

Piccoli si nasce... Grandi si diventa!

Kit didattico sui diritti dell'infanzia

*Raccolta di materiali ed esperienze per gli insegnanti
della scuola primaria e secondaria di primo grado*



CIFA onlus

Sede legale

Via Ugo Foscolo 3 - 10126 Torino

Tel + 39 011 4344133

Sede operativa

Via Galileo Galilei, 4 - 60015 Falconara M.ma (AN)

Tel. +39 071 59 03 000

www.cifaong.it

Testi:

Monica Nobile, psicopedagoga, Barchetta Blu

Marco Scarpati, avvocato esperto di tutela internazionale dei diritti dell'Infanzia

Edoardo Chianura, esperto dei processi educativi in adolescenza

Sofia Gallo, insegnante e consulente editoriale

Beatrice Irene Gemma, coordinatrice Educazione allo Sviluppo CIFA Onlus

Isabella Pescarmona, collaboratrice Università di Torino

Desiree Piromalli operatrice Educazione allo sviluppo CIFA Onlus

Progetto grafico, impaginazione e illustrazioni:

Wakistudio di Mirabile Ronal

www.wakistudio.com

Stampato da:

Berrino Printer Srl

www.berrinoprinter.it

Piccoli si nasce... Grandi si diventa! *Kit didattico sui diritti dell'infanzia*

.....

Raccolta di materiali ed esperienze per gli insegnanti
della scuola primaria e secondaria di primo grado

Bambini e diritti: le regole per diventare grandi

Non esiste una graduatoria dei diritti più importanti per i bambini, anche perché ogni diritto di un bambino è parimenti importante.

La cosa che però va tenuta sempre in considerazione (lo dico spesso, ironicamente ai miei collaboratori e agli studenti) è che un bambino è come il latte: ha una data di scadenza assai breve. Brevissima. Infatti un bambino rimane tale solo per pochi anni, e ogni giorno si modifica e diviene sempre meno bambino e sempre più adulto. Perde tutti quei linguaggi e quelle attenzioni che aveva ben chiare da piccolo, perde la sua sfacciata fanciullezza e diviene sempre di più altro.

Il mio professore di pedagogia al Liceo (ho avuto davvero fortuna, era Loris Malaguzzi, l'inventore del Reggio approach all'infanzia) diceva che con il tempo, grazie all'insistenza del mondo degli adulti, perde tutti quei linguaggi che aveva innati (da quello del corpo a quello dei gesti, da quello dei sentimenti a quello delle emozioni) e ne acquisisce uno che non aveva e con il quale non si sarebbe mai espresso se non ci fosse stato portato dal mondo dei grandi.

Il gioco permette al bambino di riacquisire un linguaggio semplice e per lui naturale e a noi adulti di poter entrare in punta di piedi nel suo mondo senza la screanzata supponenza che spesso caratterizza le nostre pretese nei confronti del mondo dei piccoli. Giocando gli insegniamo e lui ci insegna, ci scambiamo messaggi ed esperienze, regole e patti. È il gioco il ponte fra noi e loro. Ed è per questo giocare per i bambini è un diritto e per noi doveri... beh quasi un dovere! Eppure spesso siamo distratti da questo diritto fondamentale, ci pare poco importante di fronte agli altri. Quante volte abbiamo sgridato un bambino dicendogli di smettere di fare quelle cose che poco di piacevano (i suoi giochi) invitandolo a studiare. Quante volte abbiamo indicato a loro il gioco come premio (un perditempo mal sopportato) se prima finiva le cose importanti in cui lo volevamo meglio affaccendato: lo studio, il mangiare, il lavarsi...

Eppure per logica, se fossimo attenti alle sue esigenze, dovremmo noi imparare a trasformare in giochi lo studio, il cibarsi e il lavarsi, dovremmo non distoglierlo dalla sua importante sfera di importanza per distrarlo con nozioni che potrebbe imparare meglio e velocemente attraverso il gioco.

Adulti, poi, lo diventeranno. E molto velocemente.

E noi, che oggi li spingiamo a perdere la loro fanciullezza rimpiangeremo la bellezza e l'arrendevolezza del bambino che si divertiva con noi giocando. Ripenseremo al poco tempo che abbiamo dedicato al gioco con i nostri bambini, alle occasioni perse per mille impegni che ritenevamo più importanti. Ripenseremo al fatto che non sappiamo più giocare con l'impegno e la passione che ci metteva nostro figlio. E che quando giochiamo o lo facciamo per soldi (trasformando un divertimento in un vizio) o lo facciamo per professione (trasformando la nostra passione –chessò, il calcio- in una professione).

Ecco allora perché abbiamo pensato a ragionare di bambini: per non perdere tempo inutile quando li abbiamo davanti, per far diventare passione l'attività di educatore o di genitore. Per non rimpiangere, fra qualche anno, il tempo inutilmente gettato in cose da adulti.

Quando giro per il mondo vedo, nei nostri centri, bambini appassionati intenti a giocare e a mostrarci la loro gioia. Nei nostri centri abbiamo trasformato il loro diritto al gioco in realtà: gioco non sempre strutturato, spesso libero, o almeno liberi loro di scegliere a che gioco appartenere in quel momento, con che gruppo schierarsi e come divertirsi. E come crescere.

Perché se il risultato del passare del tempo è, immancabilmente, quello di trasformare in adulto il bambino che abbiamo davanti, allora è bene che ci si impegni a far diventare grande quell'adulto che vediamo formarsi davanti a noi. Essere adulti non vuol dire essere grandi: troppi adulti non sono grandi, troppi adulti fanno fatica a diventare grandi. Spesso non lo fanno, e nessuno li aiuta, ma poter essere bambini appagati aiuta gli adulti a sentirsi grandi, a non voler rimanere piccoli dentro (piccoli, mi raccomando, non bambini, perché gli adulti che non hanno giocato non sono stati mai, davvero, dei bambini).

Cifa vuole aiutare il mondo ad avere degli adulti consapevoli, maturi e capaci. Dei grandi. Ecco perché si impegna così tanto a non far perdere tempo ai bambini.

Noi sappiamo di avere poco tempo a disposizione, perché ogni giorno che vivono è di fondamentale importanza per i bambini. È per questo che CIFA sollecita tutti a giocare con i piccoli, a fare dei nostri bambini dei veri bambini, a permettere loro di essere pieni di fanciullezza e a vivere a contatto con un mondo di adulti che non chiedono loro altro che essere quello che sono.

Per diventare grandi occorre crescere bambini. Senza perdere nulla della bellezza del bambino. Per non avere rimpianti e regalare ad altri bambini quei diritti di cui hanno bisogno, assumendosene, da grandi, i doveri.

Marco Scarpati

Comunicare per lo sviluppo Comunic-EAD

Obiettivo specifico

Contribuire a migliorare la comunicazione nel settore dell'EAS attraverso:

- La creazione di strumenti che favoriscano una relazione continua tra gli attori privati e le autorità locali;
- Il miglioramento della qualità di comunicazione a livello regionale;
- La creazione di una rete che abbia come obiettivo quello di creare una comunità coesa facendo proprie le migliori esperienze di comunicazione a livello nazionale e comunitario nel settore dell'educazione allo sviluppo;
- Elaborazione di un kit dei diritti dell'infanzia per gli insegnanti.

Risultati attesi

- Creazione di un sistema di comunicazione permanente EAS, Educazione Allo Sviluppo;
- Miglioramento della qualità della comunicazione a livello regionale nel settore dell'EAS.

Attività svolte da Cifa Onlus

Elaborazione e sperimentazione di un'azione pilota, ovvero un kit per gli insegnanti sui diritti dell'infanzia.

Sensibilizzazione e diffusione dei temi relativi ai diritti dell'infanzia, attraverso la stampa della Convenzione ONU dei diritti dell'infanzia del 1989, distribuito a ONG, associazioni di volontariato e associazioni che si occupano di solidarietà internazionale del territorio marchigiano.

Nel ottobre 2010 si è realizzato un seminario dal titolo "I diritti dell'infanzia dalle loro origini alla Convenzione ONU sui diritti dei bambini del 1989 a Falconara Marittima (AN) con una lezione frontale dell'Avvocato Marco Scarpati, docente di Tutela internazionale dei Diritti Umani presso l'Università di Milano Bicocca. Al termine della lectio gli operatori del CIFA hanno facilitato dei gruppi di lavoro tra i partecipanti, ONG marchigiane, istituzioni locali del settore cooperazione internazionale allo sviluppo, della solidarietà internazionale e della sensibilizzazione ai diritti, rappresentanti regionali e del volontariato sul territorio. Tale incontro è stato propedeutico per individuare i diritti contenuti nel kit: diritto al gioco, diritto all'identità e diritto alla partecipazione. Durante tutta la durata del progetto si sono svolti seminari di autoformazioni per una progettazione partecipata con gli altri partner di progetto che hanno precedente esperienza nel settore educazione allo sviluppo, in particolare CVM, GUS, Africa Chiama, OICS Provincia di Ancona, Regione Marche. Tale lavoro è stato facilitato dall'accesso a tutti i materiali dal sito del progetto www.percorsidipace.eu ed in particolare da due piattaforme ning e pbworks.

Si sono inoltre sviluppati dei questionari on-line per poter raccogliere l'expertise delle varie ONG e Associazioni secondo aree di provenienza e tipologia di attività di educazione allo sviluppo svolta (intercultura, educazione alla pace, educazione allo sviluppo).

La fase di elaborazione del testo e raccolta di esperienze nazionali si è conclusa ad agosto 2011, per lasciare il passo alla fase di sperimentazione in un campione di classi di scuole primarie e secondarie di primo grado per una validazione dei contenuti .

Nel mese di ottobre 2011 si è passati quindi alla sperimentazione in circa 20 classi del territorio regionale, organizzando incontri con i ragazzi ed incontri con gli insegnanti condotti da operatori CIFA .

Gli operatori CIFA, infatti, assieme agli insegnanti ed ai bambini, hanno implementato e valutato le attività raccolte nella bozza del kit per aggiornare ad adattare al contesto regionale, e infine validarle per la versione definitiva di "Piccoli si nasce, grandi si diventa!"

Sono previsti infine dal progetto eventi di lancio del kit in varie province della Regione Marche e eventi di formazione per insegnanti , operatori del settore non profit, educatori, enti locali che siano interessati alla tematica dell'educazione ai diritti.





Chi siamo

Cifa Onlus è una organizzazione non governativa nata nel 1980 e che quest'anno celebra il suo trentesimo anno di attività, impegnata a tutelare i diritti fondamentali dei bambini del mondo così come sancito dalla Convenzione ONU sui Diritti dell'Infanzia.

La nostra vision

Sogniamo un mondo di pace in cui a tutti i bambini e agli adolescenti siano garantiti acqua, cibo, salute, scuola, gioco, affetto e protezione. Un mondo in cui i bambini e gli adolescenti si sentano amati e rispettati all'interno di una famiglia e di una comunità, divenendo soggetti attivi della propria crescita armoniosa.

La nostra mission

Agiamo per migliorare le condizioni di vita dei bambini e degli adolescenti in situazione di bisogno o in stato di abbandono, impegnandoci a garantire loro una identità, una famiglia ed una crescita armoniosa e promuovendo la cultura dei diritti dell'infanzia come sanciti nella convenzione ONU.

CIFA Onlus persegue questa finalità in più modi e con più strumenti:

Cooperazione allo sviluppo

Attraverso i progetti di cooperazione internazionale a favore dell'infanzia, realizzati con il pieno coinvolgimento di partner locali, preveniamo l'abbandono dei minori e promuoviamo i loro diritti.

Favoriamo il miglioramento delle condizioni di vita dei bambini e degli adolescenti, il soddisfacimento dei loro bisogni fondamentali quali acqua, cibo, assistenza sanitaria, istruzione e protezione.

Adozione internazionale

Attraverso lo strumento dell'adozione internazionale garantiamo una famiglia a quei minori cui non è data la possibilità di crescere in un ambiente familiare adeguato all'interno del proprio Paese.

Affianchiamo gli aspiranti genitori adottivi nel processo di accrescimento della consapevolezza di sé e delle proprie capacità genitoriali nel percorso di adozione e nell'inserimento del minore.

Promozione dei diritti dell'infanzia e dell'adolescenza

Attraverso le nostre attività di educazione allo sviluppo promuoviamo quanto sancito dalla convenzione ONU sui diritti dell'infanzia e una cultura della cooperazione quale strumento per il miglioramento delle condizioni di vita dei bambini e degli adolescenti.

Attraverso l'attività di promozione della cultura dell'adozione sosteniamo la difesa dei diritti dei bambini e degli adolescenti; favoriamo l'accettazione della diversità quale valore di arricchimento per i futuri genitori e per la comunità accogliente, con particolare attenzione alla scuola.

Educare allo sviluppo significa utilizzare un approccio pedagogico per creare una più diffusa consapevolezza sui diritti dell'uomo e dell'infanzia, sulla valorizzazione delle differenze e sul tema della cittadinanza globale.

Cifa, nella sua mission, attribuisce un'importanza primaria all'Educazione allo sviluppo (EAS) quale strumento per promuovere i Diritti dell'infanzia e dell'adolescenza. Per questo realizza percorsi educativi mirati alle scuole primarie e secondarie, eventi di sensibilizzazione pubblica e momenti di confronto sui Diritti dei bambini.



In collaborazione con



CESTAS



L'AFRICA CHIAMA



S.O.S. MISSIONARIO
S.O.S. MISSIONARIO



Provincia
di Ancona



CVM
Centro Volontari Marchigiani



GUS
Gruppo Umana Solidarietà



Osservatorio Interregionale
Cooperazione Sviluppo

Istruzioni per l'uso

Perché un kit regionale di promozione dei diritti dell'infanzia

Gentile insegnante,
il kit regionale di promozione dei diritti dell'infanzia è un programma che si struttura in una sequenza di tre moduli utilizzabili liberamente e in maniera non sequenziale a seconda delle esigenze della classe e in modo da poter essere svolto in un periodo più o meno articolato durante il calendario scolastico.

Il Kit regionale di promozione dei diritti dell'infanzia prende forma da un'attenzione sempre più percepita nelle nostre società avanzate da un punto di vista istituzionale, ma spesso dimenticata nel vissuto quotidiano, verso quella pedagogia che si occupa di diritti, soprattutto di quelli dei bambini e degli adolescenti.

Ed è con questa consapevolezza che si è voluto, attraverso la costruzione di una piattaforma online, dare vita ad una serie di strumenti che possano essere generatrici di processi di apprendimento (educazione, formazione, sensibilizzazione) nel tessuto scolastico della regione Marche, come peraltro già previsto in alcuni documenti di indirizzo che accolgono l'esigenza affinché nei curricula scolastici si inseriscano temi e processi educativi ispirati alla cittadinanza mondiale, paradigma ancora incompiuto, ma di grande interesse civile e culturale.

I tre contenitori del kit (diritto al gioco, diritto alla partecipazione, diritto all'identità) si strutturano ognuno su tre differenti componenti:

- Il contenuto teorico da cui prende il via quel minimo di sapere utile a definire gli aspetti del diritto preso in considerazione;
- Le schede di attività attraverso le quali progettare un percorso di formazione adeguato ai componenti della classe coinvolta;
- Le progettazioni attuate sul territorio nazionale, quale stimolo per nuove programmazioni e/o riorganizzazione di percorsi da proporre sul proprio territorio.

Il kit, oltre alle valenze formative-educative per i bambini e gli adolescenti che sono riportate più avanti, risponde anche a tre bisogni per ciò che riguarda soprattutto gli adulti (docenti, genitori, educatori, formatori, ecc..)

1. Il bisogno di avere uno spazio comune cui poter accedere liberamente per approfondire e operare attività e progettazioni in favore di una pedagogia dei diritti dell'infanzia e degli adolescenti;
2. Il bisogno di prospettare uno spazio condiviso e condivisibile in cui insegnanti e formatori di diverso ordine e grado di scuole possano svolgere attività e discussioni che abbiano uno stesso indirizzo e una stessa modalità di azione;
3. Il bisogno di restituire uno spazio di memoria e di crescita che sarà possibile attraverso la documentazione prodotta durante le attività e momenti di riflessione comune.

Ma perché queste attività sono così importanti per il comportamento futuro dei bambini e degli adolescenti? Perché nel campo dei diritti dell'infanzia e degli adolescenti è opportuno intervenire prima che stereotipi e pregiudizi si stabilizzino fra gli stessi aventi diritto di oggi e i patrocinatori di domani.

E allora perché non limitarsi a fornire solo informazioni? Perché è stato dimostrato che i programmi basati esclusivamente su conoscenze ed informazioni non sono efficaci nel modificare le attitudini o i comportamenti. Infatti è proprio perché si sono riconosciuti i limiti delle iniziative basate soltanto sulla conoscenza che sono stati elaborati altri modelli di intervento. Modelli che hanno un approccio molto più ampio ed evitano l'impiego delle sole informazioni: tra cui il modello dell'influenza sociale.

Le più recenti ricerche e pubblicazioni riconoscono che i comportamenti dei ragazzi, soprattutto negli adolescenti, sono fortemente condizionati dall'ascendente dei propri pari e sono soggetti alla pressione sociale.

Questi programmi, e il nostro kit vuole essere uno di questi, hanno quindi l'obiettivo di modificare le attitudini; di rafforzare le abilità necessarie per affrontare la vita quotidiana; di sviluppare le competenze e le risorse di cui hanno bisogno per resistere alla pressione dei pari e alle influenze sociali; di fornire informazioni e conoscenze corrette.

Perciò la sola conoscenza non è un fattore predittivo di cambiamento se non è accompagnata da attività di formazione e sviluppo delle cosiddette "life skills" e soprattutto per gli adolescenti è importante che un programma di sensibilizzazione contenga anche strumenti e modalità per correggere le loro convinzioni e creare le condizioni per attuare decisioni proprie su aspetti così fondamentali per la loro vita futura in quanto cittadini del mondo.

Come attuare il programma previsto nel Kit

Per applicare con successo il programma è apprezzabile che gli insegnanti prendano innanzitutto confidenza con il Kit stesso attraverso il quale possono apprendere i concetti teorici alla base di ogni "diritto affrontato", le tecniche e gli strumenti utilizzati per le singole unità, le possibilità di progettazioni future attraverso lo stimolo di quanto già realizzato sul territorio nazionale.

È soprattutto importante che gli insegnanti prendano in considerazione con attenzione le metodologie interattive. Interattività come componente fondamentale che va intesa in un senso più ampio del semplice scambio di domande e risposte: si tratta di stimolare gli alunni a discutere e lavorare insieme in modo positivo.

Se suonare il piano è un'abilità, come lo sono svolgere un problema di matematica e dipingere. Esistono tuttavia anche abilità legate alle relazioni o ai comportamenti sociali: stabilire relazioni con gli altri, ad esempio, o ascoltare. Si tratta di abilità sociali, emotive o personali che possono essere sviluppate e rafforzate partecipando alle attività presentate nel kit, soprattutto in una individuazione di quelli che sono i propri diritti.

Capacità interpersonali e intrapersonali che vengono definite "life skills" per indicare l'insieme delle abilità utili per affrontare la vita in contesti in continuo cambiamento, tra cui: l'abilità di apprezzare e rispettare gli altri, di creare relazioni positive e ludiche con gli amici, di ascoltare e comunicare in modo efficace, di fidarsi degli altri, di saper assumere le proprie responsabilità sia rispetto all'ambito circoscritto della propria vita quotidiana, sia rispetto al mondo globale che ci circonda e la capacità di affermare il superiore interesse, in quanto bambino ed adolescente, dei diritti propri e di tutti gli altri bambini ed adolescenti del mondo.



L'elenco che segue riporta alcune delle principali abilità su cui agiscono gli interventi ripresi nel kit:

Pensiero critico

È la capacità di analizzare informazioni ed esperienze in modo oggettivo. Può contribuire al benessere aiutandoci a riconoscere i fattori che influenzano il comportamento, come i valori, la pressione dei pari e dei media.

Capacità decisionali

Aiutano ad affrontare in modo costruttivo le situazioni che implicano una decisione. Le capacità decisionali sono affrontate nelle unità in cui i ragazzi devono prendere decisioni valutando le opzioni disponibili e le conseguenze che tali decisioni possono comportare.

Capacità di comunicare in modo efficace

È la capacità di esprimersi, verbalmente o non verbalmente, in modo appropriato alla propria cultura e all'incontro con altre culture. Questo significa essere in grado di esprimere desideri, necessità e paure. Può anche significare essere in grado di chiedere consiglio o aiuto nel momento del bisogno.

Capacità di relazione interpersonale

Aiutano a relazionarsi in modo positivo con gli altri. Essere in grado di instaurare e mantenere relazioni amichevoli. Mantenere buone relazioni con le persone permette la possibilità di chiedere e condividere aspetti dell'altro che a volte non comprendiamo appieno. Ma anche essere capaci di terminare in modo costruttivo una relazione fa parte delle capacità intrapersonali.

Auto-consapevolezza

Include la capacità di riconoscere noi stessi, il nostro carattere, le nostre forze e le nostre debolezze, i gusti e le avversioni. Spesso è anche un prerequisito delle capacità di comunicare in modo efficace e di sviluppare relazioni empatiche con gli altri.

Empatia

È la capacità di immaginare quello che un'altra persona può provare e di comportarsi di conseguenza. L'empatia può aiutarci a capire ed accettare altre persone molto diverse da noi, può migliorare le interazioni sociali e può favorire la creazione di reti sociali di supporto.

Il credo normativo

È il processo per cui le opinioni che ci siamo fatti su qualcosa diventano la norma del nostro comportamento. Se questa convinzione si basa su informazioni o interpretazioni sbagliate, la norma è inadeguata.

Per poter attuare tutti gli aspetti riportati precedentemente il kit prevede schede di attività che riportano metodi interattivi per lavorare a coppie o in piccoli gruppi. Il successo del programma dipenderà pertanto in larga misura dalla riuscita di queste attività interattive: in particolare dal modo in cui gli alunni si scambieranno idee ed emozioni e dalla loro capacità di discutere e condividere i propri pensieri in gruppo. Questo è il contributo degli studenti, mentre il ruolo dell'insegnante sarà quello di rafforzare la collaborazione positiva e l'interazione tra ragazzi e ragazze in classe.

