi e da un consiglio consultivo locale. I funzionari tendono a vivere isolati dalla popolazione locale non cercando occasioni per assimilare a sé gli indigeni.

B. L'Africa Coloniale (cartine)



Africa coloniale prima della Prima Guerra Mondiale



Africa coloniale dopo la Prima Guerra Mondiale¹²

¹² CD/La società globale/Lo sfruttamento dell'uomo sull'uomo/Allegato 2 – Allegato 3

C. Le potenze occidentali in Asia

Tutte le potenze occidentali hanno possedimenti coloniali in Asia. La più forte presenza è quella britannica, che domina l'intera penisola indiana e le regioni confinanti: Beluchistan, Kashmir, Bengala e Birmania. I francesi controllano l'Indocina orientale, gli olandesi l'arcipelago indonesiano, gli americani le Filippine, i giapponesi l'isola di Formosa e la costa cinese prospiciente.

Elaborazione del tema

Attività 1. Proiezione di un film con lettura guidata

“Passaggio in India” di D. Lean, 1984, durata 165’.

Scheda introduttiva

1920. Due donne della buona società inglese decidono di partire per l'India: Mrs. Moore che ha lasciato il figlio Ronny, funzionario dell'amministrazione civile britannica, e Adela Quested, la fidanzata. Quel Paese sconosciuto interessa le visitatrici, più colta e saggia la prima, sempre proclive ad una visione umana dei problemi della gente, senza preclusioni e razzismi di sorta, più sensibile la seconda, affascinata dal mistero e dai miti dell'India tanto favoleggiata. L'impatto con la colonia inglese è subito brusco. Una sera, Mrs. Moore incontra occasionalmente, in un tempio, il dottor Aziz, un indiano vedovo con due bambini, uomo intelligente, colto e sensibile. Un legame di reciproca stima e simpatia si stabilisce immediatamente tra le due persone: poi anche Adela incontra il dottore, al quale manifesta il proprio vivissimo desiderio di conoscere l'India autentica, al di là ogni aspetto turistico. Adela (che nel frattempo ha rotto il proprio fidanzamento con Ronny) fa presto a subire il fascino dell'indiano, il quale è anche amico di Richard Fielding, (il direttore del collegio governativo della città), inglese, ma anticonformista e di idee ben avanzate. Aziz, per compiacere le due signore, organizza una escursione alle celebri caverne di Marabar, un luogo montano, misterioso ed impressionante. Fielding perde il treno e non potrà che raggiungere il gruppo più tardi. Arrivata alla caverna, la spedizione vi accede: basta una sola parola o un grido per suscitare echi agghiaccianti e rombi di tuono. Mrs. Moore (che soffre di claustrofobia ed ha un cuore capriccioso) ne è vivamente turbata ed invita Adela ed Aziz a salire ancora per visitare la caverna più prossima alla vetta della montagna. Lassù, allontanatosi per qualche istante il dottore con la guida, Adela penetra da sola in una caverna: ne uscirà assolutamente terrorizzata e visibilmente sconvolta. Fielding, che è arrivato intanto al luogo destinato al "pic-nic", la vede fuggire in auto con la signora Callender, moglie di un funzionario, tutta graffiata e sanguinante per le numerose cadute sui "cactus" durante la precipitosa discesa. Adela accusa Aziz di averla aggredita nel buio dell'antro. Il dottore, che è innocente, stupito e profondamente addolorato, viene rinviato davanti alla Corte sotto il peso della gravissima accusa. La popolazione è in tumulto e la situazione assai delicata; gli indiani ingaggiano anche un noto avvocato del Foro di Calcutta, prontissimo da parte sua a trasformare l'accaduto in un caso politico. Adela - che nel frattempo si è riavvicinata a Ronny - avrà questi al suo fianco in Tribunale (presieduto da un indiano, che è il vice di Ronny): purtroppo, non è presente al processo la signora Moore (che il figlio ha fatto rimpatriare), la quale sarebbe stata, nell'opinione della gente indiana, una teste imparziale ed attendibile. Al momento dell'interrogatorio, peraltro, Adela ritratta tutto, accusando se stessa di troppa immaginazione, dando la colpa alla stanchezza e al caldo feroce di quella infausta giornata, nella quale ora pensa di aver ceduto alla suggestione di echi e tuoni spaventosi. Frattanto un telegramma giunge a Fielding: Mrs. Moore durante il viaggio di ritorno sulla nave è morta. Adela (ormai ha definitivamente rotto con Ronny) ritorna in Inghilterra, mentre Aziz, riconosciuto innocente e quindi rilasciato, lascia la città per andare a dirigere una clinica in altra lontana città.

Sdegnosamente ha rifiutato ogni indennizzo: gli resta in cuore la lacerazione provocata da quell'accusa ignobile e falsa, e, malgrado tutto, l'amore per quella strana donna inglese. Un giorno gli compare davanti Fielding, che ha sempre strenuamente parteggiato per lui in frangenti ed in un ambiente del tutto ostili. L'uomo ha portato con sé Stella, la figlia di Mrs. Moore, che ha sposato e da cui attende un figlio. L'amicizia tra il coraggioso inglese ed il fiero medico indiano è rimasta saldissima e senza la minima crepa: essi si separeranno, confidando in un avvenire più positivo per tutti. Lontana, a Londra, Adela ripensa a quella sua terribile esperienza, a quel viaggio che, nel portarla alla scoperta di un mondo arcaico e affascinante, l'ha obbligata anche a mettere dolorosamente a nudo la propria più intima radice¹³.

Attività 2. Discussione del film

Al termine della visione gli studenti potranno esprimere liberamente le loro riflessioni, opinioni e commenti “a caldo”. Successivamente, il docente potrà intervenire ponendo alla classe una serie di domande, quali:

1. Cosa vuol dire Colonialismo?
2. Quali sono le caratteristiche del Colonialismo inglese in India?
3. Quali sono le conseguenze politiche, economiche, sociali e culturali del Colonialismo inglese in India?
4. Descrivi lo splendore di alcuni dei luoghi immortalati nel film.
5. Descrivi almeno due dei momenti di incontro tra le due civiltà: quella inglese (europea occidentale) e quella indiana (asiatica orientale).

Al termine della discussione il docente chiederà agli studenti di scrivere un commento critico sul film utilizzando duecento parole circa (20 righe). Tale prova consentirà al docente di avere il quadro di interiorizzazione da parte degli studenti dei diversi concetti proposti.

Attività 3. Lavoro di gruppo

A questo punto del percorso si invitano gli studenti ad approfondire temi più specifici nelle sezioni: I gruppo: dal colonialismo all'imperialismo, II gruppo: multinazionali e squilibrio nello sviluppo, III gruppo: lo sfruttamento. Il docente dividerà la classe in piccoli gruppi (max. 4 persone) e a ciascun gruppo assegnerà un tema e il relativo materiale. Ogni membro del gruppo avrà un ruolo e un compito specifico (chi legge, chi scrive, chi relaziona, chi controlla il tempo...).

I temi più specifici riguardanti il colonialismo e l'imperialismo, le multinazionali e lo squilibrio nello sviluppo e lo sfruttamento del lavoro, potranno essere formulati in forma di domanda.

Al termine dell'attività di gruppo, il relatore esporrà (10 min.) quanto emerso dalla lettura e dalla discussione affrontata durante il lavoro di cooperazione. Alla lavagna verranno trascritti tutti i punti fondamentali emersi dalla relazione dei lavori di approfondimento.

I gruppo: Dal colonialismo all'imperialismo

¹³ Edward Morgan Forster è uno scrittore inglese nato a Londra il 1 gennaio 1879 e morto a Coventry, in India, il 7 giugno 1970. La storia lo ricorda come uno dei più importanti autori del suo tempo. Tra le sue opere più conosciute figura senza dubbio “*Passaggio in India*”.

Le domande potranno essere le seguenti:

- a) Cosa è il Colonialismo e chi ne è stato il protagonista?
- b) Cosa è l'Imperialismo?
- c) Quali sono 'i grandi obiettivi' proposti dal primo ministro Disraeli nel suo discorso al parlamento inglese?
- d) Per quale motivo si può considerare ipocrita l'idea di una 'missione civilizzatrice'?
- e) Che cosa intende lo storico Hobson per 'imperialismo aggressivo'?

Utilizzare: **a. Premesse e b. Testi** disponibili nel CD allegato (cfr. CD/La società globale/Lo sfruttamento dell'uomo sull'uomo/Allegato 4).

a. *Premesse*

Nel clima di crescente tensione tra le potenze europee e non, in gara per la spartizione dei possedimenti coloniali, maturano riforme politiche e amministrative che hanno per scopo il rafforzamento dell'autorità dello Stato. Gli Stati europei intendono garantire la stabilità politica interna, mantenere l'ordine pubblico e realizzare un efficace controllo del territorio.

La diffidenza tra le potenze, alimentata dai contrasti per il possesso delle colonie e per la difesa dei mercati, favorisce l'affermarsi di ideali nazionalistici, che a partire dagli ultimi decenni del XIX secolo si diffondono in quasi tutte le nazioni europee.

L'ideale nazionale si trasforma (in opposizione all'ideale cosmopolita dei liberali e quello internazionalista dei socialisti) in nazionalismo conservatore che legittima guerre coloniali, giustifica l'assoggettamento dei popoli "inferiori", alimenta forme di intolleranza e razzismo: nasce così l'*imperialismo*.

Coniato in Francia, ai tempi del Secondo Impero, in riferimento ai disegni egemonici di Napoleone III, il termine "imperialismo" si afferma in Inghilterra alla fine degli anni '70 del XIX secolo, per indicare il programma di espansione coloniale del Governo Disraeli, ed entra nell'uso comune come sinonimo di politica di potenza e di conquista territoriale su scala mondiale. In generale, l'imperialismo rappresenta la tendenza degli Stati europei e non a proiettare più aggressivamente verso l'esterno i propri interessi economici, le proprie esigenze di difesa, la propria immagine nazionale e la propria cultura: la fusione di queste diverse componenti (economiche, politiche, ideologiche) si traduce in una politica di potenza su scala mondiale, realizzata con la forza e spesso perseguita come fine a sé.

Nel tentativo di identificare le forze profonde che erano alla base di questi sviluppi, molte delle teorie sull'imperialismo avanzate fin dall'inizio del '900, hanno posto l'accento sui suoi moventi economici (la ricerca di materie prime a buon mercato e di nuovi sbocchi per le merci e per i capitali in eccedenza) e sui suoi legami con le trasformazioni 'interne' del sistema capitalistico (la svolta protezionistica, le concentrazioni, la prevalenza del capitale finanziario), lasciandone in secondo piano gli aspetti ideologici e politico-militari

Comunque sia, l'imperialismo nasce e si sviluppa attraverso la grande espansione coloniale degli ultimi decenni del XIX secolo. Il colonialismo non è solo un aspetto fra i più importanti dell'imperialismo, ma rappresenta anche il miglior banco di prova delle teorie avanzate per spiegarlo¹⁴.