Di seguito alcuni promemoria e suggerimenti per le discussioni in classe.

La discussione di gruppo disposti in cerchio

Quando sono riuniti uno accanto all'altro in un piccolo cerchio, gli alunni parlano liberamente, ascoltano più intensamente, si sentono più strettamente legati e provano meno rivalità reciproca. Preparate un contesto per la discussione sotto forma di cerchio chiuso (o serrato). Tra gli alunni non ci siano scrivanie, banchi o altro che impedisca la visuale di tutti verso tutti. È preferibile usare le sedie su cui gli alunni si siedono normalmente. Anche l'insegnante fa parte del cerchio e la prima volta deve spiegare il motivo per cui si usa questa disposizione.

Ascolto reciproco

Il cerchio consente di vedersi e ascoltarsi a vicenda in modo più diretto. Si sceglie questa disposizione perché si ritiene che gli alunni possano anche imparare gli uni dagli altri e non soltanto dall'insegnante.

Apprezzamento

Gli alunni che vengono apprezzati ed incoraggiati perché hanno contribuito alla discussione, anche con poche parole, acquistano fiducia in se stessi e saranno indotti a partecipare di nuovo in successive occasioni.

Il senso di solidarietà tra alunni cresce se questi si rendono conto di poter influire sulle sensazioni positive di qualcun altro manifestando apprezzamento.

Rivolgere domande

Rivolgendo domande su ciò che un alunno dice, ripetendo o riformulando l'intervento con altre parole, gli altri alunni possono chiarire e comprendere ciò che quell'alunno intende dire. Si tratta di un aspetto importante nelle discussioni in cerchio, ma diventerà ancora più importante nelle attività in cui gli alunni lavoreranno in sottogruppi.

Partecipazione dell'insegnante

Unendosi alla discussione, l'insegnante fornisce un esempio, incoraggia la partecipazione attiva, premia gli alunni e dimostra che anche a lui/lei viene chiesto di mettersi in gioco come gli alunni.

Alunni silenziosi

Gli alunni silenziosi talvolta non intervengono ma stanno comunque apprendendo ascoltando i loro compagni mentre altri, più estroversi, apprendono intervenendo. Invece altri alunni che restano in silenzio in realtà vorrebbero partecipare, ma sono timidi. Si raccomanda di stimolare la partecipazione di tutti gli studenti, senza tuttavia forzare e mettere in imbarazzo l'alunno. Una tecnica per coinvolgere gli alunni silenziosi consiste nell'incoraggiarli a bisbigliare la propria idea nell'orecchio del compagno che siede accanto, che a sua volta dirà ad alta voce ciò che ha sentito.

Silenzio

Un intervallo silenzioso nella conversazione non significa che il processo di apprendimento si sia interrotto. Gli alunni stanno pensando. Si può rendere il silenzio più tollerabile sottolineando esplicitamente il momento di riflessione: «Adesso pensiamoci su tutti insieme».

Il diritto di passare la mano

Se si fanno domande su esperienze, pensieri o sentimenti personali, si deve concedere agli alunni il diritto di non rispondere e di passare la mano. Non devono essere costretti a dire qualcosa di confidenziale o che potrebbe imbarazzarli. È una decisione che spetta agli alunni, ma l'insegnante può influire ponendo la domanda in modo sensibile ed esplicitando regole di rispetto reciproco per la classe.

Evitare la derisione

Niente può essere più frustrante ed umiliante per gli alunni che sentirsi ridicolizzati in modo esplicito o implicito. È evidente che ogni insegnante deve impedire che un alunno rida in faccia a un altro compagno per un sentimento che quest'ultimo ha espresso; tuttavia la realtà è più complessa, come si sarà certamente constatato, lavorando con gli adolescenti. Quando l'insegnante nota atti di umiliazione o di scherno, compiuti di nascosto o in modo subdolo, deve parlare apertamente di ciò che è successo. In tali occasioni il ruolo dell'insegnante è quello di garantire protezione e sicurezza all'alunno nel gruppo in modo che l'attività in classe possa funzionare come luogo protetto per sperimentare le abilità sociali e personali.

Coinvolgimento della famiglia

È ovvio che parlare a casa delle attività di prevenzione svolte in classe non è sufficiente perché le abilità apprese a scuola possano essere applicate al contesto familiare. Talvolta si possono avere anche conseguenze indesiderate, per evitare le quali si raccomanda di informare i genitori sul programma in corso.

Valori

In qualità di insegnante si deve rispondere alle domande relative ai valori in buona coscienza. I ragazzi vogliono conoscere l'opinione dei loro insegnanti, tuttavia si deve lasciare loro la libertà di pensare, riflettere e formarsi un'opinione autonoma. Il confronto con il gruppo e con l'insegnante è fondamentale per favorire lo sviluppo di valori condivisi.

Favorire la discussione

L'insegnante deve cercare di fare domande per promuovere la discussione e stimolare tutti gli alunni a partecipare alla discussione. In queste unità l'obiettivo spesso non è quello di trovare le risposte giuste, ma di avere l'opportunità di imparare attraverso il punto di vista di altre persone.

Motivazione e ispirazione

L'entusiasmo dell'insegnante sarà determinante nel motivare e coinvolgere il gruppo. L'insegnante deve quindi prepararsi anche mentalmente per le attività e cercare di trovare le parole e le modalità per indurre gli alunni a partecipare.

Per finire ci auguriamo che le istruzioni riportate nelle unità siano il più possibile concrete e dettagliate ed utili per lavorare in modo creativo.

Edoardo Chianura

Indice

Il diritto al gioco

Spunti teorici	Pag. 16
Proposte attività	Pag. 26
Esperienze sul campo	Pag. 32

Il diritto all'identità

Spunti teorici	Pag. 38
Proposte attività	Pag. 46
Esperienze sul campo	Pag. 54

Il diritto alla partecipazione

Spunti teorici	Pag. 60
Proposte attività	Pag. 64
Esperienze sul campo	Pag. 72

Appendice

La Convenzione sui diritti dei bambini e dei ragazzi	Pag. 78
Educare alla cittadinanza mondiale	Pag. 80
Glossario	Pag. 83
Bibliografia, sitografia e filmografia	Pag. 88

Il kit “Piccoli si nasce... grandi si diventa” è dedicato agli insegnanti e ha l’ambizione di raccogliere proposte ed esperienze che sul territorio nazionale hanno come tematica comune la sensibilizzazione e la divulgazione dei diritti dei bambini e degli adolescenti.

Essendo una raccolta di materiali, frutto di una ricerca e di un confronto con alcune delle realtà presenti da anni nello scenario italiano di educazione alla cittadinanza mondiale ed educazione ai diritti, un’analisi della struttura è importante per poterne usufruire al meglio.

Il kit è strutturato su tre macro aree tematiche, i tre diritti analizzati, **Diritto al gioco**, **Diritto al nome** (identità) e **Diritto alla Partecipazione**.

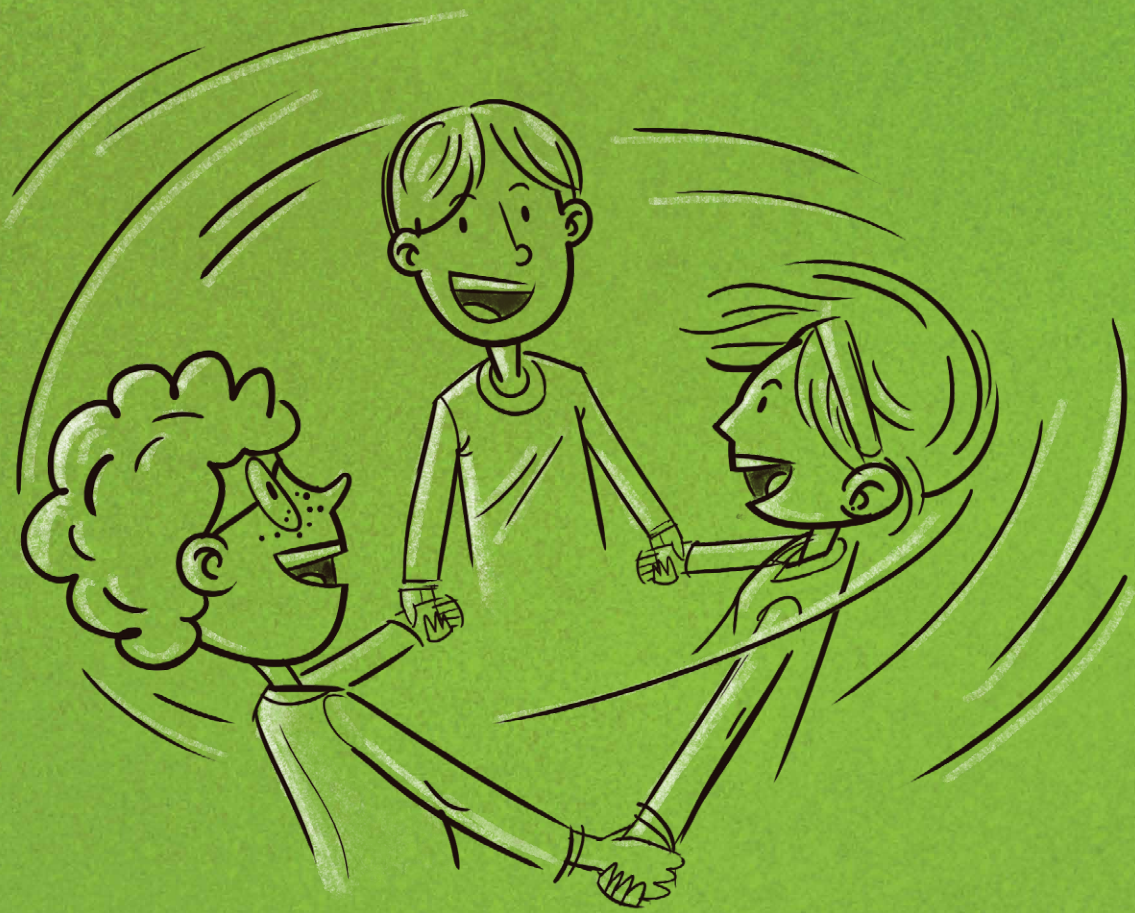
Per ogni diritto ci sono tre capitoli, afferenti a tre strumenti differenti. Il primo è un **Introduzione tematica**, che vuole essere spunto di riflessione sulla tematica affrontata. Il secondo capitolo, **Proposte Attività**, raccoglie una serie di attività con riferimenti bibliografici. Il terzo capitolo, **Esperienze**, raccoglie invece una serie di esperienze che a livello nazionale scuole, associazioni o organizzazione non governative ONG hanno realizzato. In questo caso, oltre ai riferimenti bibliografici, è possibile trovare anche i dati dei soggetti proponenti.

In allegati si trovano altresì alcuni documenti che abbiamo ritenuto importanti per coloro che si apprestano a svolgere attività di educazione ai diritti nelle classi, ma anche eventualmente in situazioni extra-scolastiche.

È presente inoltre una Sezione Bibliografica, che oltre a riportare le note bibliografiche divise per aree tematiche, vuole anche proporre altri testi e una filmografia divisi anch’essi per aree tematiche.

Intanto... Buona lettura!

*Desiree Piromalli
per Cifa Onlus*



Il diritto al gioco

.....

Articolo 31

- 1. Gli Stati parti riconoscono al fanciullo il diritto al riposo ed al tempo libero, di dedicarsi al gioco e ad attività ricreative proprie della sua età e di partecipare liberamente alla vita culturale ed artistica.*
- 2. Gli Stati parti rispettano e favoriscono il diritto del fanciullo di partecipare pienamente alla vita culturale ed artistica ed incoraggiano l'organizzazione, in condizioni di uguaglianza, di mezzi appropriati di divertimento e di attività ricreative, artistiche e culturali.*

Diritto al gioco¹

L'Organizzazione delle Nazioni Unite (O.N.U.) ha negli anni tutelato e garantito i diritti dell'infanzia.

Non è necessario solo lavorare per ridurre la mortalità infantile e fornire ai bambini dei Paesi in via di sviluppo condizioni materiali migliori, se poi non si garantisce loro un minimo di prospettive di sviluppo, di vita umana degna di essere vissuta.

L'art. 31 della Convenzione internazionale sui diritti dell'Infanzia approvato il 20 novembre 1989 dall'Assemblea Generale dell'O.N.U. ed entrato in vigore il 2 settembre 1990, esprime chiaramente queste valenze fondamentali del diritto al gioco.

Art. 31 Della Convenzione Internazionale sui Diritti dell'Infanzia

- Gli Stati parti riconoscono al fanciullo il diritto al riposo ed allo svago, a dedicarsi al gioco e ad attività ricreative proprie della sua età, ed a partecipare liberamente alla vita culturale ed artistica;
- Gli Stati parti devono rispettare e promuovere il diritto del fanciullo a partecipare pienamente alla vita culturale ed artistica ed incoraggiano l'organizzazione di adeguate attività di natura ricreativa, artistica e culturale in condizioni di uguaglianza.

Dall'analisi di questo articolo risultano due aspetti fondamentali dal punto di vista educativo:

- Relazione tra diritto allo studio e al gioco, considerati integrati e non contrapposti;
- Maggiore importanza non solo all'alfabeto della parola parlata, ma anche alle attività corporee e manuali.

Nella scuola dell'infanzia ed anche nella scuola elementare il gioco, è accettato come elemento di socializzazione e di formazione, conferendo ad esso una funzione di valore e di utilità, mentre nella scuola media non esiste una teoria legata al gioco sia esso inteso come socializzazione sia esso inteso come apprendimento.

Nella maggior parte dei casi l'apprendimento viene concepito secondo criteri rigidi, che si richiamano ad un'idea di educazione-insegnamento, che mette al centro il ragazzo, ma solo come un ascoltatore passivo e non come un soggetto globale. Se si vorrà rispettare il concetto di globalità si dovrà gestire l'educazione, l'insegnamento, come organizzazione dell'apprendimento,

cercando di sfruttare appieno la capacità formativa di un lavoro percepito come un gioco.

I bambini sono piccoli esploratori alla continua scoperta di se stessi e del mondo che li circonda. Sin dalla nascita ed in particolare nei primi mesi di vita hanno l'istinto naturale di osservare e conoscere il proprio corpo e questo gioco li occupa per un bel po' di anni. Se poi viene associato ad una esperienza sonora e ludica il bambino può essere stimolato al movimento, alla ritmicità, al controllo delle parti del proprio corpo e all'approfondimento delle sue funzioni, oltre che al rapporto con la realtà esterna e alla socializzazione.

Il gioco è l'aspetto dominante nella vita del bambino. È attraverso il gioco che si impadronisce di competenze specifiche, come la capacità di pensiero; le abilità motorie; i comportamenti relazionali; il rispetto delle cose e delle persone, per arrivare così alla conquista dell'autonomia, che lo renderà a sua volta un soggetto critico e consapevole, attivo ed espressivo.

L'importanza del gioco

Nell'accezione comune il termine "gioco" si discosta completamente da una qualsiasi connotazione di "serietà". Se però ci soffermiamo sulla citazione di Montaigne, notiamo come sia sinonimo di azione seria quando ci riferiamo ad un bambino (i giochi dei bambini non sono dei giochi, bisogna invece valutarli come le loro azioni più serie) notiamo come sia sinonimo di azione seria quando ci riferiamo ad un bambino.

Ogni bambino gioca naturalmente, perché prova una sensazione di benessere; nulla quindi è tolto all'aspetto ludico in se stesso, ma, anzi, è proprio il piacere intrinseco nel gioco che comporta e favorisce nuove componenti.

Per i bambini, che giocano per divertirsi, non c'è nessuna differenza tra il gioco e ciò che un adulto potrebbe considerare come un lavoro. Solo più tardi, una volta che giungono ad associare un'attività alla ricompensa, essi iniziano a considerare un comportamento mentre lo pongono in atto in vista di benefici a lungo termine piuttosto che per la gratificazione immediata. Ciò è dovuto allo sviluppo di abilità cognitive che consentono al bambino di vedere il legame tra causa ed effetto.

Attraverso il gioco, infatti, il bambino incomincia a comprendere come funzionano le cose: che cosa si può

(1) http://www.galileo.it/ludonord2/importanza_gioco/svil_aff.html

o non si può fare con determinati oggetti, si rende conto dell'esistenza di leggi del caso e della probabilità e di regole di comportamento che vanno rispettate. L'esperienza del gioco insegna al bambino ad essere perseverante e ad avere fiducia nelle proprie capacità; è un processo attraverso il quale diventa consapevole del proprio mondo interiore e di quello esteriore, incominciando ad accettare le legittime esigenze di queste sue due realtà.

Le attività ludiche a cui i bambini si dedicano si modificano via via, di pari passo con il loro sviluppo intellettuale e psicologico, ma rimangono un aspetto fondamentale della vita di ogni individuo, in tutte le fasce d'età.

"... l'uomo è pienamente tale solo quando gioca", dice Schiller, perché si ritrova e si conosce: giocando, infatti, ogni individuo riesce a liberare la propria mente da contaminazioni esterne, quale può essere il giudizio altrui, e ha la possibilità di scaricare la propria istintualità ed emotività.

Nel linguaggio corrente la parola "gioco" indica un'attività gratuita, più o meno fittizia che procura un piacere di tipo particolare. Questa attività è anche chiamata ludica, termine che deriva dal latino ludus = gioco.

Il gioco è significativo per lo sviluppo intellettuale del bambino, perché il bimbo, quando gioca, sorprende se stesso e nella sorpresa acquisisce nuove modalità per entrare in relazione con il mondo esterno. Nel gioco il bambino sviluppa le proprie potenzialità intellettive, affettive e relazionali... A secondo dell'età, il bambino

nel giocare impara ad essere creativo, sperimenta le sue capacità cognitive, scopre se stesso, entra in relazione con i suoi coetanei e sviluppa quindi l'intera personalità. Il gioco favorisce: lo sviluppo affettivo, lo sviluppo cognitivo, lo sviluppo sociale.

Gioco e sviluppo affettivo

Le varie modalità di gioco sono legate allo sviluppo emotivo del bambino e vanno via via modificandosi con l'età, per questo sono rivelatrici del suo equilibrio psichico.

Si possono individuare le varie tappe dello sviluppo ludico:

0 - 1 anno

Il gioco comincia fin dai primi mesi di vita. Esso è fondamentalmente fonte di sensazioni piacevoli ed è finalizzato alla ricerca di una serie di sensazioni che gratifichino e arricchiscono il SÉ che si sta strutturando mano a mano.

Inizialmente il bambino gioca con il proprio corpo o con il corpo della madre che, di fatto, è il loro primo compagno di giochi, ma tutti gli oggetti che lo circondano attraggono la sua attenzione. Sono giochi come: agitare le mani, muovere le gambe, accarezzare il proprio corpo e quello della madre. Queste attività si caratterizzano per il carattere esplorativo e ripetitivo delle azioni, che serve al bambino per imparare a distinguere fra il SÉ e il NON-SÉ, per fargli capire dove finisce lui e inizia la madre, percepita come parte di sé.



2 anni

Con l'inizio del secondo anno il bambino si trova di fronte al problema della separazione dalla madre e le conseguenti ansie d'abbandono.

Il gioco può diventare espressione di questi problemi come ha ben evidenziato Freud nel suo saggio "Al di là del principio del piacere" in cui racconta che il nipote Ernst di diciotto mesi aveva un rocchetto di legno intorno a cui era avvolto del filo; tenendolo per il filo, il bambino gettava l'oggetto oltre la cortina del suo letto facendolo sparire accompagnando l'atto con un "o-o-o" forte e prolungato, (che significa, secondo la madre "via") poi tirava nuovamente il rocchetto fuori dal letto e, ritraendolo a sé lo salutava con un allegro "da" (che significa qui).

Questo semplice giochino, osserva Freud, che il bambino ripeteva puntualmente in assenza della madre, aveva la funzione di controllare un evento spiacevole: la separazione. Il ritorno del rocchetto lo rassicurava sul fatto che la madre, anche se spariva, sarebbe poi ricomparsa. In ogni caso il giochino rappresenta un meccanismo di difesa da parte del bambino, dall'angoscia provocata dalla separazione egli ricava un giochino da cui riesce a trarre sollievo.

Freud osserva che una delle funzioni tipiche del gioco infantile è la riproduzione attiva e ripetuta di esperienze frustranti allo scopo di padroneggiare e superare il trauma, chiama questo fenomeno coazione a ripetere.

3 anni

In questa età emergono secondo Freud giochi che rivelano la dinamica edipica che il bambino affronta a questa età. I giochi possono essere di guerra, o di lotta. Compaiono i primi giochi di socializzazione, il bambino è interessato a giocare con altri compagni, in particolare, prova piacere ad imitare il comportamento degli adulti, gioca ad essere mamma o papà indossando i loro abiti.

4 - 5 anni

In questo periodo i giochi sono espressione delle dinamiche interne che il bambino sta vivendo quali il gioco della bambola, il gioco del dottore, il gioco a nascondino, attraverso questi giochi il bambino drammatizza una punizione o proibizione subita.

6 - 10 anni

Nell'età della fanciullezza i giochi diventano di gruppo e con regole, questo permette al bambino di sperimentare lo stare con gli altri attraverso giochi strutturati, le regole diventano funzionali ad un miglior funzionamento del gioco.

Gioco e sviluppo cognitivo

Il gioco riveste un ruolo fondamentale per lo sviluppo intellettuale: esso, infatti, stimola la memoria, l'attenzione, la concentrazione, favorisce lo sviluppo di schemi percettivi, capacità di confronto, relazioni ecc. Una carenza di attività ludica denuncia, nel bambino, gravi carenze a livello cognitivo.

J. Piaget (1937-1945) mette in correlazione lo sviluppo del gioco con quello mentale, affermando che il gioco è lo strumento primario per lo studio del processo cognitivo del bambino. Piaget, infatti, parte dalla convinzione che il gioco sia la "più spontanea abitudine del pensiero infantile". Egli afferma che lo sviluppo intellettuale del fanciullo passa attraverso due processi: uno detto assimilazione² e l'altro accomodamento³.

Secondo Piaget si possono individuare tre stadi di sviluppo del comportamento ludico: giochi di esercizio, giochi simbolici, giochi con regole.

I giochi di esercizio prevalgono nel primo anno di vita, nella fase cosiddetta "senso-motoria": il bambino, attraverso l'afferrare, il dondolare, il portare alla bocca gli oggetti, l'aprire e chiudere le mani o gli occhi, impara a controllare i movimenti e a coordinare i gesti. Il piacere che deriva da questi giochi, spinge il bambino a ripeterli più volte. I giochi simbolici caratterizzano il periodo che va dai due ai sei anni di vita: si collocano nella fase detta "rappresentativa", in cui il bambino acquisisce la capacità di rappresentare tramite gesti o oggetti una situazione non attuale. Si sviluppa la capacità di immaginazione e di imitazione, per cui i giochi preferiti sono quelli in cui, ad esempio, il bambino si improvvisa attore (finge di dormire, di cadere) o magari regista (chiede ad altri di fingere di dormire o cadere).

I giochi con regole li troviamo nel periodo dai sette agli undici anni, nella fase detta "sociale", in cui il bambino comincia a vivere il rapporto con gli altri. Questa fase è caratterizzata da una maggiore aderenza alla realtà. Il bambino, sperimentando la vita di gruppo, si trova di fronte a determinate "regole" che è tenuto a rispettare.

Gioco e sviluppo sociale

Dal punto di vista sociale il gioco passa attraverso vari stadi:

Gioco solitario

Tipico dei bambini più piccoli (pochi mesi di vita) che non si pongono in una condizione di reciprocità con gli altri. Non c'è interazione sociale.

(2) L'assimilazione è un processo per cui un elemento proveniente dall'ambiente esterno viene inserito in schemi mentali già preesistenti, senza che l'esperienza cambi tali schemi. Ad esempio un bambino piccolo avrà imparato a battere un bastoncino sul tavolo o su altre superfici, batterà allo stesso modo qualsiasi oggetto che si troverà in mano.

Ogni oggetto viene inserito nello schema "battere ritmicamente".

(3) L'accomodamento è un processo in cui i dati della nuova esperienza modificano gli schemi già posseduti.

Il bambino che ha imparato a battere ritmicamente un oggetto, avendo a disposizione una pallina può inserirla nello schema "battere ritmicamente", poi scoprirà che può rotolare, creando una nuova categoria "oggetti che rotolano".



Gioco parallelo

Si verifica tra il primo e il terzo anno di vita: i bambini si aiutano reciprocamente ma si tratta essenzialmente ancora di un gioco individuale.

Gioco sociale

Tipico dei bambini intorno ai quattro-cinque anni, età in cui comincia la fase scolastica, anche se nelle famiglie con più figli si può verificare già tra i bambini di circa due anni. C'è l'interazione sociale.

Al di là delle diverse correnti di pensiero, risulta evidente come il gioco è altamente significativo per la crescita del bambino, perché svolge una funzione strutturante dell'intera personalità. Il gioco ha un alto valore evolutivo, perché stimola cognitivamente il bambino e permette l'accesso al suo mondo interiore.

Ciò che riteniamo doveroso sottolineare è che il compito di analizzare, o quanto meno di cercare di valutare il comportamento dei bambini, attraverso il gioco, non è ad appannaggio dei soli studiosi ma deve coinvolgere in prima persona sia i genitori che gli educatori. Essi, innanzi tutto, devono trovare il tempo da dedicare al gioco dei loro figli, per dare loro l'opportunità di misurare e sviluppare le proprie risorse e le proprie potenzialità. Del resto i bambini reagiscono con entusiasmo alla disponibilità dei genitori a giocare con loro: lo scoprire che possano mostrare interesse e che possano coinvolgersi in un'attività da loro considerata seria, è motivo di grande felicità ed è un modo che consente loro di rafforzare il senso di sicurezza e protezione. La capacità dei genitori di giocare con i propri figli è sicuramente un buon indice di armonia familiare, così come la capacità di giocare da parte degli educatori con i bambini, garantisce a questi ultimi una sensazione di benessere psichico oltre a costituire la condizione di base per consentire

loro di sviluppare una buona capacità ludica.

In ogni caso è necessario garantire e restituire ai bambini il tempo e lo spazio per dare libero sfogo a tutte le loro pulsioni interne e assicurare loro una certa complicità senza svestirsi del ruolo di guide.

Oggi tutti i documenti internazionali affermano il diritto al gioco del bambino che viene proclamato come bisogno prevalente e vitale dell'infanzia, motivato da esigenze e implicazioni di ordine fisiologico, psichico, spirituale e sociale e basato sul riconoscimento della pienezza umana in ogni fase della vita.

C'è solo da augurarsi che tanto interesse verso le esigenze del mondo dell'infanzia trovi come corrispettivo anche un adeguato e pratico impegno sociale e politico in termini di creazione di spazi e di infrastrutture sempre più consoni alle richieste ludiche dei bambini.

Il gioco svolge una funzione strutturante dell'intera personalità, per questo nessun bambino ne dovrebbe essere privato.

In un'epoca che tende sempre più a organizzare la giornata, il tempo dei bambini non prevede spazio per l'ozio, il non far niente insieme, l'imprevisto, l'auto-organizzazione. Gli spazi di gioco sono preorganizzati e i giocattoli fanno tutto da soli, mettendo il bambino da parte e lasciandogli solo il ruolo dello spettatore.

Non è un caso che a scuola osserviamo sempre meno bambini che sanno fare giochi liberi e liberanti, mentre è sempre più diffuso il consumo ludico teleguidato. Durante l'intervallo non riescono a godere di 10 minuti di riposo e di piacevole stare insieme. Nell'ora di educazione motoria fanno fatica a riconoscere e rispettare il valore delle regole nei giochi di gruppo.

Come recuperare le specificità del gioco: la creazione, la costruzione, la fantasia, l'interazione, la socializzazione, il movimento, l'affettività, l'avventura all'aperto? ■

Note sul danno esistenziale dei fanciulli per gioco negato¹

Premessa

È bello veder giocare i bambini, sentirli ridere felici. Il termine gioco nell'uso corrente indica: qualsiasi piacevole esercizio singolo o collettivo a cui si dedichino bambini o adulti, per passatempo, svago, ricreazione, o con lo scopo di sviluppare l'ingegno o le forze fisiche².

L'attività ludica ha un notevole peso formativo nello sviluppo del bambino il quale, attraverso il gioco, progressivamente socializza con i suoi coetanei, superando l'egocentrismo infantile, impara ad essere perseverante, ad avere fiducia nelle proprie capacità, ad essere creativo, a sperimentare le sue capacità cognitive, a scoprire se stesso ed a sviluppare, quindi, la sua personalità. I giochi a cui i bambini si dedicano, pur modificandosi parallelamente con il loro sviluppo intellettuale e psicologico, sono un aspetto fondamentale della loro vita per comprendere, come afferma il Piccolo Principe, che "l'essenziale è invisibile agli occhi"³. Gli adulti spesso non considerano la grande capacità percettiva e conoscitiva del bambino i cui occhi acuti guardano, decifrano, conoscono la realtà ed il mondo. Il bambino comunica in svariati modi: il pianto, il sorriso, il movimento, l'esplorazione, il linguaggio, il gioco.

Oggi si discute molto di qualità della vita infantile dal punto di vista materiale: l'alimentazione, l'abbigliamento, i prodotti pediatrici. Molta attenzione è dedicata, altresì, ai bisogni spirituali dell'infanzia ed alla possibilità di soddisfarli. I naturali stimoli a comunicare, a socializzare, a far da sé, ad esplorare trovano, a contatto col gioco, l'occasione concreta per ampliare ed esaltare le loro potenzialità formative. Il gioco dà valore educativo ai linguaggi verbali ed a quelli non verbali, fatti di suoni, immagini, gesti, può servire come antidoto all'eccessivo

tempo trascorso davanti al televisore e può stimolare l'inesauribile desiderio di sapere e di comprendere ciò che lo circonda che è proprio di ogni individuo. Attraverso il gioco, il bambino scopre oggetti nuovi, inventa, accende la sua fantasia per spaziare in mondi immaginari ed irreali o per ricreare la sua vita di tutti i giorni, si assicura in ogni caso vitalità e sorriso. Il gioco è ritenuto un bisogno prevalente e vitale dell'infanzia. È compito, responsabilità diritto e dovere dei genitori, della famiglia allargata o della collettività di fornire al bambino gli strumenti di cui necessita per un adeguato esercizio del suo diritto a giocare. A causa della proibizione a giocare, specie se prolungata nel tempo, il bambino diviene introverso, timido, insicuro e riduce fortemente le occasioni di socializzare, di farsi degli amici, di confrontarsi con loro, di crescere sereno e maturare. Non possono sfuggire i riflessi esistenziali nella vita dei piccoli danneggiati per i giochi non svolti, le figurine non scambiate con gli amici, i castelli di sabbia non costruiti, i girotondi non fatti, le partite di pallone non giocate nei cortili.

Lo scorrere del tempo non riesce a cancellare, né ad attenuare nell'età adulta il dolore e la tristezza per i giochi mancati nella propria infanzia trascorsa magari a guardare dalla finestra i giochi e le risate degli altri bambini. Il danno esistenziale in un bambino per gioco negato è descritto esattamente nel testo di un vecchio motivo: "Profumi e balocchi" dove una madre non compra mai balocchi per la sua piccolina, preferendo comprare profumi per sé. Senza balocchi la bambina diviene così triste e melanconica da ammalarsi. Troppo tardi la madre, pentita, ricopre di balocchi la figlia la quale muore senza riuscire a toccarli.

(1) 12 luglio 2008 "NOTE SUL DANNO ESISTENZIALE DEI FANCIULLI PER GIOCO NEGATO", Fernanda VAGLIO

<http://www.personaedanno.it/cms/data/articoli/011093.aspx>

(2) Così *Lessico Universale Italiano*, Enc. It. TRECCANI, Roma, 1972, vol. IX, 64.

(3) Così DE SAINT-EXUPERY, *Il piccolo principe*, trad. it. NINI BOMPANI BREGOLI, Milano, 2006, 98.

Il diritto al gioco dei bambini nella normativa internazionale

È opportuno ricostruire i contorni del diritto al gioco sussistente in capo al bambino e la cui violazione sia fonte di risarcimento. La rilevanza giuridica del gioco nella vita di un bambino come manifestazione estrinseca della sua personalità e la qualificazione del relativo interesse affiorano da diversi indici normativi. Oggi la pienezza umana è riconosciuta in ogni fase della vita. Le fonti internazionali e le norme costituzionali non offrono una chiave di lettura univoca su chi debba essere ritenuto minore agli effetti di legge, ma esse si limitano semplicemente a rinviare a locuzioni incerte quali “bambino”, “fanciullo” o “adolescente”, oppure ad una delle fasi della crescita umana quali “infanzia” e “gioventù”⁴. In un mondo che riconosce sfere sempre più articolate di diritti dell’uomo il 10 dicembre 1948 l’assemblea Generale delle Nazioni Unite adotta la Dichiarazione Universale dei Diritti Umani che sancisce i diritti umani e le libertà fondamentali di ogni persona. In particolare tale Dichiarazione stabilisce che: “Ogni individuo ha diritto al riposo ed allo svago” (art. 24, Dic. Univ. Diritti dell’Uomo) e riconosce, altresì, la necessità di concedere una protezione speciale al bambino statuendo che “il fanciullo a causa della sua mancanza di maturità fisica ed intellettuale, necessita di una protezione e di cure particolari, ivi compresa una protezione legale appropriata, sia prima che dopo la nascita”. Il 20 novembre 1959 la Dichiarazione sui Diritti del Fanciullo, approvata dall’ONU, ribadisce i diritti del bambino, ad un sano sviluppo psico-fisico, a non subire discriminazioni, ad avere un nome, una nazionalità, assistenza e protezione dallo Stato di appartenenza, ma purtroppo non prevede ancora espressamente il diritto al gioco. È solo con la Convenzione sui diritti dell’infanzia⁵, adottata dall’Assemblea generale delle Nazioni Unite a New York il 20 novembre 1989, sottoscritta da quasi tutti i Paesi, che viene riconosciuto ai minori il diritto al riposo, al tempo

libero, alle attività ricreative ossia il diritto al gioco (art. 31 della Convenzione). Non a caso, affermando questo diritto, la Convenzione ne rileva l’importanza dicendo: “I bambini hanno diritto di dedicarsi al gioco”. In altri termini la Convenzione usa la stessa espressione che di solito è utilizzata per lo studio e per il lavoro tradizionalmente ritenuti diritti inviolabili della persona umana. Probabilmente nell’intenzione del legislatore internazionale si dovrebbe leggere questo diritto come dovere, così come avviene per il diritto all’istruzione (art. 28 Conv.). Tale atto formale rappresenta il primo trattato universale e multilaterale che stabilisce i diritti in campo internazionale riconosciuti al bambino⁷. A partire dalla Convenzione di New York il bambino, da semplice oggetto diviene soggetto di diritti, che gli adulti sono tenuti a riconoscerli. Essa tratteggia il minore come un soggetto che è libero di muoversi, esercitando i diritti che gli ordinamenti comunemente riconoscono anche ai maggiorenni, purché l’esercizio di questi diritti avvenga in un ambiente sicuro. Tale importante conquista evidenzia come gli esseri umani più giovani tra i diritti da conquistare, da rivendicare e da difendere dalle violazioni altrui abbiano anche quello al gioco⁸. Quando vengono compromessi e lesi i diritti fondamentali del bambino sanciti nella Convenzione dei diritti del fanciullo di New York del 1989 si configura in linea di principio un illecito. Le procedure processuali, attraverso le quali il minore può concretamente esercitare tali diritti, sono disciplinate dalla Convenzione europea sull’esercizio dei diritti dei fanciulli⁹. Quest’ultima Convenzione, elaborata a Strasburgo il 25 gennaio 1996, ratificata e resa esecutiva in Italia mediante la legge 20 marzo 2003 n. 77, recepisce ed applica nel campo delle procedure familiari che riguardano un minore il principio, introdotto dalla Convenzione sui diritti del fanciullo di New York, che individua nel minore stesso un soggetto di diritti.

(4) Sul tema della modulazione dell’intervento penale in misura differenziata in ragione delle diverse età considerate:

ROMANO, La tutela penale della sfera sessuale del minore, III Congresso Nazionale Forense, CNF, Roma, 3-5 aprile 2008.

(5) MORELLO, *La maggiore età della Convenzione*, in www.personaedanno.it 20/11/2007.

(6) La Convenzione del 1989 riconosce diversi diritti ai fanciulli: il diritto alla vita, alla sopravvivenza ed allo sviluppo; il diritto al nome, alla cittadinanza, a conoscere i genitori; il diritto all’identità ed alle relazioni familiari anche in caso di separazione dei genitori; il diritto al ricongiungimento con i genitori; la libertà di esprimere le proprie opinioni su questioni che li interessano; la libertà di pensiero e di coscienza religiosa, di associazione e di riunione. Il fanciullo ha diritto a non subire violenze, oltraggi, brutalità, maltrattamenti e negligenze, ha, inoltre, diritto ad un livello di vita che li consentano sviluppo fisico, mentale, spirituale, morale, sociale; all’educazione al riposo e al tempo libero da dedicare al gioco e ad attività ricreative ed artistiche, al riadattamento e reinserimento nei casi di vittime di sfruttamento, maltrattamento, torture.

(7) STANZIONE, *Scelta esistenziale e autonomia del minore*, in *Rass. Dir. Civ.*, 1983, II, 1145 ss.

(8) Come sottolinea CENDON, *I diritti dei bambini presi sul serio*, in www.personaedanno.it maggio 1997 sussistono diritti dei bambini da non violare mai, se non per il loro bene come la privacy, il nome, l’onore, l’identità etnica, culturale e religiosa; nell’ambito delle sue micro-operazioni esistenziali il bambino è sovrano e nessuno può dirgli di no.

I bambini hanno diritto a che i genitori insegnino che anche da piccoli si hanno dei doveri, verso se stessi e verso gli altri; hanno diritto a dei no, ad alcune proibizioni motivate; soprattutto essi hanno diritto al solletico, all’ascolto, al gioco.

(9) La Convenzione europea sull’esercizio dei diritti dei fanciulli promuove la figura di un minore capace di agire autonomamente, nei procedimenti che lo riguardano per la tutela dei suoi diritti riconoscendogli il diritto ad essere sempre ascoltato, ad essere rappresentato in giudizio da un proprio rappresentante, a rivestire, in alcuni casi, il ruolo di parte nei procedimenti che investono la sua persona.

Configurabilità del danno esistenziale del bambino per gioco negato

Il danno esistenziale¹⁰ consiste nella delle attività realizzatrici della persona la quale non potrà più svolgere determinate attività proprie della sua esistenza presente e/o futura ed invece intraprenderà attività aggiuntive che prima non effettuava. Pur non essendo scopo di questo lavoro esaminare la classificazione dogmatica della figura del danno esistenziale all'interno del nostro ordinamento è doveroso citare le due fondamentali decisioni della Cassazione in materia: le nn.8827 e 8828 del 2003¹¹. In particolare la sentenza n. 8827/2003, attraverso un'interpretazione costituzionalmente orientata dell'art. 2059cc¹² riporta la tutela risarcitoria della persona ad un sistema bipolare che comprende due tipologie di danno: il danno patrimoniale e quello non patrimoniale. Nel danno non patrimoniale ex art. 2059cc trovano collocazione le seguenti sottocategorie di danno conseguenza:

- Il danno biologico, inteso come lesione dell'integrità psicofisica della persona suscettibile di accertamento medico-legale;
- Il danno morale soggettivo, quale transeunte turbamento dello stato d'animo;
- I "pregiudizi diversi e anteriori, purché costituenti conseguenza delle lesioni di un interesse costituzionalmente protetto" ai quali va riconosciuta la tutela risarcitoria. È quest'ultima tipologia di danno che è chiamata spesso come danno esistenziale¹³.

Oggi la Cassazione è chiamata, dall'ordinanza interlocutoria n. 4712/2008¹⁴ della III sez., a pronunciarsi a Sezioni Unite sulla configurabilità del danno esistenziale come autonoma categoria giuridica all'interno della categoria del danno non patrimoniale. Si tratta di individuare con certezza i valori della persona riconducibili ad una diretta tutela costituzionale i quali sono la prima indicazione per i giudici chiamati a dirimere le relative controversie. In base alla normativa esaminata finora è

plausibile ritenere che il diritto al gioco rientri tra i diritti inviolabili della persona tutelati dall'art. 2 cost. italiana. L'attività ludica inerisce valori od interessi di rango costituzionale che consentono l'applicazione dell'art. 2059 cc. nella sua nuova interpretazione costituzionalmente orientata. Il danno esistenziale per gioco negato è un non poter più giocare, un dover agire altrimenti, un rinunciare forzatamente a giocare. Quando viene leso il diritto al gioco di un bambino per un fatto illecito di un terzo e si verifica una modificazione peggiorativa nella sua vita si è in presenza di un danno esistenziale¹⁵. Il peggioramento, talvolta irreversibile, della qualità o regolarità della vita quotidiana del minore, che sia vittima di abusi circa le normali attività ludiche realizzatrici della persona, incide in modo determinante su quei diritti alla salute e alla qualità della vita costituzionalmente garantiti. Non si può dimenticare, infatti, che il benessere psichico di un bambino come quello di ogni altro individuo è tutelato dall'art. 32 cost. e dall'art. 2 cost. In riferimento alla tutela della persona e della sua salute in tutti gli ambiti di estrinsecazione e formazione della sua personalità, è possibile dare una lettura costituzionalizzata (art. 2 cost) dei reati di abuso dei mezzi di correzione e di maltrattamenti di minori allargando la sfera di tutela risarcitoria ai fatti in questione. Il bambino a cui è impedito illecitamente di giocare, si troverà in una condizione di menomazione e mutamento della propria vita e di compromissione delle proprie aspettative esistenziali a prescindere da una eventuale lesione della propria integrità fisio-psichica accertabile con una CTU medico-legale ed a prescindere dal danno morale derivante da reato. Occorre risarcire i c.d. danni esistenziali, ossia tutti i pregiudizi patiti per la compromissione del diritto al gioco quali il turbamento, l'ansia, la sofferenza, l'eventuale peggioramento delle prestazioni scolastiche, ecc. Uno dei principali problemi riguardo alla prova del danno esistenziale per gioco negato è la invisibilità dell'illecito, la sua non documentabilità scritta. L'illecito non visibile non è meno grave, meno pericoloso o meno lesivo ed invalidante di quello fisico. Spesso l'illiceità dell'impedimento a giocare è invisibile

(10) CENDON, *Non di sola salute vive l'uomo*, in *Studi Rescigno*, V, Milano, 1999, 138-139 definisce il danno esistenziale come la forzosa rinuncia allo svolgimento di attività non remunerative, fonte di compiacimento o benessere per il danneggiato, perdita non causata da una compromissione dell'integrità psico-fisica".

(11) Cass. 31 maggio 2003, n. 8827 e Cass. 31 maggio 2003, n. 8828, in *Danno e Resp.*, 2003, 816, con nota di BUSNELLI, *Chiaroscuri d'estate, La Corte dicassazione ed il danno alla persona*; di PONZANELLI, *Ricomposizione dell'universo non patrimoniale: le scelte della Corte di cassazione*, e di PROCIDA MIRABELLI DI LAURO, *L'art. 2059 va in paradiso*; in *Resp. Civ. prev.*, 2003, 676, con note di CENDON, *Anche se gli amanti si perdono l'amore non si perderà. Impressioni di lettura su Cass. 8828/2003*; di BARGELLI, *Danno non patrimoniale ed interpretazione costituzionalmente orientata dell'art. 2059 cc*; di ZIVIZ, *E poi non rimase più nessuno*.

(12) Rileva Cass. 31 maggio 2003, n. 8829 in www.personaedanno.it che l'art. 2059 cc sul "presupposto della sussistenza di tutti gli elementi costitutivi dell'illecito civile, consente nei casi determinati dalla legge, anche la riparazione di danni non patrimoniali".

(13) Precisa Corte Cost. 30 giugno - 11 luglio 2003, in *Guida al Diritto*, 9 agosto 2003, 32 con nota di RODOLFI, *In attesa di una disciplina legislativa organica la corte costituzionale si adegua alla cassazione che il danno derivante dalla lesione di altri interessi di rango costituzionale inerenti alla persona è definito spesso come danno esistenziale*.