¹⁴ Cfr. Mommsen W.J., *Op. cit.*, AA.VV., *Op. cit.*, Hobsbawm E., *Op. cit.*

Il gruppo: Le multinazionali e lo squilibrio nello sviluppo

Le domande potranno essere le seguenti:

- a) Descrivi, sinteticamente, il Neocolonialismo;
- b) Cosa è una Multinazionale?
- c) Quali sono gli obiettivi delle Multinazionali, e quali i loro stratagemmi?
- d) In cosa consiste il *problema del debito*?
- e) Che cosa si intende per *'scambio ineguale'*?
- f) Che rapporto esiste tra lo *squilibro nello sviluppo e il narcotraffico*?
- g) Perché si parla di *problema ecologico*?

Utilizzare: **a. Premesse e b. Testi** disponibili nel CD allegato (CD/La società globale/Lo sfruttamento dell'uomo sull'uomo/Allegato 5).

α. Premesse

Sebbene imprese con rami di attività in diversi paesi, come le Compagnie delle Indie Orientali, esistessero già nel XVII secolo, la multinazionale di concezione moderna è un prodotto del XX secolo. Prima della seconda guerra mondiale gran parte dell'investimento diretto delle multinazionali interessava il settore delle risorse, mirando soprattutto ad assicurare agli investitori le fonti delle materie prime. Di conseguenza le colonie furono destinatarie della maggior parte degli investimenti diretti esteri su scala mondiale. Dopo la seconda guerra mondiale le attività estere delle grandi società fecero registrare un'enorme espansione che ebbe inizio con la vasta ondata di investimenti effettuati in Europa da società statunitensi negli anni Cinquanta e Sessanta, accompagnata ben presto dalla crescente e consistente partecipazione delle imprese europee e giapponesi. I primi investimenti, che riguardavano principalmente l'ambito della produzione, negli anni Ottanta e Novanta sono invece aumentati nel settore dei servizi. Inoltre si è consolidato un cambiamento nella distribuzione geografica degli investimenti stranieri diretti, la cui quota destinata ai paesi in via di sviluppo è passata dal 60% di prima della seconda guerra mondiale al 25% circa degli anni Settanta e Ottanta.

I cosiddetti paesi avanzati sono sede del maggiore numero di multinazionali. Delle 600 società multinazionali in tutto il mondo, circa il 45% ha sede negli Stati Uniti d'America; seguono il Giappone con quasi il 16% e la Gran Bretagna con oltre il 10%. Pertanto la porzione più grande di investimenti stranieri diretti proviene dai paesi avanzati; inoltre, contrariamente all'opinione generale, anche la destinazione della parte più ingente di tali investimenti rimane all'interno di questi stessi paesi. Le multinazionali sono quasi sempre compagnie di dimensioni molto grandi; negli anni Ottanta e Novanta sono tuttavia andate affermandosi le attività estere di un numero crescente di imprese più piccole. Sempre più numerose sono poi le multinazionali che stanno nascendo nei paesi di recente industrializzazione e, talvolta, anche in quelli in via di sviluppo. Queste evoluzioni vengono favorite soprattutto dai progressi tecnologici nei trasporti e nella comunicazione, così come nell'applicazione di nuove tecnologie ai processi di produzione e dal fenomeno della globalizzazione.

Per chi lo subì, il colonialismo ebbe indiscutibili effetti negativi: i modi di vita tradizionali furono cancellati, le culture distrutte e interi popoli soggiogati o sterminati. Anche il bilancio economico e politico non è positivo, perché il colonialismo lasciò delle economie "estravertite", che producevano ciò che non consumavano e consumavano ciò che non producevano, restando quindi totalmente dipendenti dal mercato estero ed esponendo i paesi che avevano appena raggiunto l'indipendenza a

nuove forme di colonialismo, stavolta prettamente economiche. Lasciò inoltre in eredità una serie di stati autoritari, diretti da élite autocratiche, che non furono capaci o non vollero trasformare le istituzioni ereditate in senso democratico.

Come si legge in un contributo sul sito del Cestim: “Nel secondo dopoguerra si assiste alla crisi definitiva del sistema coloniale. I movimenti nazionalisti ed indipendentisti che si svilupparono nelle colonie durante i primi decenni del ‘900 portarono all'avvio di un processo di decolonizzazione, soprattutto nei Paesi africani ed asiatici che, culminato durante gli anni '60, non si è ancora concluso. Due avvenimenti possono assumersi come emblematici di questa fase: l'indipendenza riconosciuta all'India dalla Gran Bretagna nel 1947 e la Conferenza di Ginevra nel 1954 in cui la Francia rinunciò alle sue pretese sugli Stati Indocinesi. All'indipendenza politica, tuttavia, non ha fatto seguito quella economica. Una volta raggiunta l'indipendenza, questi Stati si sono trovati a scegliere tra due modelli di sviluppo industriale: quello capitalistico occidentale e quello socialista sovietico. Scegliendo l'uno o l'altro, oppure cercando di seguire una terza via che conciliasse la pianificazione sovietica con lo sviluppo delle borghesie nazionali e dell'iniziativa privata, la maggior parte degli Stati ex-coloniali ha dovuto richiedere assistenza tecnica e finanziaria alle Nazioni più ricche. Lo sfruttamento da parte dei Paesi industrializzati ha potuto continuare, subordinando le Nazioni del Sud del Mondo ad un nuovo "colonialismo" di carattere economico. Fenomeno tipico del neocolonialismo sono le multinazionali, società di capitali di enormi dimensioni, che dominano il mercato interno ed internazionale in regime di oligopolio”¹⁵.