(14) La III sez. della Suprema Corte, con l'ordinanza interlocutoria Cass. Sez.III. 25 febbraio 2008 n. 4712, in www.personaedanno.it, 3 marzo 2008 con commento di COSTA, *Danno esistenziale: il vero protagonista del dibattito sul danno non patrimoniale ha rimesso al primo presidente gli atti del procedimento per l'eventuale assegnazione della causa a Sez. Unite*.

(15) Rileva VAGLIO, *Note in tema di agire antecedente della vittima nel danno esistenziale*, in *Riv. Consiglio*, 2005, 2/3, 155 come, attraverso il risarcimento dei pregiudizi di carattere esistenziale, sia "fornito riscontro alle modificazioni negative prodottesi a carico delle singole attività attraverso le quali il soggetto leso realizza la propria personalità la propria personalità".

agli stessi individui danneggianti. Il fatto, tuttavia, che per l'attore sia difficile riuscire a provare un fatto illecito invisibile non significa che esso non esista. Con riguardo al danno esistenziale del bambino per gioco negato occorre dimostrare in primis l'illecito civile. Una volta accertata¹⁶ la lesione del diritto al gioco, derivante da fatto illecito di un terzo, che cagioni un danno ingiusto al bambino, occorre interrogarsi circa le ripercussioni economiche e morali patite dalla vittima e sulle compromissioni che si manifestano a livello di esplicazione della personalità del soggetto leso. È necessario accertare se il divieto di giocare presenti in concreto tutti gli estremi della fattispecie generale di responsabilità civile, id est se da un lato si sia colpita una situazione meritevole di tutela e dall'altro se sia stata compromessa dal divieto la possibilità di svolgere attività che non siano di per sé illecite, né immorali, né tali da

posizionarsi sotto una sorta di eclettismo, futilità ed insignificanza. La lesione del diritto al gioco è riconducibile ad una fattispecie di danno esistenziale conseguenziale alla lesione di un interesse della persona umana.

La lesione dei valori, di per sé, tuttavia, non è sufficiente. Non è possibile avanzare pretese risarcitorie automatiche allegando di aver subito un generico danno esistenziale da lesione del diritto al gioco, senza specificarne i contenuti, ossia senza indicare e provare, anche in via presuntiva, in quale modo il diritto al gioco sia stato leso e quali siano state le conseguenze di questa lesione. Non è sufficiente, ad esempio, allegare che ad un bambino è stato impedito di giocare per affermare che questi abbia subito necessariamente delle conseguenze negative risarcibili.

L'effetto che il divieto di giocare produce nel danneggiato nel momento in cui degenera in patologia, accertabile in sede medico legale, può essere risarcito come danno biologico. Ai fini della prova del danno biologico da gioco negato, non è sufficiente la semplice certificazione medica, ma è necessaria l'espletamento di una CTU medico-legale che accerti la sussistenza e la gravità della lesione psico-fisica lamentata dal soggetto per il gioco illecitamente negato.

Conclusioni

Il diritto al gioco dei fanciulli, quali autonomi centri di imputazioni giuridiche soggettive, è ormai pacificamente riconosciuto dall'ordinamento giuridico italiano anche se resta, per ora più una dichiarazione di intenti che una realtà effettiva. In ogni caso è necessario garantire al bambino il tempo e lo spazio per giocare. Purtroppo la piena consapevolezza del diritto del bambino al gioco è ancora lontana dall'avere un riscontro oggettivo. Nel nostro ordinamento in materia di diritti dei minorivi è un divario tra gli impegni formalmente assunti dall'Italia (anche in sede internazionale e sopranazionale) e l'applicazione della normativa stessa. Secondo un'Autorevole dottrina certe leggi emanata dall'ONU, in Europa, nelle Regioni italiane sembrano fatte apposta solo per salvare

l'anima di chi le approva. La famiglia e le istituzioni, ove la prima non possa attendere ai suoi compiti, devono tutelare il minore dalle aggressioni ai suoi diritti: sia a quelli che l'ordinamento italiano riconosce agli individui indipendentemente dall'età, sia a quelli connessi alle loro particolari condizioni di fragilità, al loro naturale bisogno di cure e sviluppo psico-fisico, come il diritto al gioco. Se un bambino può giocare molto e bene sarà un adulto migliore, più sereno e più creativo. La diffusione di conoscenze psicologiche, storiche, psicoanalitiche, il proliferare di studi e ricerche sperimentali e le innovazioni legislative promuovono l'idea che tutti gli operatori giuridici e tutte le strutture prepostedovrebbero occuparsi concretamente del minore, facendolo realmente diventare da oggetto di

tutela a soggetto da salvaguardare e proteggere. Tramite le leggi, le decisioni giurisprudenziali e gli interventi dottrinari che difendono e sostengono i diritti fondamentali della persona si misura il grado di civiltà di un paese. Pertanto, a mio modesto parere, è auspicabile che in un futuro non molto lontano i tribunali riconoscano il risarcimento del danno esistenziale ad es. da partita di pallone mancata e rovinata. ■



(16) Sottolinea VAGLIO, *L'agire antecedente della vittima nel danno esistenziale*, in Riv. Giur. Circ. Trasporti, www.ACL.it, come sia fondamentale tener presente che il danno esistenziale vada provato.

(17) CENDON, *I diritti dei bambini presi sul serio*, cit.

(18) MORELLO, *Metodo Montessori e dichiarazione dei diritti del bambino*, in www.personedanno.it, 27/05/197.

La dimensione costituzionale del gioco¹⁹

Dott.ssa Margherita Marzario

Abstract: l'Autrice, attraverso una lettura della Carta Costituzionale, evidenzia i diversi aspetti giuridico-costituzionali dell'attività ludica.

Uno degli articoli con la maggiore portata innovativa della ventennale Convenzione Internazionale sui diritti dell'infanzia è l'art. 31, relativo al diritto al gioco, in cui s'è specificato per i minori d'età il contenuto del previgente art. 24 della Dichiarazione Universale dei diritti umani e si è superato l'ambito ristretto dell'art. 7 par. 2 della Dichiarazione dei diritti del fanciullo del 1959.

Nella plurivalenza del gioco s'incluse anche il suo rilievo costituzionale, ossia il suo inserimento nell'alveo della nostra Costituzione, aspetto forse sino ad ora negletto. Il gioco, da sempre considerato palestra mentale e di vita (uno dei significati del latino ludus era scuola, elementare o dei gladiatori), lo è certamente per la democrazia e per il lavoro (art. 1 Cost.), mediante il rispetto delle regole del gioco e l'impegno che comunque comporta. Contribuisce alla socialità e socializzazione, allo svolgimento della personalità e alla solidarietà (art. 2 Cost.); il primo gioco che ingloba tutti gli aspetti dell'art. 2 e le fasi dello sviluppo della persona, da quello fisico-motorio a quello etico-normativo, è la palla.

Fa sperimentare l'uguaglianza, la rimozione degli ostacoli e l'effettiva partecipazione (art. 3 Cost.), quella partecipazione già rimarcata nel suddetto art. 31 in cui si legge che il fanciullo ha il diritto di partecipare liberamente e, poi, pienamente alla vita culturale ed artistica, fondamentale per poter divenire cittadino (il cui etimo è proprio "insediarsi"). Con alcuni giochi, da quelli circensi a quelli sportivi, che sono delle vere professioni, si concorre al progresso materiale o spirituale della società (art. 4 Cost.). Esso è anche un elemento culturale (non a caso nel succitato art. 31 della Convenzione è usato tre volte l'aggettivo "culturale"), che fa parte del patrimonio storico e artistico della Nazione (art. 9 Cost.). Si pensi alle numerose manifestazioni ludiche diffuse in tutta la Penisola, dalla partita di scacchi viventi a Marostica alla Giostra del Saracino ad Arezzo, che sono anche fonte di turismo. Tanto a livello locale quanto a livello internazionale, il gioco promuove l'educazione alla pace (art. 11 Cost.); i giochi olimpici sono nati nell'antica Grecia proprio con questo scopo. Il gioco consente altresì l'espressione e l'educazione di ogni forma di libertà, da quella personale (art. 13 Cost.) passando per quella di riunione (art. 17 Cost.) e quella di associazione (art. 18 Cost.) sino a quella di manifestazione del pensiero (art. 21 Cost.). Il gioco è pure uno degli imprescindibili momenti edu-

cativi da vivere e condividere nel rapporto genitori-figli (art. 30 Cost.), soprattutto per evitare le possibili insidie e gli effetti "autistici" di videogiochi ed Internet.

Favorisce il benessere di ogni individuo (art. 32 Cost.), perché, come recita il famoso aforisma del poeta cileno Pablo Neruda, "il bambino che non gioca non è un bambino, ma l'adulto che non gioca ha perso per sempre il bambino che ha dentro di sé". Senza dimenticare che in campo sanitario il gioco è efficace strumento di diagnosi (si ricordino, per esempio, le applicazioni di Melanie Klein nella psicoanalisi infantile), di catarsi e di terapia (da cui la ludoterapia, congiuntamente all'arte terapia e ad altri filoni terapeutici affini).

Da tutti è riconosciuta la sua rilevanza didattica (art. 33 Cost.), per cui si parla di metodologia ludica e ludiforme. Recentemente, fra le numerose esperienze, oltre ai giochi linguistici si vanno intensificando i giochi matematici per rendere meno ostica la disciplina della matematica (per la quale si parla anche di "giochi pre-matematici" da intraprendere già in famiglia, cogliendo tutte le "opportunità matematiche" nella quotidianità). Il gioco, dapprima presente nell'oggi chiamata scuola dell'infanzia e in alcuni metodi pedagogici (tra cui quello Montessori e quello Steiner), è entrato a pieno diritto nella scuola. Fra l'altro, nelle Indicazioni per il curricolo per il primo ciclo d'istruzione del 2007, nell'area matematico-scientifico-tecnologica, si dice: "Soprattutto nella scuola primaria si potrà utilizzare il gioco, che ha un ruolo cruciale nella comunicazione, nell'educazione al rispetto di regole condivise, nell'elaborazione di strategie adatte ai contesti".

Infine, con le attività ludiche, la scuola concretamente si rende aperta a tutti (art. 34 Cost.), perché "il gioco e lo sport sono, infatti, mediatori e facilitatori di relazioni e "incontri". In questo modo le varie forme di diversità vengono riconosciute e valorizzate e si evita che le differenze si trasformino in disuguaglianze" (dalle menzionate Indicazioni per il curricolo). L'uso del vocabolo mediatori in questo testo è significativo perché evidenzia che finalmente la scuola, anche tramite il gioco, si fa promotrice della cultura della mediazione come auspicato nella conclusione del documento intitolato "Per una mediazione a misura di bambini" redatto a seguito di un incontro promosso dall'UNICEF Italia nel 2005.

La ludicità (da non confondere con la giocosità) è una componente essenziale della "persona umana" (locuzione usata in due degli articoli più importanti della nostra Costituzione, 3 e 32) attraverso cui si sviluppa l'homo ludens, inteso sia come singolo che come intera umanità, tanto che l'ultimo secolo è considerato il secolo della ludicità. ■

(19) EDUCAZIONE&SCUOLA http://www.edscuola.it/archivio/ped/dimensione_costituzionale_gioco.htm

Tocca a te. Io gioco tu mi rispetti²⁰...

Attaverso il gioco il bambino può dedicarsi in modo fortemente autonomo a tutte quelle attività che potenziano e arricchiscono il suo sviluppo globale, impegnano tutte le sue facoltà e diventano un eccellente mezzo per lo sviluppo della sua personalità. È quella ludica, un'attività che privilegia una predisposizione naturale e caratteristica di ogni bambino: creare e inventare.

La progettazione di attività e strumenti che favoriscano l'esperienza ludica nasce come risposta al bisogno/diritto di gioco. Più precisamente, risponde al compito di restituire al gioco il suo specifico significato educativo e di consentire a tutte le bambine e a tutti i bambini di partecipare ad esperienze che consentono la crescita personale e l'inclusività sociale.

Il gioco, come si usa dire, è una palestra di vita. Giocando i bambini si divertono, litigano, soffrono e superano esclusioni e sconfitte, si autocontrollano, si orientano.

Il gioco è uno strumento straordinario di allenamento alle relazioni e alla conoscenza delle emozioni, è un momento privilegiato per conoscersi e per conoscere, per fare esperienze nuove in condizioni protette in cui sia possibile rischiare.

I bambini hanno bisogno di sperimentare l'attività ludica lì dove si svolge la loro quotidianità e di sperimentare tutta la gamma infinita di possibilità di giocare: con il movimento e gli esperimenti, con le costruzioni e con le storie, in gruppo e da soli, dando forma agli oggetti e alle relazioni.

Compito, dovere degli adulti è quello di garantire che i bambini possano giocare senza pericolo in molti luoghi, rendere i bambini autonomi e responsabili, anche quando si tratta di gestire il proprio tempo, garantire il diritto dei bambini al tempo di gioco.

È attraverso il gioco, infatti, che il bambino si rapporta alla realtà, in modo attivo, creativo e personale. È attraverso il gioco che il bambino impara a controllare le proprie risorse emotive, sviluppando la fantasia e l'immaginazione. È attraverso l'esperienza ludica che il bambino cresce, in forma armonica e nell'equilibrio tra la sfera emotiva e la sfera cognitiva: imparando a liberarsi dagli impedimenti, ad aggirare gli ostacoli, ad elaborare strategie. Lo spazio ludico garantisce al bambino non solo il diritto al piacere e al divertimento, ma rappresenta un elemento fondamentale dell'avventuroso percorso di conoscenza e di ricerca che accompagna la persona nella crescita.

Garantire al bambino il diritto al gioco significa garantirgli la propria realizzazione, nella pienezza e nel pia-

cere, nella relazione e nel rapporto con se stesso, nella conoscenza del mondo fuori e del proprio universo interiore.

Occuparsi di bambini, nel rispetto dei loro bisogni e dei loro diritti, significa dunque creare contesti in cui prevalga la disponibilità alle relazioni e l'apertura "agli incontri". Occuparsi di educazione ai diritti significa creare ponti e reti nelle realtà territoriali, affinché nella scuola, nella strada, nella città, esista un progetto forte e competente di spazio protetto e curato, dedicato alle esperienze ludiche.

La comunità, attraverso la cooperazione tra istituzioni, enti, associazioni, gruppe, famiglie è una comunità attenta ai bisogni peculiari dei bambini, quando sa promuovere e favorire occasioni di crescita "senza strappi" a partire dagli spazi e dai tempi di incontro e di gioco, liberi o strutturati.

A scuola, come nel quartiere, i bambini devono poter trovare spazi accoglienti e protettivi ma al tempo stesso luoghi "sociali" dove imparare a responsabilizzarsi e a relazionarsi, tra pari e con gli adulti.

Occuparsi di bambini e di diritto al gioco, in quest'ottica, significa per la comunità occuparsi del proprio futuro. L'adulto, l'educatore, il genitore, ha per questo una responsabilità cruciale, quella di attivarsi in ogni modo, con ogni mezzo, con ogni strumento, affinché tutte le bambine e tutti i bambini, nessuno escluso, possano contare su un'esperienza, quella ludica, che determinerà il loro futuro. ■



(20) Monica Nobile, responsabile area psico-pedagogica CIFA Onlus

Ogni favola un diritto!

Tipo di attività/strumento

Attività laboratoriale in aula, lettura in aula di una storia per introdurre il tema del diritto all'identità, rielaborazione attraverso immagini.

Spunti didattici

L'attività proposta può essere collegata a materie curriculari (italiano).

Descrizione

- Lettura del diritto all'identità in aula;
- Proposta di immagine da colorare;
- Lettura della storia "Il venditore di storie" (cfr.allegato);
- Attività di rielaborazione dei diritti: agli alunni viene chiesto di proporre un'immagine, prendendo spunto da quella proposta, e uno slogan, allo scopo di spiegare ai compagni, ad altri bambini, il diritto all'identità.

La favola proposta permette di sviscerare la tematica del diritto al gioco attraverso l'immedesimazione e la conoscenza del personaggio proposto. L'attività può essere pensata in chiave di rielaborazione grafica, proponendo ai bambini di visualizzare ed esprimere attraverso il disegno il momento che più li ha colpiti della favola; in una fase successiva la condivisione in gruppo può portare ad un brainstorming sulla favola e ad una introduzione tematica più approfondita sul diritto al gioco.

Un'altra possibilità è la rielaborazione attraverso giochi teatrali. Il teatro immagine può essere utilizzato in questo caso in una sua versione molto semplificata. La classe viene divisa in gruppi, a tutti i gruppi viene data la stessa consegna, ovvero di visualizzare ed esprimere attraverso un'immagine statica (una "fotografia" costruita con i loro corpi in posizione) la scena, il momento della favola che più li ha colpiti. In un secondo momento ogni gruppo condivide con la classe quell'immagine. È molto interessante proporre un secondo momento teatrale nel quale l'immagine che i gruppi costruiscono non è più legata alla favola, bensì al diritto al gioco. Oltre ad un'immagine, i gruppi devono costruire uno slogan, un motto, che traduca il diritto al gioco secondo le necessità e i bisogni del gruppo. La conclusione del lavoro, dalla condivisione delle immagini proposte, può essere un brainstorming utile al passaggio di contenuti più approfondito sul diritto al gioco.

Il venditore di storie¹

Appena iniziò l'intervallo Lorenzo si frugò in tasca: - Ti do due figu dell'Inter e uno scubidù - propose.

- Tre figu dell'Inter, una della Samp e uno scubidù - ribatté Gianni.

- Okay - disse Lorenzo. E si mise seduto nell'angolo del cortile della scuola ad ascoltare la storia inventata da Gianni.

Gianni aveva album completi di tutte le squadre di calcio, portachiavi, perfino una bussola perfettamente funzionante. Se li procurava offrendo in cambio storie che nessuno conosceva.

Nella testa di Gianni nascevano continuamente centinaia di storie. Storie tristi e storie allegre, storie lunghe e storie corte. Per questo Gianni aveva sempre gli album pieni di figurine e la testa fra le nuvole.

- Stai attento una buona volta! - lo sgridava il maestro.

- A che stai pensando? - gli chiedeva la mamma.

- Non è la colpa? - gli rispondevano.

- La colpa è delle storie. Arrivano senza che io le chiami e crescono e cambiano e fanno dei labirinti e io mi ci perdo...

Ma si vedeva benissimo che Gianni era contento: le strade che le storie tracciavano a lui piacevano. Le seguiva come un esploratore nella giungla, e ogni viaggio sembrava il primo. Nelle storie c'era di tutto: un bosco nero da far paura, una tempesta nell'oceano con le navi dei pirati alla ricerca di un tesoro, un mago burlone che faceva scherzi nascondosi sotto i letti o negli armadi.

- Va' a lavarti i denti - diceva la mamma.

- Subito! - rispondeva Gianni. Ma poi, prima di riuscire a spremere il tubetto di dentifricio, Gianni si stava già perdendo in una nuova storia. Così rimaneva piantato davanti allo specchio, con lo spazzolino in mano, e la mamma lo ritrovava dopo un po', fermo lì, con la faccia beata, immerso in chissà che.

- Gianni! - gridava la mamma.

- La colpa è dello specchio. Un attimo solo che invento un bel finale! - rispondeva lui.

Al pomeriggio Gianni si metteva a fare i compiti, con il libro davanti e un bel bicchiere di succo di

⁽¹⁾ Guido Scarabottolo tratto da "Non calpestate i nostri diritti", Ed. Unicef/Battello a vapore.

frutta accanto.

- Il pirata finì di mangiare il capretto alla moda del bucaniere. Poi chiamò il nostromo e gridò: «Alle vele!». La nave olandese carica di spezie era quasi a tiro. Pulendosi la bocca con la manica, si mise accanto al timone e...

- Gianni! Devi studiare geografia!

- ...comincio l'arrembaggio. Gli olandesi avevano un'ottima mira e i loro colpi andavano spesso a segno... - rispose Gianni soddisfatto.

- Colpi? Quali colpi? E che c'entra l'Olanda? Devi studiare la Francia! - diceva arrabbiata la mamma. Ma non era la colpa sua. Le storie venivano fuori da sole. Il rumore di un treno? E a Gianni veniva in mente un viaggio in ferrovia, in un paese sconosciuto: - I binari attraversavano un canyon, con le alte pareti rocciose e i coyote che ululavano nel buio...

- Gianni! - gridava il maestro. - Ti ho chiesto l'area del trapezio!

- Il treno correva nella notte e il viaggiatore ascoltava i rumori col cuore in gola...

- Il treno? Quale treno? Non ci sono trapezzi sul treno! - urlava il maestro.

- Raccontaci del treno nella notte - chiedevano i suoi amici quando suonava la campanella. E Gianni raccontava.

Solo che ogni tanto dimenticava le storie vecchie.

- Racconta di nuovo quella del cacciatore di orsi e del suo cane Codamozza...

- Non me la ricordo più - diceva Gianni.

Un vero peccato. Per non dimenticarle, cominciò a scriverle su certi foglietti stropicciati, che seminava dappertutto.

La mamma li ritrovava in mezzo ai libri e ai quaderni, nelle tasche del blue-jeans, nei cassetti, e perfino in mezzo alle coperte, perché a volte le storie nascevano di notte e magari il mattino dopo s'erano perse chissà dove. I foglietti finivano tutti in una scatola, che presto si riempì e non bastò più. Allora la mamma ne prese un'altra, e dopo un po' si riempì anche quella.

A casa di Gianni venivano gli amici, si sdraiavano sul tappeto e aspettavano: Gianni prendeva i fogli e loro sceglievano.

- IL TESORO SEPOLTO! IL GIGANTE PERMALOSO! IL DUELLO DEL MAGO TARIC! IL GALEONE INCANTATO! - gridava Gianni.

Era tremendamente difficile scegliere. Una, poi due, poi una terza ancora, per accontentare tutti. All'ora di cena erano ancora lì, tutti con la testa

persa in mezzo alle avventure. Anche la mamma cominciava a perdere la pazienza.

I maestri e papà l'avevano persa da un pezzo.

Così Gianni fu portato dal dottore.

- Non riesce a concentrarsi... - disse sua madre. - Dalla sua testa viene fuori di tutto, tranne le cose utili. A scuola è un vero disastro, e le scatole sono troppe, davvero troppe...

Il dottore fece accomodare Gianni su una sedia comoda, poi gli fece guardarle dei fogli con tante macchie. - Cosa vedi in queste macchie?

Gianni si grattò la testa. - Devo dirle tutto quello che vedo?

- Certo - rispose il dottore. E gli sorrise.

- Allora si metta comodo anche lei - disse Gianni. E da una macchiolina che sembrava in tutto per tutto il davanti di una diligenza, tirò fuori una storia ambientata nel Far West. Si trattava di costruire una nuova città, là dove finiva il canyon degli sciacalli urlanti, ma un vecchio bandito al soldo del perfido Tom Ball voleva deviare il corso del torrente e...

- Basta così - lo interruppe il dottore a malincuore. Gli sarebbe piaciuto sapere che fine avrebbe fatto il perfido Tom Ball, ma c'erano ancora tante macchie da esaminare.

Gianni ci trovò il regno perduto di Atlantide, e un'isola misteriosa dove gli uomini non conoscevano né la paura né il rancore, un albero così grande da oscurare il sole e la storia breve di una moneta che passava di tasca in tasca finché cadde in un tombino.

- Cara signora - disse alla fine il dottore alla mamma di Gianni - è davvero difficile darle un parere. Qualcosa non torna, questo è sicuro, ma francamente non saprei cosa.

Non volle neppure farsi pagare, e mentre Gianni si infilava il cappotto, gli bisbigliò: - Cosa accadde sull'isola dei senza-rancore? Perché sono sicuro che qualcosa di terribile accadde..

Questo è successo tanto tempo fa.

Adesso le storie di Gianni sono dentro i libri: sono così tante che è impossibile contarle.

Per farsi aiutare...

CIFA Onlus
gemma@cifaong.it
pastori@cifaong.it

Il bambino ha diritto al gioco e a sorridere insieme agli altri (art. 13-31)

Tipo di attività/strumento

Finalità:

- Favorire attraverso il gioco lo sviluppo della propria personalità;
- Utilizzare il gioco come mezzo e strumento di crescita
- Sostenere attraverso il gioco esperienze e relazioni a livello affettivo e cognitivo;
- Valorizzare momenti e occasioni per vivere ludicamente personaggi e situazioni per realizzarsi e divertirsi;
- Giocare per esprimere con la propria personalità elementi magici fantastici e reali.

Tematiche:

- Il diritto ad un ambiente stimolante che favorisca il gioco auto organizzato;
- Il diritto a sperimentare e condividere con gli altri esperienze di gioco significative e costruttive;
- Il diritto ad avere "tempi gioco" adeguati.

Spunti didattici

I giochi strutturati possono essere utilizzati anche per il passaggio di contenuti didattici.

Descrizione

Operatività:

Gioco simbolico e drammatizzazioni per:

- esprimere emozioni;
- imparare a controllare le emozioni (autocontrollo).

Giochi strutturati per:

- stimolare memoria, attenzione e concentrazione;
- favorire lo sviluppo di schemi percettivi, confronti e relazioni.

Giochi collettivi per:

- imparare le regole sociali;
- conoscere, misurarsi, coinvolgere e rispettare i compagni.

Organizzazione:

- organizzare spazi adeguati alle diverse modalità di gioco;
- consentire tempi proporzionati allo svolgimento dei diversi giochi.

Strumenti:

Giochi strutturati, giochi di gruppo, giochi fantastici.

Documentazione:

Raccolta di materiale fotografico.

Filastrocca del diritto al gioco

Fammi giocare solo per gioco
Senza nient'altro, solo per gioco
Senza capire, senza imparare
Senza bisogno di socializzare
Solo un bambino con altri bambini
Senza gli adulti sempre vicini
Senza progetto, senza giudizio
Con una fine ma senza l'inizio
Con una coda ma senza la testa
Solo per finta, solo per festa
Solo per fiamma che brucia per fuoco
Fammi giocare solo per gioco.

(B. Tognolini)

Per farsi aiutare...

Il materiale reperito fa parte della progettualità tematica della scuola I.C. "G. Marconi" di Concorezzo.
(http://www.icconcorezzo.brianzaest.it/files/MaternaProgrmz_09_10.pdf)



Diritto ballerino

Tipo di attività/strumento

Filastrocca

Spunti didattici

Filastrocca utilizzabile come gioco e come punto di partenza per affrontare in classe il tema dei diritti.

Le attività proponibili alla classe sono molteplici, sicuramente la condivisione in classe della filastrocca può essere un'introduzione alla tematica del diritto al gioco.



Diritto al gioco di Sofia Gallo

Diritto ballerino,
diritto birichino,
son contento se ti vedo
sono triste se sei via.
L'altro giorno ti ho chiamato:
ero sporco ed infangato.
La mamma non voleva che giocassi,
ma la palla rotola tra fango e sassi
e prenderla è opera da pazzi.
Non ti vedevo quand'ero a scuola!
Inchiodato nei banchi, piatto come una suola.
Potrò ogni tanto ridere e scherzare,
muovermi e parlare?
No, tu solo balli, canti e suoni
e per me, se non sono scapaccioni,
son sgridate e mortificazioni!
Se poi piove, ci si annoia
e peggio va dove si lavora.
Non è giusto portar pesi,
né la terra rivoltare.
Non è giusto faticare,
e tanto meno mendicare.
Non è bello far la guerra
e ancor meno detestare
chi con me potrebbe ben giocare!
Tu, diritto ballerino,
guardi, guardi e non ti accorgi
che l'infanzia vola via
tra lo studio e la fatica,
tra le botte e l'ingiustizia,
in quel mondo degli adulti
che non sanno ricordare
che noi bimbi siamo fatti
per giocare!

Per farsi aiutare...

Sofia Gallo, scrittrice per Cifa
sofiagallo@yahoo.it

Il gioco é di tutti

Tipo di attività/strumento

In questa u.a viene affrontato il tema del diritto al gioco che ha ogni bambino, ma che non è sempre rispettato per vari motivi.

Obiettivi generali: approfondire il concetto di diritto e dovere, in particolare il diritto al gioco previsto dalla Costituzione, dalla Dichiarazione Universale e dalla Convenzione sui diritti dell'Infanzia.

Obiettivi specifici dell'u.a: ricavare informazioni relative al diritto al gioco stabilito dalla "Dichiarazione Universale dei Diritti dell'uomo" Art.24, dalla Convenzione Internazionale dei diritti del fanciullo Art.31, nonché dalla nostra Costituzione.

Spunti didattici

L'unità didattica presentata può essere collegata a storia e italiano, in allegato il testo completo dell'unità didattica.

Descrizione

Dal concetto di diritto al diritto al gioco.

Un'introduzione tematica.

Di seguito l'introduzione al tema, mentre in allegato l'unità completa e i materiali utilizzati.

Note

Didattizzazione del testo : Alida Cappelletti AA.VV, Nessuno escluso, Comitato Italiano per l'Unicef, Roma 2003.

Piazza Venturi., Mondo Storia, Petrini ed. 2001
T.De Mauro, Dizionario di base, Paravia, 1997
Immagini tratte da google/midisegni.it

Per farsi aiutare...

L'attività completa è reperibile all'indirizzo:
http://www.reteintercultura.it/attachments/article/51/01_IL_gioco_e_di_tutti.pdf

IL GIOCO E' DI TUTTI.

ATTIVITÀ DI PRE-LETTURA

1. Che cosa vuol dire per te giocare?



2) Leggi il titolo del testo: che cosa significa secondo te?

3) Ora guarda le immagini leggi e poi completa.

Che cos'è ?

E' un d _ _ _ m _ _ _ o



Che cos'è secondo te un documento?

Scegli la risposta corretta:

- 1) Un documento è uno scritto che dà informazioni.
- 2) Un documento è un uomo con un doppio mento .
- 3) Un documento è un pezzo di carta

Che cos'è ...

> La Dichiarazione Universale Diritti Umani dell'ONU del 1948?



È un D _ _ _ _ _ che fa conoscere i diritti di tutte le persone del mondo.

> La Convenzione Internazionale dei Diritti dell'Infanzia del 1988?



E' un _ _ _ _ _ che fa conoscere i diritti dei bambini e le bambine di tutto il Mondo.

Il gioco dei diritti

Tipo di attività/strumento

Questa scheda vuole permettere ai bambini di parlare in prima persona dei loro diritti attraverso la costruzione e partecipazione ad un gioco su questo tema.

Spunti didattici

L'unità didattica presentata può essere collegata a italiano, immagine, cittadinanza e costituzione.

Descrizione

Nella prima fase di questa attività si propone di fare un brainstorming con tutta la classe su quali sono i diritti dei bambini, scrivendoli alla lavagna o su un cartellone.

Nella seconda fase ogni bambino sceglie due, tre o più diritti, in accordo con il resto della classe, in modo tale che ogni diritto di quelli elencati abbia almeno un bambino che lo rappresenti.

Nella terza fase, si spiega ai bambini che per ogni diritto devono realizzare una casella di un gioco simile al

gioco dell'oca: essi dovranno quindi trovare il modo di rappresentare graficamente il diritto scelto e inventare una piccola attività per chi capita sulla casella (anagrammi, giochi di parole, indovinelli, quiz, ma anche ritira il dado, stai fermo un turno...) tenendo conto di quel diritto, di quello che sanno, di come lo vivono.

Si lascia quindi ai bambini il tempo necessario per questo lavoro.

Alla fine si mischiano le caselle, si posizionano e via al gioco! (ricordatevi di portare un dado o di costruirlo)

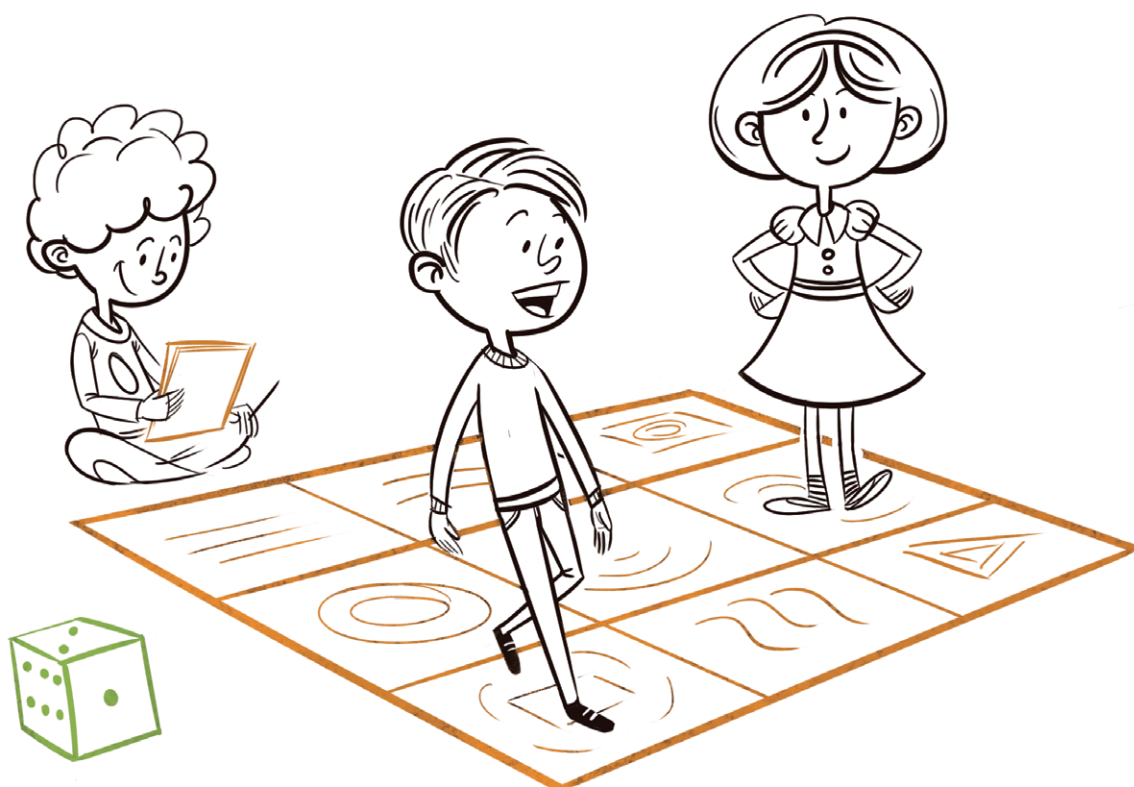
Note

Questa scheda può essere molto utile a conclusione di un percorso sui diritti dei bambini, oppure per riprendere il tema se già trattato negli anni precedenti.

La scheda attività permette ai bambini di esprimere attivamente sia il diritto alla partecipazione che quello al gioco.

Per farsi aiutare...

Cifa Onlus



Campagna Arciragazzi per la città amica dei bambini e delle bambine

Tipo di attività/strumento

Una città amica dei bambini e delle bambine è una città in cui gli adulti prestano attenzione ai più piccoli cittadini, affinché essi “siano di casa”, abitanti e cittadini a tutti gli effetti e non solo “ospiti”, per quanto graditi. Una città amica dei bambini e delle bambine fa loro spazio, concede tempo, si fa più bella, più pulita, più gentile.

L'attenzione che una città amica dei bambini presta loro non è legata solo alle emergenze, al disagio e ai problemi, ma è quotidiana, permanente, in tutte le cose, grandi e piccole, che riguardano direttamente e indirettamente bambini e ragazzi.

Molti sono i modi in cui questa attenzione si può manifestare. Uno di questi, quello che permette di fare più cose e “cambiare punto di vista” è quello del gioco. Promuovere il gioco, libero, all'aperto, dei bambini; promuovere l'incontro, l'aggregazione fra coetanei, senza adulti “a controllare”; promuovere gli spazi gioco e lasciare il tempo per il gioco; promuovere “il baccano” dei bambini che giocano, quel “lieto rumore di bambini in festa” di cui parla Leopardi nel suo Sabato del Villaggio. Queste semplici azioni mettono in discussione l'attuale stile di vita e di educazione, fatto di agende piene di impegni dei bambini, di giochi solitari davanti al computer, di tanti corsi di questo e quello in cui i bambini vedono solo adulti “che fanno fare loro qualcosa”, di tanti divieti al gioco (nelle piazze, nelle vie, nei parchi).

Il tempo libero è sparito! Una città amica dei bambini e delle bambine lo ritrova!

Descrizione

Decalogo Arciragazzi per la città amica delle bambine e dei bambini (e dei ragazzi e delle ragazze).

1. **Vietato vietare il gioco**: eliminare tutti i cartelli del divieto al gioco; promuovere il cambiamento dei regolamenti condominiali; regolamentare il gioco se serve, mai proibirlo! I bambini devono essere messi in grado di giocare di più, senza adulti, all'aperto ...
2. **Libera il gioco, libera la piazza**, liberi tutti: ogni anno, in ciascuna Circoscrizione, “liberare” una piazza, via, giardino per renderlo più adatto al gioco, libero e gratuito.
3. **Cambiare i Regolamenti sul gioco**: nella città il gioco è fortemente limitato dal regolamento di polizia municipale; molti Comuni, tra cui quello di Roma, lo hanno già cambiato. Questo vale anche per i regolamenti condominiali, che “normalmente” proibiscono il gioco; si potrebbero “premiare” quelli che cambiano questi regolamenti (con verde, panchine, sconti...).
4. **Istituire la Giornata Comunale del Diritto al Gioco**, in cui tutta la città, dalle scuole alle piazze, “si mette in gioco”. Nel mese di maggio (anche per celebrare la Convenzione ONU sui Diritti dei Bambini) sono sempre più numerose le città che organizzano la giornata del gioco.



5. **Istituire a scuola - ufficialmente - il 20 novembre: giorno dei diritti dei bambini:** a scuola si celebra di tutto, anche ricorrenze solo commerciali. Il 20 novembre è la giornata mondiale dei diritti dei bambini e dei ragazzi. Perché non “metterla a calendario” anche a fini didattici e nel programma? Un modo per promuovere, con il gioco, anche tutti gli altri Diritti.
6. **Bambini a piedi:** promuovere i percorsi e le strade amiche dei bambini, in modo che possano andare a scuola, in biblioteca, ai giardinetti da soli, sin dall’età delle elementari; per le scuole, ad esempio, promuovere i “pedibus”, come sperimentato in alcuni comuni italiani, grandi e piccoli.
7. **Più Spazi, più spazio: migliorare** gli spazi gioco (anche senza giochi costosi, basta tenerli puliti e illuminati!) e il verde pubblico, limitare e/o calmierare il traffico.
8. **Più tempo, meno compiti, meno impegni!** i bambini hanno troppi compiti da scuola e troppi impegni “in agenda”. Più tempo libero, meno “organizzazione”, più tempo per loro!
9. **Bilancio Comunale per i bambini:** ogni anno, il 20 novembre (giornata dei diritti dei bambini) il Sindaco comunica ai bambini e ai ragazzi, anche tramite adeguati strumenti “leggibili” da loro, quanto la città fa per l’Infanzia e l’Adolescenza (fondi, attività, occasioni).
10. **Ascoltare i bambini e i ragazzi:** in tutte le cose che li riguardano (gioco, scuola, vita nei quartieri, sicurezza, ecc.) chiedere sempre l’opinione dei bambini e dei ragazzi. La loro competenza sarà sorprendente!

Queste sono semplici azioni, a costo quasi zero, che da sole possono dare il segno di una città che pensa ai bambini e ai ragazzi nelle “cose di tutti i giorni”.

Per farsi aiutare ...

ArciRagazzi



Accendo il tuo diritto

Tipo di attività/strumento

Percorso di laboratorio elaborato dalle insegnanti con strumentazione mista.

Spunti didattici

Per favorire l'"apprendimento" socio-affettivo abbiamo pensato a percorsi didattici che aiutassero i bambini a riconoscere, nei vissuti quotidiani, opinioni diverse e valori universali, che li sostenessero a scegliere ciò che è giusto fare e ciò che giusto richiedere ed ottenere per soddisfare i loro bisogni e loro diritti inviolabili.

La presentazione dei diritti dei bambini attraverso un percorso a fili conduttori quali la pace, il gioco e l'equilibrio ambientale, ha consentito l'elaborazione di un progetto interdisciplinare che ha coinvolto espressioni letterarie (poesie, favole) artistiche e storiche.

Descrizione

METODOLOGIA

I bambini seguendo percorsi ludico-creativi hanno potuto sviluppare intuizioni, riflessioni, sul rispetto di se stessi e dell'altro; hanno potuto scoprire l'importanza della diversità non soltanto tra le persone ma anche nell'ambiente. Sono stati portati a riflettere su situazioni di vita diverse da quelle che conoscono.

Il percorso si è sviluppato attraverso i "laboratori", spazi dove gettare "ponti" verso punti di vista "altri". Abbiamo privilegiato questa metodologia perché nella didattica dei laboratori si fa arte, scienza, s'indaga la realtà, si fa ricerca, si formulano ipotesi, si costruiscono percorsi alternativi.

I laboratori che abbiamo attivato sono stati:

- Lettura di favole, di leggende, di racconti e poesie anche di altri popoli e di altre situazioni; sono stati messi a disposizione delle insegnanti e dei genitori libri di letteratura per l'infanzia di vario genere letterario: scoperta delle tradizioni, osservazione di immagini di altri ambienti e rafforzamento dei valori del vivere civile.
- Musica, arte e tradizioni senza frontiere: quando si aprono le finestre del mondo ci accorgiamo che sono le stesse materie le stesse tecniche, le stesse note e gli stessi ingredienti degli alimenti, sia pure "lavorati" in modo diverso, ad unire come un filo sottile, la creatività dell'uomo.

PERCORSO

L'approccio alla tematica è stato proposto ai bambini attraverso vari LINGUAGGI come momenti creativi

e lavori di gruppo. I laboratori sono diventati centri di aggregazione, "palestre" di collaborazione e fonte di "informazioni interculturali".

I linguaggi presi in esame per parlare di diritti sono stati:

- Documenti: Ricerca di testi: poesie, racconti, filastrocche immagini...
- Teatro: il meraviglioso e il fantastico esplorato attraverso percorsi aperti che sviluppino la personalità del bambino;
- Arte: in tutte le sue espressioni: - fotografia - pittura, musica arte di strada - creazione di manufatti, osservazione critica di quadri, ascolto di musicassette quali "Diritti, diritti" del Coro Arcobaleno; "Girotondo" di F. Dè Andrè.

ATTIVITÀ MANIPOLATIVE

Sono stati realizzati:

- Libri collettivi e individuali sulle favole prese in esame;
- Cartelloni sui Diritti dei bambini;
- Creazione di un logo dei diritti dei bambini;
- Conoscenza del sé: giochi in circle-time per dinamiche relazionali, confronto senza giudizio per sviluppare la percezione positiva di sé e degli altri;

Per farsi aiutare ...

Insegnante Anna Angeli
Scuola dell'Infanzia di Montecarlo
(Circolo Porcari Montecarlo Lucca)



Gioco con poco

Mostra fotografica

Tipo di attività/strumento

Mostra fotografica con potenziale coinvolgimento delle scuole del territorio.

Di seguito abbiamo inserito la documentazione dell'esperienza dell'Arciragazzi Genova, allo scopo di sensibilizzare non solo rispetto all'attività nello specifico, quanto ad un possibile coinvolgimento e sviluppo di un'attività analoga su altri territori.

Spunti didattici

La visita della mostra da parte della cittadinanza ha lo scopo di riflettere sui diversi modi di giocare, sull'importanza del gioco in qualità di diritto e sulla valenza identitaria che esso può assumere nella nostra società in continuo cambiamento.

Descrizione

Le foto sono di Enrico de Santis.

La mostra è stata organizzata da Arci Ragazzi Genova.

Per farsi aiutare ...

Il sito internet della mostra:

<http://www.edsart.it/mostre/gcp/giococonpoco.html>

ArciRagazzi Genova



"Volare con i piedi per terra" - Panama City, Panama 2004



Il diritto all'identità

.....