Oggi il rapporto tra paesi ex colonizzatori ed ex colonizzati presenta ancora un notevole squilibrio a sfavore di questi ultimi, sprovvisti, tranne alcune eccezioni, di strutture politiche ed economiche adeguate. Gli effetti perversi ancora attivi del colonialismo (visibili, ad esempio, nella forte instabilità della gran parte dei paesi africani), insieme con quelli della globalizzazione dell'economia e dei conflitti in corso in molte regioni del mondo, continueranno a gravare per molti anni sui paesi ex coloniali, esponendoli al rischio di nuove politiche di conquista, forse meno cruento, ma altrettanto devastanti di quelle attuate in passato dalle potenze europee¹⁶.

III gruppo: *Lo sfruttamento*

Leggere attentamente sia le premesse dei primi due gruppi sia gli allegati; sottolineare tutti i testi che riguardano, sia direttamente sia indirettamente, situazioni di sfruttamento politico, sociale, economico e psicologico; mettere in evidenza le parole chiave di questi tipi di sfruttamento; riordinare i testi sottolineati in modo tale da ottenere, in sintesi, le tesi fondamentali che hanno prodotto, producono e produrranno ancora lo sfruttamento dell'uomo sull'uomo.

Utilizzare: **a. Premesse e b. Testi** (I gruppo: *Dal colonialismo all'imperialismo*, ALLEGATO 1: Disraeli a favore dell'imperialismo britannico, ALLEGATO 2: L'ipocrisia della missione civilizzatrice, ALLEGATO 3: L'Imperialismo aggressivo. II gruppo: *Le multinazionali e lo squilibrio nello sviluppo*, ALLEGATO 4: Le Multinazionali, ALLEGATO 5: Squilibrio nello sviluppo. Il problema del debito, ALLEGATO 6: Lo squilibrio provoca altri squilibri. Lo scambio ineguale. Il narcotraffico. Il problema ecologico) disponibili sul CD allegato (CD/La società globale/Lo sfruttamento dell'uomo sull'uomo/Allegato 4 – Allegato 5).

¹⁵ www.cestim.it/sezioni/materiali_didattici

¹⁶ Cfr. Mommsen W.J., *Op. cit.*, AA.VV., *Op. cit.*, E. Hobsbawm, *Op. cit.*

Valutazione

Questo percorso didattico ha l'obiettivo principale di stimolare un ampio interesse sul fenomeno dello sfruttamento dell'uomo sull'uomo. Ciò che si vuole stimolare non è solo la riflessione, l'espressione delle emozioni e dei sentimenti e la comprensione del tema ma anche le capacità di analisi e di sintesi. Il principale criterio per valutare lo svolgimento di questa attività sarà la percezione che il docente avrà del livello di attenzione, di partecipazione e di impegno dimostrato da ciascun studente. Per quanto concerne la comprensione dei contenuti, il docente potrà scegliere tra le seguenti prove di verifica:

- analisi del testo (tipologia A dell'Esame di Stato);
- saggio breve o articolo di giornale (tipologia B dell'Esame di Stato);
- tema tradizionale (tipologia D dell'Esame di Stato);
- scrittura creativa: scrivere una storia.

Si suggerisce di condividere il lavoro svolto dalla classe con l'intero istituto scolastico.

In tale caso si potranno realizzare:

- un *power point* da inserire nel sito della scuola;
- un'opera teatrale sul lavoro minorile;
- una mostra da allestire all'interno dell'istituto.

Esempi di verifiche

Di seguito si propongono due altre modalità di verifica:

- A. In questa analisi del colonialismo e dell'imperialismo compiuta all'inizio del novecento da un economista e storico inglese, sono state eliminate le parole chiave, che lo studente deve collocare nella giusta posizione. Attenzione: nell'elenco che segue il brano sono state inserite 5 parole in più.

“Il, dove consista nella migrazione di parte di una nazione in terre straniere o scarsamente popolate, in cui gli emigranti portino con sé pieni diritti di cittadinanza nella Madrepatria ... può essere considerato come un'autentica espansione di nazionalità, un ampliamento territoriale del ceppo, della lingua e delle istituzioni della nazione ...

Qual è la diretta conseguenza economica dell'?

Un gran dispendio di denaro pubblico in navi, cannoni, equipaggiamenti militari e navali, rifornimenti, che aumenta e genera enormi guadagni quando capita una guerra ... Le forze armate, naturalmente, sono imperialiste per convinzione e per interesse corporativo; ed ogni aumento dell'esercito, della marina da guerra e dell'aviazione militare accresce il che esse esercitano.

Un'epoca di feroce ha portato un'enorme quantità di ricchezza nelle mani di un ristretto numero di capitani d'industria ... La capacità produttiva ha superato di gran lunga il livello reale di consumo ed ... è stata capace di generare un corrispondente incremento di consumo, abbassando i prezzi.

L'infondatezza della supposta inevitabilità dell' imperiale come uno sbocco necessario per l'industria avanzata, è ora manifesta. Non è il industriale che richiede l'apertura di nuovi mercati ed aree d'investimento, ma la cattiva del potere di consumo che impedisce l'assorbimento di beni e di capitale all'interno del paese... L'unica salvezza delle nazioni consiste nel sottrarre gli incrementi di reddito alle classi e di aggiungerli al reddito salariale delle classi o al reddito pubblico, perché possono essere spesi nell'aumentare il livello di consumo”

(Hobson, 1974, p. 60)

(espansione, progresso, potere politico, colonialismo, imperialismo, internazionalismo, distribuzione, lavoratrici, consumi, corporativo, sciopero, competizione, lotta, possidenti)

B. Si elencano qui, in disordine, cause e conseguenze del colonialismo e dell'imperialismo economico. A fianco di ciascuna voce l'allievo deve scrivere se si tratta di una causa o di una conseguenza.