Articolo 8

- 1. Gli Stati parti si impegnano a rispettare il diritto del fanciullo a preservare la propria identità, ivi compresa la sua nazionalità, il suo nome e le sue relazioni familiari, così come sono riconosciute dalla legge, senza ingerenze illegali.*
- 2. Se un fanciullo è illegalmente privato degli elementi costitutivi della sua identità o di alcuni di essi, gli Stati parti devono concedergli adeguata assistenza e protezione affinché la sua identità sia ristabilita il più rapidamente possibile.*

Identità e differenza¹

Due concetti fondamentali: differenza e diversità

Concetti spesso assunti come sinonimi hanno valenze diverse.

- **Differenza** da disferre (portare qua e là);
- **Diversità** da disverto (volgersi altrove);

La **differenza** è un patrimonio di ricchezze che allo stato potenziale, in misura più o meno grande si trova in ciascuna persona; con differenza rimandiamo agli elementi distintivi che contrassegna ogni essere umano.

Il secondo nome di differenza è originalità, singolarità.

La differenza è considerata espressione della pluralità dei modi con i quali l'umanità si manifesta, come varietà di risorse, opportunità di arricchimento reciproco, fattore che qualifica le relazioni intersoggettive.

La **diversità** ha invece in sé un'idea di dissomiglianza, discostamento, se non dalla "norma" quanto meno da ciò che è comune, usuale, socialmente condiviso e accettato.

La diversità richiama la necessità di interventi compensativi di vario ordine (fisico, psichico, culturale); non a caso è opinione comune che siano diversi zingari, extracomunitari, handicappati, ...).

Ambedue queste categorie (differenza e diversità) sono state recuperate pedagogicamente, soprattutto per ciò che ha consentito di richiamare di distinzione di un soggetto da un altro.

In particolare si è parlato di differenza come impegno autoeducativo permanente da esprimere in tre direzioni:

1. Differenza da sé impegno a non smarrirsi, a non perdersi, in una parola a crescere;
2. Differenza dall'altro = impegno a non uniformarsi, a "presentarsi" non a "rappresentarsi" ;
3. Differenza per un'altra umanità = battersi perché l'umanità di domani sia diversa da quella che è oggi.

Possiamo asserire che l'essere umano, nella propria vita, è chiamato a differenziarsi da sé stesso e dagli altri giorno per giorno.

Il diverso è da considerarsi fonte di arricchimento piuttosto che minaccia (secondo come alcuni lo considerano). In tal senso sono risultati fondamentali i contributi dell'antropologia.

Ecco alcuni atteggiamenti positivi (in prospettiva interculturale):

- Aprirsi all'originalità senza trascurare le proprie radici;
- Evitare fondamentalismi e dogmatismi da ambedue le parti come del resto lo "stemperamento" di un'identità nell'altra;
- Fare l'esperienza dell'identità e dell'alterità, di autocentrismo e di allocentrismo;
- Non enfaticizzare, né folklorizzare, né demonizzare identità e differenza;
- Valorizzare la categoria dell'incontro (facendo anche il "primo passo", da non interpretarsi come debolezza ma come volontà di incontrare l'altro);
- Valorizzare la categoria dell'ascolto (da intendersi come momento fondamentale per la nascita di un colloquio). Solo nel silenzio (da non intendersi come sinonimo di debolezza o acquiescenza) l'altro recepisce la nostra intenzionalità ad ascoltarlo.

La relazione interculturale è al tempo stesso salvaguardia dell'originalità e accoglienza, ma soprattutto negoziazione, esercizio della ragione, patteggiamento, confronto, il tutto esercitato con pazienza e umiltà.

Educazione interculturale, dunque, non è solo acquisizione di conoscenze, ma soprattutto sviluppo di mentalità, condotte, abitudini intellettuali, sociali, politiche. Occorre non solo conoscere ma soprattutto progettare, agire, partecipare, condividere. ■

(1)Punti chiave emersi nell'intervento tenuto dal Prof. Bruno Rossi al corso di perfezionamento in "Relazione, comunicazione e didattica interculturale" il 4 novembre 1998

In America latina 1 bambino su 6 non viene registrato alla nascita²

In America latina 1 bambino su 6 legalmente non esiste, in quanto non registrato all'anagrafe e dunque privato del diritto all'identità: ciò si traduce nel dato scioccante secondo cui, su 11 milioni di nati, in America latina 2 milioni non vengono registrati alla nascita, vedendosi negato - insieme al certificato di nascita - diritti fondamentali quali l'assistenza sanitaria e l'istruzione, risultando maggiormente esposti a gravi rischi di sfruttamento.

Per affrontare il fenomeno allarmante del mancato riconoscimento legale dell'identità di milioni di bambini non registrati all'anagrafe, i governi e le organizzazioni civili del continente latinoamericano hanno lanciato con l'ONU la prima Conferenza regionale dell'America latina sulla registrazione alla nascita e il diritto all'identità. La Conferenza, organizzata dal Governo del Paraguay con 3 delle principali organizzazioni internazionali presenti nella regione - l'UNICEF, l'Organizzazione degli Stati americani e una delle maggiori Ong per l'infanzia, Plan International - vede la partecipazione dei delegati di 18 Paesi, incluse autorità politiche e di governo d'alto livello, esperti responsabili dei registri dell'anagrafe civile ed organizzazioni espressione della società civile.

“In Paraguay si stima che solo il 35% dei bambini e delle bambine sia registrato nel primo anno di vita, il che significa che i restanti non esistono come cittadini”, ha affermato il Direttore dell'Ufficio Regionale dell'UNICEF per l'America latina Nils Kastberg. “Non registrando i nostri bambini, neghiamo loro diritti fondamentali come andare a scuola, usufruire dell'assistenza medica, ottenere un passaporto o essere parte della famiglia, lasciandoli più esposti a gravi crimini come il traffico di minori”.

La Conferenza regionale dell'America latina sulla registrazione alla nascita e il diritto all'identità costituisce la prima occasione di affrontare il problema a livello continentale e si svolge all'insegna del motto “Registrami, rendimi visibile”. L'evento, della durata di 3 giorni (28-30 agosto), ha l'obiettivo di mobilitare il consenso per la costituzione di un piano nazionale e regionale che garantisca, entro il 2015, la registrazione immediata, universale e gratuita all'anagrafe civile di tutti i bambini latinoamericani. L'iniziativa ha anche lo scopo di sensibilizzare l'opinione pubblica sull'importanza della registrazione alla nascita quale strumento per consentire al bambino il godimento dei suoi diritti: se il solo certificato di nascita non costituisce in tal senso una garanzia, la registrazione contribuisce a identificare e proteggere legalmente i bambini più emarginati e vulnerabili.

La registrazione alla nascita non è solo fondamentale per la sicurezza e la crescita del bambino, ma anche per lo sviluppo delle nazioni. I bambini che abbiano un pieno accesso, riconosciuto dalla legge, ai servizi sanitari e per l'istruzione saranno in grado di diventare cittadini capaci di partecipare attivamente allo sviluppo del loro paese. A livello nazionale, la registrazione anagrafica fornisce ai governi informazioni specifiche sulla loro popolazione, mettendoli in condizione di fare un uso più efficiente di risorse sempre più limitate e di destinare i fondi lì dove sono maggiormente necessari.

L'UNICEF, l'Organizzazione degli Stati americani e l'Ong Plan International si sono coordinate e hanno unito i loro sforzi fin dal 2005 per sostenere i governi affinché il motto “Registrami, rendimi visibile” diventi una realtà globale, e dalla Conferenza - che sarà replicata il prossimo anno per l'area dei Caraibi - si attendono una serie di conclusioni, risultati e raccomandazioni che possano contribuire a tale scopo. ■

(2) Per saperne di più: il sito dell'Unicef: <http://www.unicef.it/>

Bambini e migrazione: diritto all'istruzione e intercultura³

Oggetto e aree di studio

Il presente abstract sintetizza alcune delle tematiche analizzate nello svolgimento del progetto di ricerca nazionale Inclusion e esclusione di bambini e adolescenti immigrati nell'attuazione dei diritti fondamentali diretto da Guido Maggioni e realizzato dall'equipe di ricerca dell'Istituto di Sociologia dell'Università di Urbino.

In questa sintesi presenteremo i dati rilevati, tesi ad individuare le dinamiche e i contenuti dell'inclusione e dell'esclusione rispetto ai diritti di bambini e adolescenti immigrati in alcune realtà del nostro territorio. La condizione dei minori è stata analizzata sia sul piano dell'attuazione di alcuni tra i diritti riconosciuti ai bambini immigrati e della tutela loro offerta, sia risalendo al punto di vista di questi soggetti e dei loro gruppi di appartenenza.

La scuola è stata eletta a luogo privilegiato di studio poiché è in questo contesto che, per i minori, si giocano e si definiscono i processi di integrazione e segregazione si mettono a confronto biografie, culture e si formano i percorsi per il futuro, nella scuola si costruisce dunque la cittadinanza e l'identità sociale degli individui, si sperimentano le forme del vivere comune, si elabora una cultura dei pari, generazionale e trasversale alle origini. La scuola può essere pensata come un luogo simbolico nel quale si condensano i percorsi evolutivi delle società complesse, studiare la scuola significa anche studiare la società.

Nel corso della rilevazione empirica particolare attenzione è stata posta all'art. 29 della Convenzione Onu sui Diritti dell'Infanzia il quale sancisce che l'educazione va assicurata ad ogni bambino (art. 28) e deve avere, fra le altre finalità, anche quella di sviluppare nei minori il rispetto dei suoi genitori, della sua identità, della sua lingua e dei suoi valori culturali, nonché il rispetto dei valori nazionali del paese nel quale vive e delle civiltà diverse dalla sua. La normativa italiana ha recepito questo orientamento. Diverse Circolari Ministeriali si sono espresse su questo tema stabilendo che sono necessari

degli interventi tesi a garantire alla generalità degli immigrati l'esercizio del diritto allo studio ed a valorizzare le risorse provenienti dall'apporto di culture diverse nella prospettiva della cooperazione fra i popoli nel pieno rispetto delle etnie di provenienza (CM n. 310, 8/9/1989). A questo scopo si stabilisce che il compito educativo assume il carattere specifico di mediazione fra le diverse culture di cui sono portatori gli alunni e che la diversità culturale va pensata quale risorsa positiva (CM n. 205, 26/7/1990). L'educazione interculturale si delinea come promozione delle capacità di convivenza costruttiva e comporta non solo l'accettazione ed il rispetto del diverso, ma anche il riconoscimento della sua identità culturale, nella quotidiana ricerca di dialogo, di comprensione e di collaborazione, in una prospettiva di reciproco arricchimento (ibid.). Secondo quanto stabilisce la CM n. 205, la pur necessaria acculturazione non può dunque essere ancorata a pregiudizi etnocentrici e i modelli della "cultura occidentale" non possono essere ritenuti come valori paradigmatici e, perciò non debbono essere proposti agli alunni come fattori di conformizzazione (ibid.). Nel corso della rilevazione si è dunque posta particolare attenzione anche a come viene tematizzata, nel contesto educativo, la pluralità e la diversità di culture di cui i bambini presenti nelle classi sono portatori.

Specifico interesse è stato posto anche all'art. 30 della Convenzione ONU, il quale stabilisce che un fanciullo autoctono o che appartiene a una minoranza non può essere privato del diritto di avere una propria vita culturale, di professare e di praticare la propria religione o di far uso della propria lingua insieme agli altri membri del suo gruppo. Su questo tema, il Testo Unico n. 297/1994 fra le disposizioni sulla scolarità degli alunni stranieri stabilisce che la programmazione educativa deve comprendere apposite attività al fine di promuovere l'insegnamento della lingua e della cultura del paese d'origine coordinandolo con l'insegnamento delle materie obbligatorie e di attuare specifici insegnamenti integrativi nella lingua e cultura d'origine (artt. 115 e 116).

Il focus privilegiato di questo segmento della ricerca

(3) Abstract dell'articolo del Prof. Pappalardo reperibile in versione integrale all'indirizzo <http://users.unimi.it/dirsoc/interventi/Pappalardo.doc>

era dunque dare conto e leggere le questioni oggetto di indagine dal punto di vista dei soggetti direttamente interessati da questi fenomeni, principalmente minori immigrati. A questo fine si sono utilizzate tecniche di indagine opportunamente messe a punto in considerazione del fatto che soggetti privilegiati della ricerca sarebbero i bambini.

I protagonisti della ricerca

Il passaggio dagli obiettivi conoscitivi alla rilevazione empirica ha imposto un'riflessione attenta relativamente ai bambini che sarebbero stati protagonisti dell'indagine. Già l'analisi secondaria dei dati statistici sull'immigrazione ha evidenziato la pluralità di provenienze che caratterizzano il fenomeno migratorio in Italia e i luoghi delle ricerche. La presenza degli alunni stranieri nelle scuole italiane viene definita "diffusa e multiforme". Sono 181.767 gli alunni stranieri, pari al 2.31% del totale degli alunni e provengono da ben 186 paesi diversi. Nell'anno scolastico 2001-2002, il 20% di questi alunni frequentava la scuola dell'infanzia, il 42% la scuola elementare, il 24% la secondaria di primo grado e il 13% la secondaria di secondo grado. Da qui la decisione di concentrare la rilevazione nelle scuole elementari. Per quanto riguarda l'origine degli alunni stranieri la maggior parte proviene dai paesi non UE (41.6% nel 2001-02), seguono gli alunni provenienti dall'Africa (28.4%), dall'Asia (15%), dall'America (12%) e dall'Europa (2.7%). Sulla base di questi dati, si può dire a ragion veduta che c'è il "mondo a scuola" in molte realtà territoriali italiane. La media delle cittadinanze presenti in ogni provincia è di 62.4 nazionalità. Caratteristica dunque del modello "diffuso" dell'Italia

è la grande frammentazione delle provenienze. Magari sono piccoli numeri quelli degli alunni stranieri ma che si esprimono con una varietà di appartenenze. Come si osserva nel rapporto del Ministero della Pubblica Istruzione: "le conseguenze sul piano operativo sono immediate: è ben diverso insegnare in una classe con quattro o cinque alunni provenienti dallo stesso paese o dalla stessa area geografica che non con alunni provenienti da paesi diversissimi. Così come è diverso definire una programmazione educativa, organizzare un servizio progettare materiali e strumenti in presenza di tante differenze". In particolare si può parlare di "Mediterraneo in classe". Nell'anno scolastico 2001/02 gli alunni provenienti dall'Albania (32.268), dal Marocco (28.072) e dall'area dell'ex-Jugoslavia (18.577) costituivano da soli poco meno della metà del totale degli alunni provenienti da tutto il mondo. Questi tre paesi rappresentano in qualche modo l'altra sponda, sono, infatti, geograficamente vicini all'Italia, che è una meta facilmente raggiungibile, ma sono anche vicini di storia, poiché sono popoli che hanno nelle culture del Mediterraneo un minimo comune denominatore. È un Mediterraneo che guarda soprattutto ad Est e questo emerge dall'analisi sui gruppi di alunni prevalenti in alcune province. Su cinquantatré delle centouno province italiane prevalgono alunni albanesi, della ex-jugoslavia e romeni.

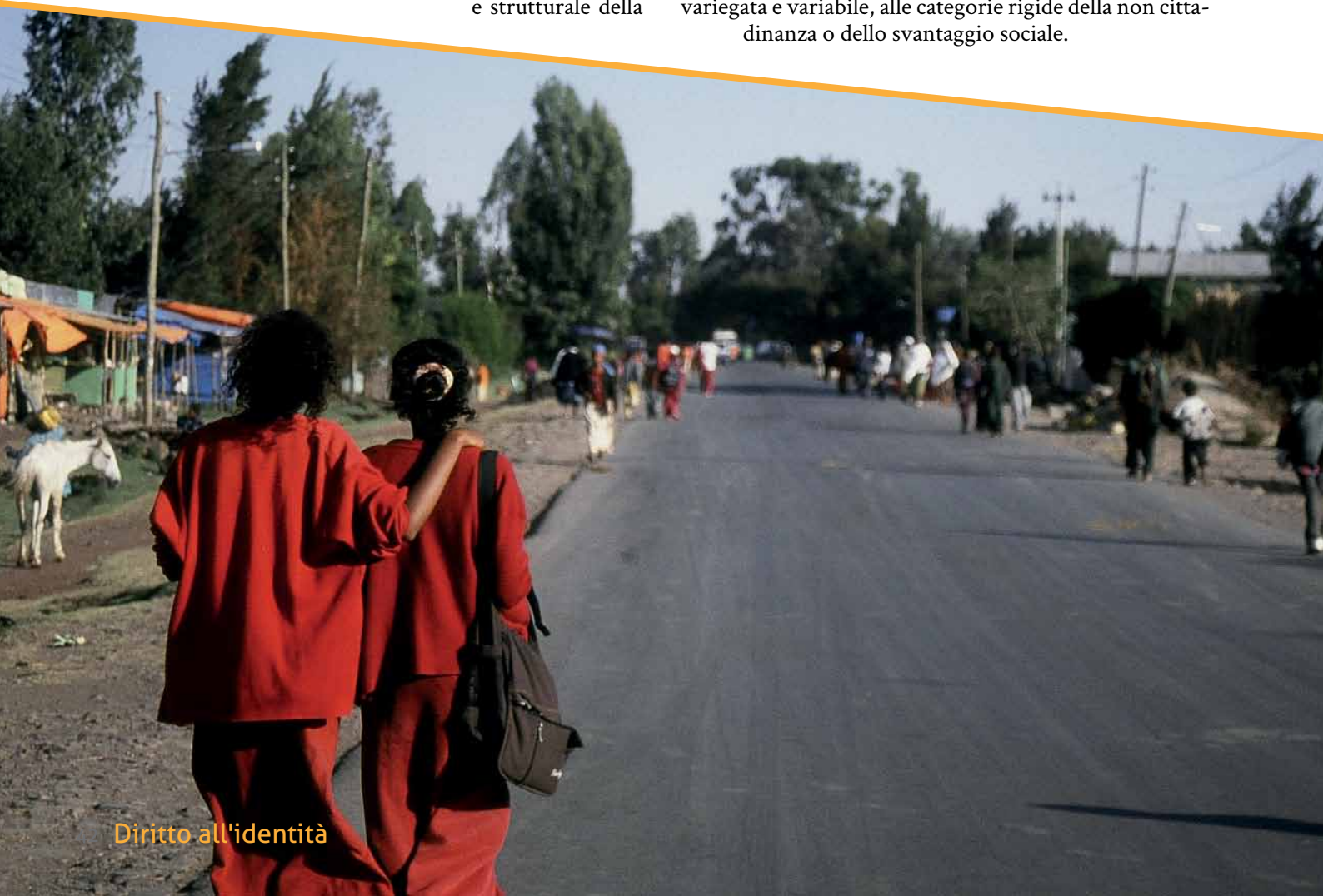
La diversa provenienza dei bambini o dei loro genitori è rilevante nel delineare le dinamiche di esclusione o inclusione sotto diversi punti di vista. Ad esempio Ogbu (1999), un antropologo dell'educazione fra i più noti in questo settore di ricerca, ha



elaborato una teoria ecologico-culturale sulla relazione tra condizione di minoranza e successo/insuccesso scolastico. Secondo questo approccio esistono tipi diversi di minoranze e il loro rendimento scolastico sembra essere legato alla storia di ciascuna di esse. Ci sono minoranze definite autonome, volontarie e involontarie. Ciò che determina se un gruppo di minoranza è volontario o involontario è la sua storia, non la sua razza o eticità; la storia del gruppo migrante influenza anche il rapporto che questi gruppi instaurano con il gruppo sociale dominante, come pure il loro grado di adattamento sociale. Due insiemi di fattori influenzerebbero il rendimento scolastico delle minoranze: il fattore sistema, ovvero il tipo di trattamento da parte della società, e della scuola, e quello che Ogbu chiama forze della comunità, e cioè le percezioni e le reazioni delle minoranze ai problemi che devono affrontare. I problemi educativi di una società multiculturale e multietnica non deriverebbero cioè dalle differenze culturali per sé, ma queste sono a loro volta qualitativamente differenti e si situano nella natura della relazione tra la cultura del gruppo di dominate e la cultura delle minoranze. Ogbu sottolinea come i eventuali progetti di mobilità sociale strutturino le decisioni familiari e siano collegati alla percezione delle barriere che frustrerebbero, o meno, tali progetti, e all'interpretazione di ciò che differenzia le famiglie di minoranza da quelle della maggioranza. Inoltre egli evidenzia che ciò che avviene nell'ambito della classe e della scuola è fortemente influenzato da come il gruppo di minoranza percepisce l'educazione scolastica e vi risponde, in connessione con la propria esperienza storica e strutturale della

società.

Ma soprattutto è la molteplicità di percorsi di vita, biografie, progetti differenti che si evidenziano pensando ai "bambini immigrati" che ha reso necessario approfondire verso quale o quali percorsi biografici indirizzare l'interesse della ricerca. Ci sono diversi tipi di bambini stranieri che nascono o che arrivano in Italia. Alcuni vengono per ricongiungersi alle famiglie "spezzate". Una parte significativa di questi bambini è nata in Italia. E ancora, ci sono i bambini che arrivano in seguito ad adozione internazionale da paesi asiatici, latino-americani, dell'Europa dell'Est, dell'Africa. Altri bambini hanno a che fare, già all'interno della loro famiglia, con la gestione delle differenze e con un "pezzo" di storia di migrazione sono i figli delle coppie miste, abituati fin da piccoli a essere un ponte tra mondi e riferimenti differenti. Vi sono infine bambini arrivati in Italia da soli o con familiari, per sfuggire alla guerra o a situazioni di vita drammatiche. A questi potremmo aggiungere i bambini figli di nomadi. Il termine "bambino straniero" è dunque improprio sia perché usato anche per bambini nati in Italia che parlano perfettamente la lingua e si distinguono solo per i tratti somatici. Il termine "straniero" dunque non tiene conto delle componenti economiche, culturali, psicologiche legate alla migrazione, al cambiamento e al vissuto di sradicamento più o meno traumatico, dai luoghi delle origini. Il termine immigrato, invece, rischia di essere troppo denso di connotazioni negative e di evocare subito difficoltà di apprendimento. Entrambe le definizioni, quindi, di straniero e di immigrato, tendono a ridurre una realtà, che si presenta variegata e variabile, alle categorie rigide della non cittadinanza o dello svantaggio sociale.