- *Incremento demografico*
- *Sovrapproduzione dei Paesi europei*
- *Diffusione del Cristianesimo*
- *Assoggettamento di molte popolazioni di colore da parte dei bianchi*
- *Popolamento di terre prima scarsamente abitate*
- *Bisogno di materie prime*
- *Esportazione di capitali*
- *Volontà dei paesi europei di trovare nuovi mercati*
- *Decadenza delle culture indigene*
- *Appartenenza, nel 1914, di 4/5 della superficie terrestre a potenze coloniali*
- *Allargamento del mercato*

Bibliografia

- AA.VV., 1998, *Colonie e imperi*, Torino, SEI.
- AA. VV., 2000, *Debito da morire*, Milano, Baldini & Castaldi.
- AA. VV., 2000, *Migrazioni. Scenari per il XXI secolo*, Roma, Convegno internazionale, 12-14 luglio 2000.
- Afgani J., 1884 cit. in Carocci G., 1979, *L'età dell'imperialismo*, Bologna, Il Mulino.
- Amnesty International, 1992, *Armi. Rapporto sul commercio delle armi italiane*, Milano Torino, Sonda.
- Beretta Podini W., 1988, *Fame e squilibri internazionali*, Firenze, Bulgarini.
- Cacace P., 1986, *Venti anni di politica estera*, Roma, Bonacci.
- Caritas di Roma, 2000, *Immigrazione – Dossier statistico*, Roma, Anterem.
- Centro nuovo modello di sviluppo, 1996, *Sud nord nuove alleanze per la dignità del lavoro*, Bologna, EMI.
- Clodimiro V., 1986, *Libia ed Etiopia nella politica coloniale italiana (1918-1919)*, Quaderni dell'Istituto di Studi Storici.
- Collinson S., 1993, *Le migrazioni internazionali e l'Europa*, Bologna, Il Mulino.
- D'Amoja F., 1967, *La politica estera dell'Impero*, Padova, Cedam.
- Del Boca A. (a cura di), 1991, *Le guerre coloniali del fascismo*, Roma-Bari, Laterza.
- Disraeli B., 1872 cit. in Chaulanges M., Manry A. G., Sève R. (a cura di), 1971, *Textes historiques 1871-1914*, Parigi, Delagrave.
- Enzensberger H.M., 1993, *La grande migrazione*, Torino, Einaudi.
- Fage John D., 1995, *Storia dell'Africa*, Torino.
- Franzina E., 1995, *Gli italiani al nuovo mondo. L'emigrazione italiana in America Latina 1492-1942*, Milano, Mondadori.
- George S., 1992, *Il boomerang del debito*, Roma, Ed. Lavoro/ISCOS.
- Hobsbawm E., 2000, *L'età degli imperi 1875-1914*, Roma-Bari, Laterza.
- Hobson A., 1974, *L'imperialismo*, Milano, Isedi.
- ISMU, 1996, *Primo rapporto sulle migrazioni*, Milano, Franco Angeli.
- Klein N., 2001, *No logo*, Milano, Baldini & Castaldi.
- Layard B., Dornbusch K., 1994, *Est -Ovest : La grande migrazione*, Torino, Einaudi.
- Limes (a cura di), 1997, *Albania, emergenza italiana*, Roma, Editrice Periodici Culturali.
- Mommsen W.J., 1970, *L'età dell'imperialismo. Europa 1885 -1918*, Milano, Feltrinelli.
- Mori R., 1978, *Mussolini e la conquista dell'Etiopia*, Firenze, Le Monnier.
- Pallottino Rossi Doria G., 1991, *Nord-Sud: ambiente e sottosviluppo*, Firenze, Giunti.
- Pollini G., 1998, *Sociologia delle migrazioni*, Milano, Franco Angeli.
- Rochat G., 1988, *Il colonialismo italiano*, Torino, Loescher.
- Rochat G., 1991, *Guerre italiane in Libia e in Etiopia*, Padova, PAGVS.
- Rosoli G., 1996, *Insieme oltre le frontiere*, Caltanissetta-Roma, Salvatore Sciascia.
- Tranfo L., 1995, *Africa. La transizione*, Bologna, EMI.
- Tribunale permanente dei popoli, 1994, *500 anni di solitudine. La conquista dell'America e il diritto internazionale*, Verona, Bertani.
- U.N.D.P., 1996, Rapporto sullo sviluppo umano n.8, *Sradicare la povertà*, Torino, Rosenberg & Sellier.
- Zincone G. (a cura di), 2001, *Secondo rapporto sull'integrazione degli immigrati in Italia*, Bologna, Il Mulino.

Sitografia

www.stm.it/chiamalafrica/scardigl.htm

www.conquestchannel.com

ww.cestim.org

www.ilo.org

<http://www.ilo.org/public/italian/standards/ipecc/scream/didattico2.htm>

www.manitese.it

IL LAVORO MINORILE

Efisio TIDDIA e Annalisa BEATRICE
Liceo Scientifico “G. Bruno” – Torino

Introduzione al tema

Attività 1. *Brainstorming*

Per fare emergere le conoscenze e le idee sul tema, proporre un lavoro in piccoli gruppi (max 4 ragazzi).

Tre domande da dare in sequenza:

- *dimensioni*
- *cause*
- *dove*

Per ciascuna domanda gli studenti avranno a disposizione dai 5 ai 10 minuti (le risposte devono essere scritte); le risposte verranno riportate alla lavagna e su ciascuna verrà aperta la discussione.