Al di là dei termini che si possono usare per indicare i bambini protagonisti della nostra ricerca, non possedendone altri la lingua italiana si useranno quelli disponibili, però la scelta coerente con il taglio sociologico della ricerca è quella di comprendervi tutti i bambini tenendo conto che ciò che li accomuna è il vissuto - reale o simbolico - della "migrazione", intesa non solo come spostamento da un luogo di vita ad un altro, ma anche come cambiamento di sé, ridefinizione di legami di filiazione, delle appartenenze, del modo di rappresentare il mondo, cambiamento che si può tradurre in sentimenti ambivalenti di perdita e di separazione che influenzano i riferimenti allo spazio e al tempo, al Paese d'origine e al Paese d'immigrazione, l'immagine di sé, la cultura al quotidiano e le pratiche culturali e linguistiche.

Nel pensare i bambini immigrati o stranieri come bambini che fanno esperienza di una doppia cultura o perché hanno affrontato un percorso migratorio, o perché sperimentano una differenza di orientamenti e cultura fra la loro famiglia e il contesto esterno, in particolare la scuola, o perché saggiano all'interno della loro famiglia un doppio sistema di riferimenti culturali, poiché solo un genitore è straniero, si voleva tentare di superare la distinzione giuridica che porta con sé il termine "straniero" e quella socio-economica in genere stigmatizzante che porta con sé il termine "immigrato", per pensare a dei bambini che sono portatori di un valore "aggiunto", poiché sono un ponte tra più culture e quindi più "attrezzati" a declinare nelle pratiche quotidiane il vivere in una società "multiculturale" come sta diventando anche quella italiana.

Negli studi sui bambini della migrazione ricorre spesso il tema dell'identità. Identità che ha a che fare con la condizione dell'essere e del sentirsi "tra": tra due culture e due mondi, tra due lingue e riferimenti, tra le aspettative della famiglia e i messaggi della scuola. I bambini dell'immigrazione devono combinare dentro di sé messaggi e richieste differenti, e a volte contraddittori, che provengono dalla famiglia, da un lato, e dalla scuola e dalla società che li accolgono dall'altro. Devono riuscire nel luogo di emigrazione a dare valore e compimento ai progetti familiari, ma nello stesso tempo sono chiamati a mantenere riferimenti, legami e pratiche come segno di fedeltà alle origini e di continuità con la storia familiare.

Le definizioni del concetto di identità sono molteplici ma sostanzialmente si accordano sul fatto che l'identità non va pensata tanto come un attributo o una qualità del singolo individuo, quanto come relazione tra soggetti.

Signorelli (1986) ne parla come di autopercezione che il soggetto ha di sé in rapporto con un altro, l'identità è pensata come una struttura dell'individualità mediatrice degli scambi con la realtà esterna, sorge e si sviluppa nell'interazione quotidiana con gli altri, sarebbe dunque il risultato di un processo sociale. Questo carattere dinamico dell'identità, inteso come un sistema di relazioni e rappresentazioni è influenzato da stimoli

e aspettative che vengono dai diversi soggetti sociali in cui l'individuo, e quindi anche il bambino si muove. Da qui l'esigenza, imposta anche dalle tecniche di ricerca, di assumere una prospettiva di ricerca che fosse relazionale e tenesse conto della reciprocità di relazioni che si instaurano all'interno di una classe e ha imposto/suggerito di comprendere nella ricerca i bambini italiani. È nell'intreccio di relazioni, comunicazione e routine che si creano le culture dei bambini, anche se come obiettivo di ricerca interessano in modo privilegiato i processi di riproduzione interpretativa messi in atto dai bambini che fanno esperienza di una doppia cultura.

- **Il bambino e le relazioni familiari.** L'obiettivo era raccogliere informazioni sulla storia del bambino (luogo di nascita [eventuale arrivo in Italia, motivo della migrazione, dell'arrivo in Italia e nel comune di residenza], scuola dell'infanzia, inserimento scuola elementare), attraverso le parole del bambino. Sono stati inseriti alcuni stimoli specifici finalizzati a conoscere l'ambiente domestico, per cogliere le condizioni socio-economiche, e familiare-parentale per individuare la rilevanza che ha nella vita di un bambino la cultura di provenienza della famiglia (radicamento di usanze, tradizioni, religione, rete parentale e amicale, viaggi paese emigrazione).
- **La scuola e le relazioni scolastiche.** Questa dimensione aveva l'obiettivo di cogliere la valutazione delle pratiche scolastiche dal punto di vista dei bambini. In particolare è stata affrontata la questione dell'insegnamento delle lingue e della religione. Inoltre si è cercato di indagare le aspettative che i bambini mettono in campo rispetto alla scuola. Sempre relativamente al contesto scolastico, è stata approfondita la dimensione relazionale con l'obiettivo di cogliere la percezione dell'inclusione e dell'esclusione dalle dinamiche scolastiche sulla base delle relazioni tra compagni di scuola e con gli insegnanti.
- **La migrazione.** Quest'ultima parte aveva l'obiettivo di indagare le proposte e i suggerimenti dei bambini rispetto alle pratiche di accoglienza che la scuola può mettere in pratica a scuola quando arriva un bambino da un altro paese; il punto di vista dei bambini rispetto al fenomeno migratorio come dato sociale (per i bambini italiani) oppure come esperienza diretta o scelta dei genitori (per i bambini migranti).

I materiali audio-visivi e cartacei raccolti sono stati tutti trascritti in forma integrale. Al momento è in corso il controllo di qualità di tutte le trascrizioni e la predisposizione delle griglie interpretative che consentiranno una lettura e un'interpretazione dei risultati trasversale dei tutti i focus groups. L'analisi sarà svolta tenendo conto, in modo prioritario, delle due variabili di riferimento con cui è stata impostata la ricerca: il contesto territoriale di riferimento e le caratteristiche dei bambini rispetto all'esperienza della migrazione. ■

Diritto all'Identità e Educazione

di Isabella Pescarmona

Che cosa vuol dire parlare di Diritto all'Identità oggi? Perché riconoscere la sua centralità all'interno dei Diritti dell'Infanzia e dell'Adolescenza? Se e quali direzioni di senso apre questa riflessione per educatori e insegnanti?

Parlare di Identità non significa solo applicare un'etichetta piuttosto che un'altra, ma implica un ripensamento del valore e della potenzialità creativa che ogni identità porta con sé.

Come da tempo evidenzia la prospettiva antropologica, l'identità si definisce sempre in relazione alla differenza. Non solo perché l'"io" (o il "noi") intende avere caratteristiche proprie e diverse da quello dell'Altro, ma proprio perché senza l'Altro non è possibile definire l'"io" (e il "noi"). L'identità non è, infatti, un semplice insieme di elementi fissi e immutabili, ma è connotato da una forte componente relazionale. "Si è 'Altro' solo agli occhi di qualcuno" afferma Kilani (Kilani, 1994: 32), ossia noi ci definiamo sempre in relazione a chi ci guarda, e ci definiamo di volta in volta in modo diverso a seconda del 'qualcuno' con cui entriamo in relazione. Siamo insegnanti di fronte ai nostri studenti, siamo italiani di fronte agli inglesi, siamo di quel gruppo specifico di fronte a un altro gruppo ecc. A seconda del 'qualcuno' con cui entriamo in relazione mettiamo in gioco parti diverse di noi, in base alla rilevanza che vi attribuiamo ogni volta. Gli studi sostengono che ogni individuo partecipa ad una "molteplicità di micro-culture", tante quanti sono i contesti di relazione in cui è inserito. Le micro-culture si caratterizzano, ad esempio, in base all'età, alla classe, al genere, all'occupazione, alle attività, alla religione o al gruppo sportivo. In ogni contesto noi utilizziamo codici, linguaggi, modi di fare e significati che sono diversi (Mukhopadhyay&Moses, 1996). Sarebbe riduttivo definirci come esponenti di una sola micro-cultura o come un elenco di tratti fissi. In ognuno di questi contesti, e quindi di queste relazioni, noi mettiamo in gioco molto di più che azioni e comportamenti stereotipati. Agiamo attraverso modalità di pensiero, attuiamo scelte e strategie, ricorriamo a criteri di valutazione del comportamento nostro e altrui che sono di volta in volta differenti e validi nei diversi contesti. Per questo gli antropologi affermano che partecipare e agire in diversi contesti culturali è una "normale esperienza umana", non è l'eccezione (Goodenough, 1976). Senza contare poi che noi apprendiamo. Se entriamo in relazione con una persona o un contesto culturale diverso, possiamo acquisire nuo-

vi criteri per percepire, credere e fare ed, eventualmente, modificare i precedenti. In tal senso l'identità è stata definita anche in termini di competenza culturale (Wolcott, 1996; Soenen, 2003) e inter-culturale, intesa come "abilità e prospettiva per apprendere ulteriori competenze culturali" (Mukhopadhyay&Moses, 1996:214). È la relazione che ci permette di definire la nostra Identità e allo stesso tempo di trasformarla.

Se parlare di identità significa parlare di competenza e di trasformazione, questo comporta considerare quale riflesso abbia per l'educazione. Perché non rivolgere lo stesso sguardo di complessità anche verso l'identità dei nostri studenti? Perché non magari proprio verso quegli studenti che provengono da altri paesi? Uno studente non è solo il portavoce della propria cultura di origine ma, come noi, è capace di muoversi e di apprendere a muoversi in più contesti. Ad esempio, egli può agire come membro del gruppo dei pari con cui condivide



certe regole di comportamento e valori, è parte di un gruppo sportivo dove seguirà altre regole, è esponente di una certa classe sociale da cui desumerà alcuni precetti, e è parte anche di un certo sistema sociale e mediatico che contribuisce a modellare questi diversi valori e norme. Egli è sì anche esponente di un certo gruppo etnico - aspetto dell'Identità che spesso ci colpisce più di altri - ma non è solo quello. Soprattutto nel contesto scolastico, questa è una riflessione da tenere in considerazione. Quello stesso studente potrebbe anche scegliere di non mettere in gioco questo aspetto della sua identità, privilegiando invece la "micro-cultura" che condivide con il suo gruppo dei pari (Hill, 1996; Soenen, 2003). Sottolineare solo un aspetto dell'Identità a discapito degli altri rischia di portare ad una stereotipizzazione di alcuni tratti culturali (specie se quelli etnici) e chiudere l'identità di quello studente in una definizione data a priori, che non gli riconosce lo spazio del cambiamento e della trasformazione. In tal modo, non solo egli rimarrà incasellato in un'immagine che poco risponde alla realtà dinamica e composita in cui è inserito, ma si vedrà limitato anche il suo percorso personale e scolastico. L'accento posto su un solo aspetto della propria identità potrebbe tradursi, infatti, in un trattamento discriminatorio. Non aspettandosi che egli sia in grado accedere ad altre identità possibili, e quindi di apprendere e scegliere altre competenze culturali, potrebbe non ricevere gli stimoli adeguati per sviluppare appieno le sue potenzialità. Restituire agli studenti una visione complessa della loro Identità significa allora riconoscere loro il diritto all'Identità e alla costruzione di una propria identità. Questo non vuol dire omettere la differenza di ognuno, bensì valorizzarla all'interno di una rappresentazione molteplice della sua identità.

In tale prospettiva, l'educazione può svolgere un ruolo fondamentale nella vita degli studenti.

Rappresentare noi stessi e gli studenti in termini di identità complesse e molteplici può educare al contempo gli studenti a pensarsi in questo modo. Alimentare questo sguardo vuol dire non far sentire gli studenti bloccati da un'identità predeterminata, ma capaci invece di scegliere e sviluppare anche altre competenze culturali. Significa sollecitarli a immaginarsi in modo diverso, oltre quello che ci si potrebbe aspettare (Cfr. Appiah, 1996). Il diritto all'Identità entra così a pieno titolo nelle finalità dell'educazione e può tradursi nell'offrire occasioni e spazi di incontro dove sperimentare la relazione con l'Altro e sviluppare un sistema multiplo di criteri culturali.

Parlare di Diritto all'Identità in questi termini è un modo, in primo luogo, per promuovere il potenziale umano di ciascuno e, in secondo luogo, per far acquisire competenze per diventare cittadini attivi nelle attuali società plurali, ossia individui capaci di muoversi in contesti complessi e relazionarsi con identità e punti di vista culturali differenti. Per questo il diritto all'Identità è così centrale all'interno dei Diritti dell'Infanzia e dell'Adolescenza, perché solo attraverso il riconoscimento e la costruzione attiva della propria identità, una volta adulti sarà possibile partecipare e contribuire positivamente allo sviluppo società umana. ■

Bibliografia minima

- Appiah K. A. (1996), *Race, Culture, Identity: Misunderstood Connections*. In K. M. Appiah & A. Gutmann, *Color Consciousness. The political morality of Race* (pp. 30-105). Princeton University Press: Princeton.
- Corsaro, L., & Molinari, W. (1999). *La famiglia, i compagni, la scuola: il metodo etnografico per lo studio dei contesti di sviluppo*. In F. Gobbo, & A. M. Gomes, (eds.) *Etnosistemi. Etnografia nei contesti educativi*, VI, (pp. 62-75). Roma: CISU.
- Delors, J. (1996). *Learning: the Treasure Within. The report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century*. Paris: UNESCO
- Goodenough W. (1976), *Multiculturalism as the normal human experience*. In *Anthropology and Education Q.*, 7, 4, pp. 4-7.
- Hill, J. (1996). *La cultura della scuola e i gruppi dei pari*. In F. Gobbo (Ed.), *Antropologia dell'educazione* (pp. 159-170). Milano: Edizioni Unicopli.
- Kilani M., (1994), *L'invenzione dell'altro. Saggio sul discorso antropologico*. Dedalo: Bari.
- Mukhopadhyay C. C., & Moses Y. T. (1996), *L'educazione multiculturale*. In F. Gobbo (Ed.), *Antropologia dell'educazione* (pp. 211-219). Milano: Edizioni Unicopli.
- Pescarmona I. (July 2011), *Creativity and competence in experimenting Complex Instruction: from the perspective of pupils*, *Experiments in Education*, vol. XXXIX, No. 3, pp. 81-90
- Soenen, R. (2003). *Creatività e competenze nella vita scolastica quotidiana: verso una prospettiva pragmatica e dinamica sull'educazione interculturale*. In Gobbo F. (Ed.), *Etnografia dell'educazione in Europa*. (pp. 91-105). Milano: Edizioni Unicopli.
- Wolcott H. F. (1996), *Educazione come trasmissione ed acquisizione culturale*. In F. Gobbo (Ed.), *Antropologia dell'educazione* (pp. 49-64). Milano: Edizioni Unicopli.

Ogni favola un diritto!

Tipo di attività/strumento

Attività laboratoriale in aula, lettura in aula di una storia per introdurre il tema del diritto all'identità, rielaborazione attraverso immagini.

Spunti didattici

L'attività proposta può essere collegata a materie curricolari (italiano).

Descrizione

- Lettura del diritto all'identità in aula;
- Proposta di immagine da colorare (in allegato);
- Lettura della storia "Storia di Lei" (in allegato);
- Attività di rielaborazione dei diritti: agli alunni viene chiesto di proporre un'immagine, prendendo spunto da quella proposta, e uno slogan, allo scopo di spiegare ai compagni, ad altri bambini, il diritto all'identità.

La favola proposta permette di sviscerare la tematica del diritto all'identità attraverso l'immedesimazione e la conoscenza del personaggio proposto. L'attività può essere pensata in chiave di rielaborazione grafica, proponendo ai bambini di visualizzare ed esprimere attraverso il disegno il momento che più li ha colpiti della favola; in una fase successiva la condivisione in gruppo può portare ad un brainstorming sulla favola e ad una introduzione tematica più approfondita sul diritto all'identità.

Un'altra possibilità è la rielaborazione attraverso giochi teatrali. Il teatro immagine può essere utilizzato in questo caso in una sua versione molto semplificata. La classe viene divisa in gruppi, a tutti i gruppi viene data la stessa consegna, ovvero di visualizzare ed esprimere attraverso un'immagine statica (una "fotografia" costruita con i loro corpi in posizione) la scena, il momento della favola che più li ha colpiti. In un secondo momento ogni gruppo condivide con la classe quell'immagine. È molto interessante proporre un secondo momento teatrale nel quale l'immagine che i gruppi costruiscono non è più legata alla favola, bensì al diritto all'identità. Oltre ad un'immagine, i gruppi devono costruire uno slogan, un motto, che traduca il diritto all'identità secondo le necessità e i bisogni del gruppo. La conclusione del lavoro, dalla condivisione delle immagini proposte, può essere un brainstorming utile al passaggio di contenuti più approfondito sul diritto all'identità.

Storia di lei¹

Comincia qui la storia di qualcuno che non aveva niente, neanche il nome: io l'ho sentita, e ora la racconto, prima dicendo un dove, poi un come. Il dove è sulle Ande, gran catena di monti dell'America Latina, grandissime vallate e altopiani: nacque lassù, ed era una bambina. Nacque da campesinos, contadini con poca terra e molta povertà: e certo, appena nata, ebbe un nome, Carmen, Eugenia, Ana, Luz, chissà. I suoi genitori, quando nacque, volevano che il suo nome restasse, ma per poterlo fare registrare dovevano pagare delle tasse. Soldi per quella spesa non ce n'era, così il suo nome non fu registrato; Ana, Eugenia, Carmen, quel che fosse, non fu mai scritto, solo pronunciato. Per cinque anni visse sulle Ande, e aiutò la madre e le sorelle a lavorare i campi: le sue mani, già a quell'età, non erano più belle. Portava l'acqua, zappava la terra, raccoglieva la legna e le patate, impastava focacce: a cinque anni aveva già le mani rovinata. Sua madre la chiamava con il nome che non sappiamo, e diceva così: -...vedrai, quando sarai più grande, tu vivrai bene, non sarai più qui. Non farai più lavori di fatica, e mangerai ogni volta che vorrai, con vestito rosso andrai a ballare, e a casa, ogni tanto, tornerai. Perché la madre di quella bambina parlava in quel modo? Perché c'era, nel villaggio, giù in basso, nella valle, la signora Jacinto, un'infermiera. La signora Jacinto, che sapeva il numero di figli di Marita, questo era il nome della madre, un giorno le aveva detto: - Ahi, che brutta vita, fanno i tuoi figli, su per la montagna, e soprattutto quella piccolina, come si chiama?... Ma sicuro! È forte? È intelligente? È carina? Sai cosa penso? Se voi me la date, la porterò in città, da certa gente che la terrà, la farà andare a scuola: se invece cresce qui, non avrà niente. Ma tutto questo quanto costerà?-Aveva chiesto Marita, sperando. Rispose l'altra: - Farai a casa mia un po' di pulizie, di quando in quando.

Così, a cinque anni, con un nome che era una parola pronunciata, non scritta sulla carta, la bambina giù nella gran città fu trasportata. Ma cosa accade? Chi l'accompagnava da quella brava gente, si sbagliò? Oppure Jacinto era bu-

(1) "Storia di Lei" di Roberto Piumini, edito nella raccolta "Non calpestate i nostri diritti", Ed. Unicef/il battello a vapore.

giarda? Che cosa accadde? Questo non lo so. Dopo un anno, lassù, quell'infermiera disse a Marita: - Si è persa in città: la polizia la sta cercando, e certo, un giorno o l'altro, la ritroverà. Ma se le cose stavano in quel modo chi cerca una bambina, chi la trova, se non ha un nome, se non ha una carta, se della sua esistenza non c'è prova? Ma non era così: quella bambina non si era persa, era stata venduta, per un po' di denaro, a una famiglia, e stava lì, a servire, sconosciuta. Lei diceva: - il mio nome è... Ma, per paura che fosse trovata, quelli glielo cambiarono in Lucia, e con quel nome falso fu chiamata. E non andava a scuola, ma faceva, piccola serva, i molti lavori che occorrono: puliva, cucinava, e stava in casa, non andava fuori, perché dove può andare una bambina che non ha un nome, e nemmeno sa il nome del villaggio dov'è nata? Dove può andare, in una città? E lavorava lì, dove le davano almeno da mangiare e da dormire: era un fantasma che non ha nemmeno un nome proprio, che si possa dire. Dopo tre anni finì in una casa piena di gente, a lavare, ore e ore, i panni a tutti, nell'acqua bollente, e le sue mani erano un dolore. Un giorno che, dopo la gran fatica, qualcuno ancora la picchiò, fuggì. Per un giorno e una notte vagò sola, mangiò rifiuti, e per strada dormì. Si risvegliò in un letto.