1) *Le dimensioni del fenomeno*

Nel mondo ci sono circa due miliardi di bambini e ragazzi di età compresa tra 0 e 18 anni, nove su dieci, pari all'87% vivono nei paesi in via di sviluppo. Circa il 61% dei bambini vive in Asia, pari a 153 milioni; il 32% (80 milioni) in Africa e il 7% (17,5 milioni) in America Latina.

Secondo l'ILO, Organizzazione Internazionale del Lavoro¹⁷, i bambini che lavorano sarebbero 250 milioni di cui 140 bambini e 110 bambine, distribuiti quasi ovunque: in Asia, Africa, America Latina, ma anche in Europa e in America del Nord.

2) *Le cause*

Lo sfruttamento minorile è al tempo causa e conseguenza della povertà.

C'è una stretta relazione fra povertà e lavoro minorile, ma bisogna stare attenti a non tirare conclusioni affrettate. Non bisogna concludere che il lavoro minorile è un frutto inevitabile della povertà, perché ci sono delle nazioni con un reddito pro capite basso che hanno pochi bambini al lavoro e viceversa. Il lavoro minorile si sviluppa quando la gente deve affrontare da sola la propria povertà. Senza scuola e sanità gratuita, senza quella solidarietà sociale che consente di soddisfare almeno i bisogni di base, le famiglie devono chiedere a tutti i componenti, compresi i più piccoli, di darsi da fare per rispondere ad un unico imperativo: sopravvivere. Non bisogna aspettare la fine

¹⁷ L'ILO, con sede a Ginevra, è un'agenzia specializzata delle Nazioni Unite che persegue la promozione della giustizia sociale e il riconoscimento universale dei diritti umani nel lavoro. L'ILO formula, sotto forma di Convenzioni e di Raccomandazioni, le norme internazionali in materia di lavoro. Nel sistema delle Nazioni Unite è l'unica organizzazione a struttura tripartita: lavoratori, imprenditori e governi vi sono rappresentati con pari dignità negli organismi esecutivi.

http://www.ilo.org/public/italian/region/eurpro/rome/info/doc_ita.htm

All'indirizzo indicato si trovano documenti, pubblicazioni, banche dati e molto altro ancora.

della povertà per togliere i bambini da quei lavori che ne pregiudicano la crescita fisica e intellettuale.

Altra causa è la sete di profitto: i padroni preferiscono assumere i bambini perché sono più docili, si lasciano sfruttare senza opporre resistenza, sono più abili e adatti per alcuni lavori, non scioperano. Luoghi comuni: la povertà è causata dall'eccesso di popolazione, dal clima avverso e dall'arretratezza tecnologica. Ma la povertà dilaga anche in nazioni scarsamente popolate, con clima regolare, mezzi economici all'avanguardia. Tipico è il caso del Brasile.

"Sfruttamento intollerabile" si definisce l'impiego dei minori in attività nocive e/o pericolose per il fisico e la mente, lavori pesanti legati allo sfruttamento e alla schiavitù, la prostituzione e l'uso in traffici criminali.

"Sfruttamento infantile" si definisce l'occupazione a tempo pieno in età precoce, indebita pressione fisica, sociale o psicologica, vita per le strade in cattive condizioni, paga inadeguata, eccessive responsabilità, compromette la dignità del bambino e ne pregiudica lo sviluppo fisico, sociale, psicologico.

Sia l'Unicef sia le strutture del commercio equo accettano una categoria di bambini lavoratori: quelli che aiutano all'interno della famiglia contadina o artigiana che lavora in proprio, purché per poche ore e si tratti di attività non pericolose per la crescita e sia possibile andare a scuola. Un lavoro autorganizzato o in famiglia (contadina o artigiana), che non interferisca con l'istruzione scolastica, con i momenti di divertimento o di riposo, che favorisca lo sviluppo fisico, mentale e sociale del bambino è positivo. A volte qualche ora di lavoro serve per pagarsi la scuola.

3) La diffusione

L'Asia è uno dei continenti dove il lavoro minorile non solo è numericamente maggiore, ma rappresenta un vero modello produttivo. I bambini sono utilizzati per vari tipi di lavori: nelle piantagioni, nelle concerie, nelle cave, nelle miniere, nel settore tessile e nella produzione di giocattoli, nella raccolta di rifiuti... Contribuisce a questo fenomeno la delocalizzazione operata dalle multinazionali occidentali in vari settori produttivi.

In Africa lavora un bambino su tre, ma prevalentemente nell'agricoltura familiare, nell'approvvigionamento dei beni essenziali. La crisi dell'economia con l'aumento del debito estero, l'aumento dei prezzi dei prodotti di base e la riduzione delle spese sociali ha favorito il lavoro minorile nel settore informale.

In America Latina lavora il 15-20% dei bambini al di sotto dei 15 anni e non pochi sono ragazzi di strada.

Anche negli Stati Uniti, secondo calcoli dell'OIL lavorano il 28% dei ragazzi sotto 15 anni. In Europa gli ultimi anni di crisi, di riduzione del reddito degli adulti, hanno portato ad una ripresa del fenomeno (Gran Bretagna, Portogallo, Italia); in Italia ci sono da 300mila al mezzo milione di bambini che lavorano.

Esistono nelle grandi città e nelle zone rurali del Sud d'Italia, rilevanti sacche di lavoro infantile legate a un'economia familiare, a meccanismi di sfruttamento della manodopera a buon mercato (artigianato, terziario, in agricoltura). In alcune regioni italiane del Mezzogiorno il lavoro infantile coinvolge, soprattutto nelle forme part-time, fra il 20 e il 50% dei ragazzi che hanno tra i 10 e i 15 anni. A livello statistico nel contesto italiano, l'unico dato certo è quello relativo agli infortuni sul

lavoro dei minori di 14 anni (tra il 1985 e il 1993 16.600 casi di infortuni denunciati all'Inail); possiamo, però, distinguere le motivazioni dei minori che lavorano part-time nelle fabbriche del Nord (desiderio di indipendenza, pagarsi il motorino) da quelle dei bambini dei bassifondi napoletani legate allo stato di bisogno della famiglia.

Elaborazione del tema

Attività 1. Proiezione di un film con lettura guidata

"Iqbal" di C. T. Torrini, 1998, durata 100'.

Liberamente ispirato alla vera storia del bambino pakistano ucciso il 16 aprile 1995 dai suoi ex-schiavisti per un pugno di tessuti e di dollari.

Scheda introduttiva

Il film inizia con una dedica: *"Al piccolo Iqbal Masih che ha sacrificato la vita per la libertà di tutti i bambini schiavi del mondo"*, un simbolo della lotta contro il lavoro minorile. Iqbal, venduto a riscatto all'età di cinque anni dalla sua famiglia per sole 5000 rupie (ossia 140 dollari, ma c'è chi vale ancora di meno!), trascorre dodici ore al giorno, in condizioni pessime, incatenato ad un telaio per sei lunghi anni, finché, durante uno dei suoi innumerevoli tentativi di fuga, trova il coraggio di rivolgersi non alle forze dell'ordine (corrotte e comprate dai commercianti senza scrupoli) e neppure alla famiglia (che si vedrebbe costretta a riconsegnarlo al suo aguzzino per poter estinguere un debito senza fine), ma ad un sindacalista che si batte per la difesa dei diritti dei minori. A 12 anni Iqbal può finalmente imparare a leggere e a scrivere, decide di impegnarsi nella lotta di liberazione di tanti altri coetanei che vivono la sua stessa sorte, rischia di suo e diventa famoso (riceve persino a Boston il premio dei giovani in azione per i diritti dell'infanzia), ma la sua notorietà finirà al contempo per nuocergli. Non appena i fatturati delle vendite dei tappeti pakistani cominceranno a scendere del 20%, la lobby dei commercianti locali farà in fretta ad identificare lui la causa della perdita economica, decidendo di condannarlo a morte. Una piccola vittima sacrificale esposta troppo e pertanto poco tutelata anche dall'amico sindacalista, come sembra suggerire nel film un'attivista previdente, quando gli mormora: *"La pubblicità che gli fai non è un bene per lui, rischia molto e ha solo dodici anni. Non lo stai proteggendo, lo stai usando"*. Forse Iqbal si sarebbe esposto da solo, il film lo mostra determinato e coraggioso, irriducibile e votato alla causa, desideroso di istruirsi, ma anche di giocare o di far felice la nonna cieca, regalandole la bambola che non aveva mai potuto avere da bambina. Prima che il proiettile sicario trovi il proprio bersaglio nel suo giovane petto, nella scena finale lo vediamo correre sulla spiaggia in compagnia di amici, intento a far volare un aquilone, che resterà in cielo a volteggiare come un simbolo di speranza, mentre lui si accascia al suolo. Il vero Iqbal non ha nemmeno meritato questo ultimo gioco: era uno dei 250 milioni di piccoli schiavi moderni, secondo le stime dell'UNICEF (la cui rappresentanza italiana ha patrocinato il film insieme ad altre coproduzioni europee), piccolo rappresentante di un problema ormai noto: in Pakistan lavora il 20% della popolazione minorile, in India 44 milioni di bimbi, in Bangladesh un quarto della popolazione infantile è impiegata nell'industria tessile, in Nepal ben il 60% dei bambini svolge lavori che ne impediscono lo sviluppo.

Attività 2. Discussione del film

Al termine della visione gli studenti potranno esprimere liberamente le loro riflessioni, opinioni e commenti “a caldo”. Successivamente, il docente potrà intervenire ponendo alla classe una serie di domande, quali:

- 1) Chi è Iqbal?
- 2) In che modo i proprietari di fabbriche di tappeti riescono ad avere piccoli schiavi?
- 3) Come vivono i piccoli schiavi nella fabbrica?
- 4) A quali punizioni i piccoli schiavi sono soggetti?
- 5) Come riescono i fabbricanti a non incorrere in sanzioni legali?
- 6) In che modo Iqbal entra in contatto con il Fronte di Liberazione?
- 7) Perché Fatima pensa che Iqbal sia in pericolo e vada protetto?
- 8) Quali altri lavori vedono impiegati i bambini oltre alla lavorazione dei tappeti?

Al termine della discussione il docente chiederà agli studenti di scrivere un commento critico sul film utilizzando duecento parole circa (20 righe). Tale prova consentirà al docente di avere il quadro di interiorizzazione da parte degli studenti dei diversi concetti proposti.

Attività 3. Lavoro di gruppo

A questo punto del percorso si può ipotizzare un lavoro di gruppo, invitando gli studenti ad approfondire i temi più specifici nell’ambito del lavoro minorile. Il docente dividerà la classe in piccoli gruppi (max. 4 persone) e a ciascun gruppo assegnerà un tema e il relativo materiale (CD/La società globale/Il lavoro minorile/Allegato 1). Ogni membro del gruppo avrà un ruolo e un compito specifico (chi legge, chi scrive, chi relaziona, chi controlla il tempo...).

I temi più specifici nell’ambito del lavoro minorile potranno essere formulati in forma di domanda. Le domande potranno essere le seguenti:

- a) Quanti sono i bambini nel mondo costretti a lavorare? Quali aree geografiche sono interessate dal fenomeno del lavoro minorile?
- b) Perché i bambini devono lavorare? Quali sono le cause del lavoro minorile?
- c) Qual è la tipologia dei lavori che vengono svolti dai minori?
- d) Quali sono le conseguenze del lavoro sui bambini?
- e) Quali sono i diritti dei minori?
- f) Che cosa si può fare per eliminare il fenomeno del lavoro minorile?

Al termine dell’attività di gruppo, il relatore esporrà (10-15 min.) quanto emerso dalla lettura e dalla discussione affrontata durante il lavoro di cooperazione. Alla lavagna verranno trascritti tutti i punti fondamentali emersi dalla relazione dei lavori di approfondimento.

Valutazione

In ogni scheda, il percorso didattico ha l'obiettivo principale di stimolare un ampio interesse sul fenomeno del lavoro minorile. Ciò che si vuole stimolare è la riflessione, l'espressione delle emozioni e dei sentimenti, nonché la comprensione.

Il principale criterio per valutare lo svolgimento di questa attività sarà la percezione che il docente avrà del livello di attenzione, di partecipazione e di impegno dimostrato da ciascun studente. Per quanto concerne la comprensione dei contenuti, il docente potrà scegliere tra le seguenti prove di verifica:

- analisi del testo (tipologia A Esame di Stato);
- saggio breve o articolo di giornale (tipologia B Esame di Stato);
- tema tradizionale (tipologia D Esame di Stato);
- scrittura creativa: scrivere una storia.

Si suggerisce di condividere il lavoro svolto dalla classe con l'intero istituto scolastico. In tale caso si potranno realizzare:

- una presentazione *power point* da inserire nel sito della scuola;
- un'opera teatrale sul lavoro minorile;
- una mostra da allestire all'interno dell'istituto.

Bibliografia

- Baglivo A., 1980, *Il mercato dei bambini*, Milano, Feltrinelli.
- Centro Nuovo Sviluppo, 1999, *Sulla pelle dei bambini: il loro sfruttamento e le nostre complicità*, Bologna, CNS.
- Invernizzi D., 1998, *Bambini e adolescenti lavoratori nel Nord e nel Sud del mondo*, Lecce, Pensa Multimedia.
- Lucchini R., 1999, *Il ragazzo di strada: realtà complessa discorsi riduttori*, Roma, VIS.
- Mascheroni E., 2000, *Con gli occhi dei bambini*, Bologna, EMI.
- OIL, 1998, *Il lavoro minorile nel mondo: l'intollerabile nel mirino*, Ginevra, ILO.
- Petrillo G., 1983, *Carmencita Serito, Bambini che lavorano*, Milano, Franco Angeli.
- Schlemmer B. (a cura di), 1996, *L'enfant exploité. Oppression, mise au travail, précarisation*. Parigi, Karthala – ORSTOM.
- UNICEF, 1999, *I bambini che lavorano*, Roma, Comitato italiano per l'Unicef.

Sitografia

www.minori.it

<http://www.unicef.it/>

www.cicr.org

www.manitese.it

www.amnesty.it

<http://www.unionedirittiumani.it/documenti/fanciullo.htm>

<http://www.ilo.org/public/italian/region/eurpro/rome/index.htm> (sito italiano)

<http://www.ilo.org/public/italian/standards/ipec/scream/didattico2.htm>

<http://www.italianats.org/>

<http://www.progettonats.it/ita/index.htm>

www.globalmarch.org

INDICE DEI MATERIALI DISPONIBILI NEL CD ALLEGATO:

Sezione I Le istituzioni

Il territorio

- Allegato 1: Risposte al questionario
- Allegato 2: Ulteriore bibliografia e filmografia

La città

- Allegato 1: Porta Palazzo

La scuola

- Allegato 1: Patto di corresponsabilità educativa
- Allegato 2: Diritto all'istruzione e diritto allo studio di Maria Rosaria Ricci
- Allegato 3: Sistemi scolastici europei
- Allegato 4: Convenzione sui diritti dell'infanzia
- Allegato 5: Costituzione della Repubblica Italiana
- Allegato 6: Statuto delle studentesse e degli studenti
- Allegato 7: Testo tratto da Starnone D., 2006, *Ex cattedra e altre storie di scuola*, Milano, Feltrinelli.

L'Unione Europea

- Allegato 1: Recensioni a "L'appartamento spagnolo"
- Allegato 2: Risposte questionario
- Allegato 3: Cruciverba

Sezione II La realtà multiculturale

I numerosi aspetti della diversità

- Allegato 1: Cultura e diversità
- Allegato 2: Convenzione sulla protezione e la promozione della diversità delle espressioni culturali

La convivenza e l'intercultura

- Allegato 1: Ulteriore filmografia
- Allegato 2: Elenco associazioni di stranieri
- Allegato 3: Le ricette di East is East
- Allegato 4: Elenco festività

Sezione III La società globale

I diritti umani

Allegato 1: Dichiarazione Universale dei diritti umani

La gestione del conflitto

Allegato 1: Dispensa Educare al conflitto

Lo sfruttamento dell'uomo sull'uomo

Allegato 1: Cartina La spartizione del mondo nel 1914

Allegato 2: cartina L'africa coloniale prima della Prima Guerra Mondiale

Allegato 3: cartina l'Africa coloniale dopo la prima Guerra Mondiale

Allegato 4: Testi I gruppo Dal colonialismo all'imperialismo

Allegato 5: Testi II gruppo Le multinazionali e lo squilibrio nello sviluppo

Il lavoro minorile

Allegato 1: Testi sul lavoro minorile.