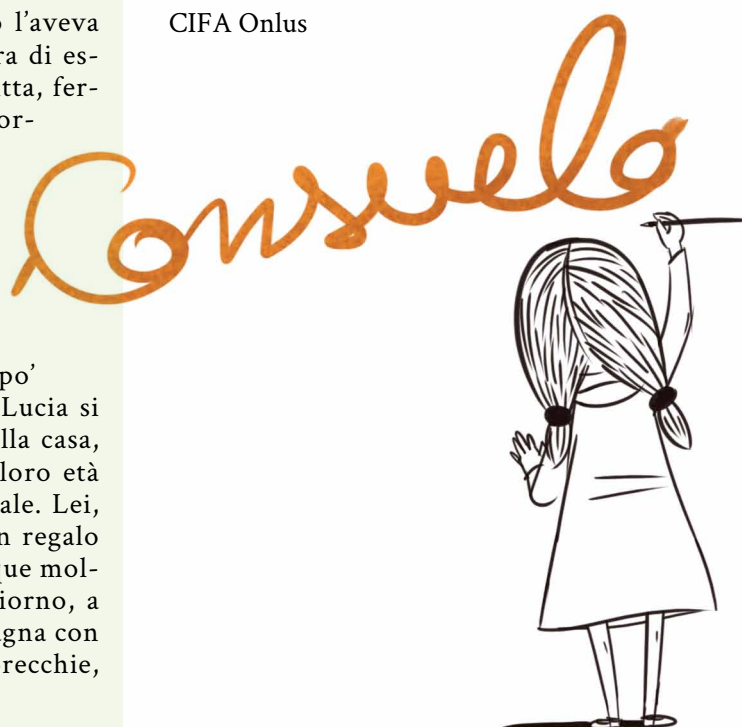
Aveva accanto una giovane donna, un'assistente, che chiese il suo nome sorridendo, ma la bambina non rispose niente: il nome antico l'aveva scordato, ma non disse "Lucia", per paura di essere ritrovata dai padroni, così rimase zitta, ferma e dura. Poi in una grande casa fu portata, con molti altri bambini e bambine. C'era una scuola dove si studiava, e le maestre, delle signorine. Lei parlava pochissimo, ascoltava, e disegnavo, scriveva, imparava. - Ricordi quando eri piccolina? - Chiedevano, ma lei non ricordava. Le diedero un nome, per chiamarla: il nome era Francisca. Dopo un po' lei rispondeva a quel nuovo nome, e di Lucia si dimenticò. Quasi tutti i bambini, in quella casa, compivano gli anni a Natale, perché la loro età non si sapeva: era un compleanno generale. Lei, un Natale, compì undici anni, ed ebbe in regalo un libro grande, un po' usato, ma le piacque molto, c'erano molte foto delle Ande. Un giorno, a marzo, a pagina novanta, vide una montagna con la cima che somigliava a un lama senza orecchie,

e le sembrò di averla vista prima; lo disse, allora, alla sua maestra, e la maestra, molto emozionata, guardò una carta, poi lesse il nome di un villaggio: "San Tomè de Plata". E la bambina cantò una canzone che diceva così: "Santo Tomé, proteggici fin quando siamo vivi, e poi, da morti, prendici con te!". E Gracia, la maestra, disse: - Sai, Francisca, presto noi faremo un viaggio! Lei la guardava, zitta. Gracia aggiunse: -lassù c'è neve, adesso, andremo a maggio. E quando venne maggio, prima in treno, poi sopra una corriera gialla e blu, le due arrancarono su per le Ande: -Guarda, Francisca! San Tomé, lassù!

Lei stava ad occhi aperti, un po' stordita, e le sembrava un sogno, e sorrideva, guardava, e d'improvviso pianse forte, perché guardava e riconosceva. E poi rivide sua madre, Marita, e Marita rivide sua figlia, e tutti che piangevano ridendo, tutto il villaggio insieme alla famiglia. E dopo Gracia disse: - Noi, laggiù, la chiamiamo Francisca, ma qual è il suo nome vero? - E Marita disse: -È Consuelo- e la strinse a sé. Così ebbe il suo nome, dichiarato, scritto per sempre: fu lei che lo scrisse. Poi diventò maestra, e insegnò a scrivere ai bambini, finché visse.

Per farsi aiutare...

CIFA Onlus



Tutti uguali, tutti diversi

Tipo di attività/strumento

Percorso di laboratorio rivolto alla scuola primaria (declinabile alla prima annualità della scuola media, anche nell'ottica di conoscenza del gruppo classe).

Spunti didattici

Il percorso può essere integrato con le materie curricolari (italiano).

Filastrocca della diversità

A questo mondo c'è proprio di tutto
c'è chi è bello e c'è chi è
chi è alto e chi è basso,
chi è magro e chi è
chi è sano e chi è malato,
chi è nubile e chi è
chi è generoso e chi è avaro
chi è istruito e chi è
chi vuol far tutto e chi vuol far niente,
chi vive solo e chi ama la
ci sono i bianchi e ci sono i neri
quelli pesanti e quelli
chi vive in Cina e chi in Danimarca
chi ama correre e chi andare in
sono diversi e sono in tanti
ma sono bambini tutti quanti.

Descrizione

ATTIVITÀ IN DETTAGLIO

1. Gli animatori si presentano e presentano in maniera molto sintetica le attività che verranno fatte con la classe.
L'idea guida è: i bambini (gli uomini) sono diversi.
2. Gli animatori spiegano ai bambini che per conoscersi meglio tra loro faranno come prima attività il gioco: "Cosa mi piace, cosa ti piace". I bambini e gli animatori si dispongono in cerchio ed ognuno a turno dice, ad alta voce, cosa gli piace senza mai ripetere quello che hanno detto i compagni. A questo punto uno dei partecipanti lancia la palla ad un altro compagno; questi afferrandola dovrà dire cosa piace al compagno che gliela ha tirata; se avrà ricordato bene potrà lanciare a sua volta la palla, altrimenti dovrà restituirla e così via.
3. Come si è visto nel gioco precedente i bambini hanno gusti diversi, ma possono essere diversi anche in altri modi. Per chiarire l'idea l'animatore leggerà una filastrocca (in allegato). I bambini dovranno indovinare i termini mancanti. I bambini potranno quindi illustrare la filastrocca

con disegni da appendere in classe.

4. Per la fase successiva l'idea guida è: i bambini (gli uomini) sono uguali, anche se diversi. Si introduce l'idea di uguaglianza partendo da somiglianze fisiche o di gusti che hanno gli stessi compagni della classe con il gioco "Il grande vento soffia". I ragazzi e gli animatori si dispongono in cerchio. Uno sta in mezzo e dice: "Il grande vento soffia su quelli che come me portano gli occhiali (o hanno un gatto ecc.)". Tutti quelli che si riconoscono nella frase devono cambiare rapidamente di posto. Il compagno al centro cercherà di andare ad occupare un posto libero. Chi rimane fuori va al centro e ricomincia il gioco.
5. I ragazzi scrivono con un pennarello il loro nome sulla candela che hanno portato. Le candele vengono sistemate sulla cattedra ed ognuno viene invitato a descrivere la propria. Ad un certo punto le candele verranno accese. Ci si accorge quindi che pur essendo diverse le candele sono uguali perché hanno la stessa fiamma. I bambini verranno invitati ad esprimere un loro pensiero.
6. L'attività si conclude con il cartellone dei bambini. I ragazzi verranno invitati a ritagliare dai giornali immagini di persone (donne, uomini, bambini), le più diverse tra loro, ed a incollarle sul cartellone. Nello spazio inferiore verrà lasciato spazio perché i bambini possano disegnare se stessi o scrivere il proprio nome, inserendo così loro stessi nella grande famiglia umana. Una volta finito, il cartellone verrà appeso in classe e l'animatore leggerà la frase di intestazione.

MATERIALI

Pennarelli, un cartellone su cui sia scritto, a mo' di intestazione, la frase: "Gli uomini sono diversi perché hanno gusti, interessi e caratteristiche fisiche diverse, ma sono uguali perché sono uomini", (artt.1-2) la filastrocca della diversità (in allegato), candele diverse in numero corrispondente a quelle dei bambini (possono portarle i bambini stessi), una palla, giornali con fotografie ed immagini di persone (da far raccogliere e portare in classe dalle maestre e dai bambini) forbici, colla.

FASI E TEMPI DELL'INTERVENTO (i tempi sono ovviamente adattabili alle esigenze della classe)

1. Presentazione degli animatori e/o dell'attività 15';
2. Gioco: "Cosa mi piace, cosa ti piace" 20';
3. Filastrocca della diversità 30';
4. Gioco: "Il grande vento soffia" 20';
5. Impariamo dalle candele: preparazione dell'attività 10', attività 20', discussione finale 25';
6. Il cartellone dei bambini 40'.

Per farsi aiutare...

Amnesty International - www.amnesty.it

Educazione Interculturale come sfondo integratore del POF

Tipo di attività/strumento

Corso di formazione online per insegnanti

Spunti didattici

Il corso presentato ha carattere multidisciplinare e può essere declinato dai docenti.

Descrizione

Un corso di formazione sull'educazione interculturale di 7 puntate trasmesso da Rai Educational ed intitolato: "Educazione Interculturale come sfondo integratore del POF". Sono disponibili i materiali di consultazione:

- Prima puntata "Dalla realtà al POF: il rapporto con il territorio";
- Seconda puntata "Dalla realtà al POF: una questione di metodo";
- Terza puntata "Lingua e lingue";
- Quarta puntata "Oltre le parole";

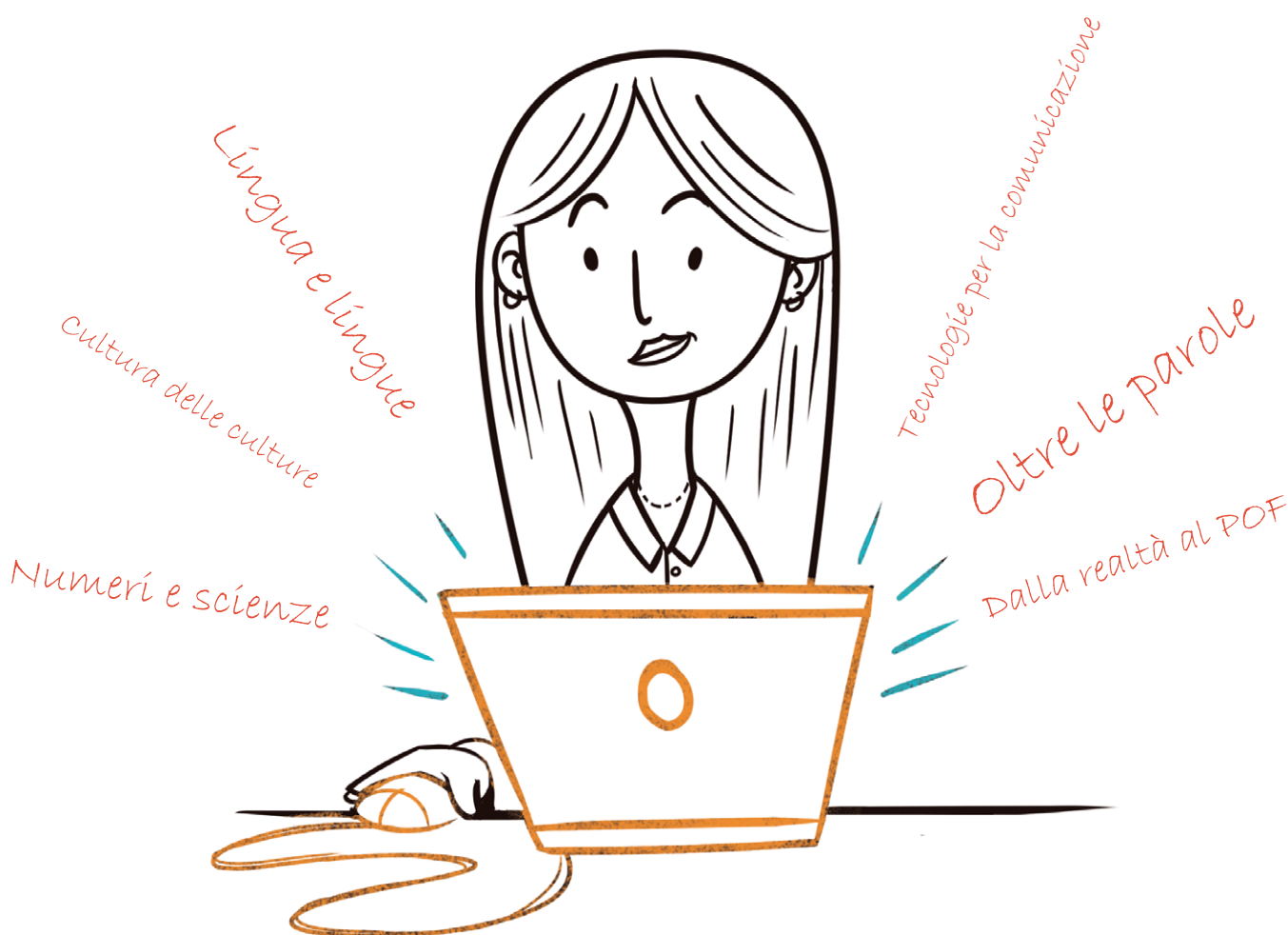
- Quinta puntata "Numeri e scienze";
- Sesta puntata "Tecnologie per la comunicazione";
- Settima puntata "Cultura delle culture".

Note

Il corso è pensato per gli insegnanti, ma può in alcune sue parti essere utilizzato come spunto di riflessione per le attività in aula pensate per la scuola secondaria di primo grado.

Per farsi aiutare...

<http://www.educational.rai.it/corsiformazione/intercultura/strutturacorso.htm>



Hijos - Figli

Marco Bechis (Argentina, Italia 2001)

Tipo di attività/strumento: Visione film

Spunti didattici

Il rapporto del regista italo-cileno Marco Bechis con l'Argentina può essere rappresentato come un percorso di avvicinamento, lento ma costante, verso l'epicentro di un dramma contemporaneo, la dittatura militare che afflisse il Paese nella seconda metà degli anni Settanta e che produsse migliaia di desaparecidos. Un percorso vissuto dal regista direttamente sulla propria pelle (trasferitosi in Argentina nel 1977 Bechis fu sequestrato per quattro mesi in una delle prigioni clandestine del regime a Buenos Aires).

Con Figli-Hijos, il regista approfondisce il discorso sugli anni bui delle dittature sudamericane, ma adottando una prospettiva diversa, più intima, apparentemente soffocata e, forse proprio per questo, più dolorosa. Si tratta di coloro che, nati durante il periodo della dittatura da coloro che erano detenuti nelle carceri politiche - i futuri desaparecidos - pagano le conseguenze di quel periodo di violenza molti anni dopo, in maniera altrettanto pesante. La sfida è quella di raccontare il dolore dei figli, riflesso (nel duplice senso di "differito nel tempo" e "speculare") rispetto a quello dei genitori: allo stesso modo in cui gli aguzzini negavano l'identità di questi ultimi attraverso la reclusione e le sevizie, i protagonisti di *Hijos* si trovano nella condizione di dover (rin)negare quella che credevano fosse la propria identità per tentare di recuperarne una reale attraverso un percorso doloroso.

«Tu non sai chi sei»: con questa frase a metà strada tra l'ammonimento e l'accusa, talmente sibillina da apparire priva di senso, Rosa saluta Javier, colui che crede essere suo fratello, per lasciarlo avvolto in una nebbia che rende perfettamente lo stato d'animo del ragazzo, quello di chi si ritrova sospeso nel dubbio angosciante prodotto dal vedere messa in gioco la propria identità, le proprie certezze, tanto più se queste appaiono granitiche, come quelle prodotte da un ambiente borghese che, con la sicurezza economica e i (presunti) valori morali che offre, è apparentemente impermeabile a influenze esterne che ne possano minare le basi. Il tema della "sospensione" della propria identità, del sentirsi in bilico su un baratro prodotto dall'improvvisa incapacità di riconoscersi in tutto ciò che solo fino a poco prima dava il senso alla vita tanto da apparire ovvio e scontato. Invano i due ragazzi vivono nell'illusione di poter colmare le proprie solitudini, i propri vuoti esistenziali con una nuova condizione, a entrambi ignota, ovvero passando dallo stato di "figli" a quella di fratelli, persino gemelli: in una delle sequenze più suggestive e toccanti del film Rosa e Javier giacciono seminudi nel letto della stanza d'albergo di Barcellona e vivono per un momento l'illusione di ri-co-

noscersi confrontando i propri corpi, individuando piccole ma significative somiglianze. È una delle tante false piste di cui è disseminato il racconto, utili per tenere lo spettatore in bilico (proprio come i protagonisti) e guidarlo verso un finale che è solo all'apparenza deludente, nel quale a dominare è, invece, un sentimento di consapevolezza accresciuta, non di banale soddisfazione delle proprie aspettative.

Descrizione

Buenos Aires, 1977. Una giovane donna partorisce in un ospedale due gemelli, un maschio e una femmina: ad aiutare la puerpera c'è solo un'ostetrica cui la donna chiede di salvare uno dei due bambini.

Tutto avviene velocemente: non appena pulito, il maschietto viene portato via da due uomini dai modi sbrigativi, la femminuccia, che è stata nascosta in una borsa, viene fatta uscire dall'ospedale furtivamente dall'ostetrica, la giovane donna, ancora stravolta dal parto, viene trascinata via di peso da due militari. Milano, 2000. Rosa, una ragazza argentina, rintraccia, dopo averlo a lungo cercato, quello che lei afferma essere il suo gemello, Javier, che vive in una lussuosa villa dell'hinterland con suo padre Raul, ex pilota dell'aviazione argentina e sua madre Vittoria.

Il primo incontro con Rosa fa rinascere in Javier dei dubbi che da sempre nutre, magari inconsciamente, ovvero di non essere realmente figlio della coppia che lo ha allevato...

Note

Da valutare la visione in aula da parte degli insegnanti, sicuramente consigliata per il secondo o terzo anno della scuola secondaria di primo grado.

Per farsi aiutare...

DIRITTI E BAMBINI a cura di Roberta Ruggiero
PERCORSI DI ANALISI E ORIENTAMENTI
DI LETTURA - Istituto Innocenti Firenze

Regista: Marco Bechis. Soggetto e sceneggiatura: Marco Bechis, Lara Fremder - Produttore: Amedeo Paganì, Vittorio Cecchi Gori.

Fotografia: Fabio Cianchetti. Montaggio: Jacopo Quadri.

Musiche: Jacques Lederlin, Daniel Buira, La Chilinga. Scenografie: Caterina Giargia. Interpreti: Carlos Echevarria (Javier Ramos), Julia Sarano (Rosa Ruggieri), Stefania Sandrelli (Victoria Ramos), Enrique Pyneyro (Raul Ramos), Evita Ciri (Alessandra, fidanzata di Javier), Antonella Costa (Ana, la partorientista), Delia Caseau (Julia Borman, l'ostetrica), Marcelo Chaparro (militare in borghese), Adrian Fondari (militare in borghese), Pablo Razuk (militare in divisa). Durata: 93 minuti.

Il grande cocomero

Francesca Archibugi (Italia, 1993)

Tipo di attività/strumento

Visione film

Spunti didattici

Per delineare il personaggio di Arturo, Francesca Archibugi si è ispirata alla vita e agli scritti di Marco Lombardo Radice, neuropsichiatra infantile scomparso prematuramente nel 1989, sperimentatore di terapie innovative nella cura dei disagi psicologici dei minori. La storia emblematica di Pippi serve a mettere in evidenza quanto possa essere complesso per un medico scoprire le cause di un disagio che bambini e adolescenti spesso non riescono a esprimere compiutamente, proprio perché frutto di dinamiche familiari delle quali essi non sono responsabili e al cui interno fungono soltanto da parafulmini. Ritornando proprio sui luoghi dove operò quotidianamente Lombardo Radice - un reparto distaccato del Policlinico di Roma, nel popolare quartiere di San Lorenzo - la Archibugi, ex studentessa di psicologia, ricostruisce con grande sensibilità le strategie e i percorsi terapeutici fuori dagli schemi messi a punto dal giovane neuropsichiatra, basati soprattutto sul paziente ascolto delle necessità dei bambini e sulla compensazione delle loro carenze affettive. Procedure, queste, all'epoca rivoluzionarie, non più fondate sull'esclusivo impiego delle terapie farmacologiche (che, significativamente, una collega di Arturo definisce "mattonate in testa"), né sulla coercizione mascherata da bonario paternalismo. A tal proposito sono esemplari sia la scena della "fuga" dal reparto dei ragazzi qui ricoverati - che Arturo pare assecondare cogliendo così l'occasione di sperimentare con loro dei brevi attimi di libertà, fuori dall'ambiente ossessivo dell'ospedale - sia il suo "reggere il gioco" alla piccola Pippi di fronte agli altri quando la bambina inventa di sana pianta fatti in realtà mai accaduti. Un atteggiamento solo apparentemente passivo che, invece, tende a seguire i desideri del paziente, e che serve non solo (e non tanto) a conquistare la sua fiducia ma anche e soprattutto a fargli acquistare fiducia in se stesso, a fargli credere che al di là del dolore di vivere ci sia la speranza di riuscire a trovare "almeno un motivo per alzarsi domattina".

Il disagio mentale e in taluni casi la malattia psichica nei più giovani spesso hanno origine proprio all'interno dell'universo familiare, proprio in quella che, ancor oggi troppo spesso, si dà per scontato essere la dimensione dove bambini e adolescenti dovrebbero trovare automaticamente riparo da tutte le minacce del mondo esterno. Ciò che Il grande cocomero sembra suggerire è che la famiglia, proprio in quanto tale, deve essere sempre pronta a mettersi in discussione di fronte all'emergere del disagio di uno dei

suoi componenti, specie nel caso in cui si tratti del più giovane di essi.

La metafora del titolo, tratto dalle celebri strisce a fumetti di Charles M. Schulz, il "Grande cocomero" che i piccoli protagonisti dei comics attendono invano per la festa di Ognisanti e al quale continuano a confidare i propri desideri, è il simbolo dei sogni che animano la speranza e l'entusiasmo tipici dei bambini ma anche di quella visione utopica che deve permeare l'atteggiamento degli adulti, specie di coloro che lavorano a stretto contatto con chi soffre.

Descrizione

Valentina, detta Pippi, ha dodici anni e soffre di epilessia fin dalla nascita. In seguito a una grave crisi, viene ricoverata al Policlinico di Roma nel reparto di neuropsichiatria infantile diretto da Arturo, un giovane medico che tenta di curare i disturbi dei suoi piccoli pazienti con metodi non convenzionali. Nonostante un avvio difficile, dovuto alla diffidenza di Pippi nei confronti della psicoterapia, nonché alle difficoltà oggettive causate dallo stato di semiabbandono del reparto (personale paramedico insufficiente, strutture fatiscenti, scetticismo dei colleghi), Arturo sembra riuscire a vincere le resistenze della ragazzina e a fare luce sulle reali cause di quella che non è una malattia endogena bensì una non meno grave somatizzazione di uno stato di profondo disagio psicologico, causato dal conflitto esistente tra i genitori della piccola. Deluso dalla vita e da tempo incapace di intrattenere normali relazioni sociali, anche Arturo riacquista progressivamente fiducia in se stesso e negli altri proprio grazie allo speciale rapporto che è riuscito a instaurare con Pippi.

Per farsi aiutare...

DIRITTI E BAMBINI a cura di Roberta Ruggiero
PERCORSI DI ANALISI E ORIENTAMENTI
DI LETTURA - Istituto Innocenti Firenze

Regia: Francesca Archibugi.

Soggetto e sceneggiatura: Francesca Archibugi.

Fotografia: Paolo Carnera. Montaggio: Roberto Missiroli.

Scenografia: Livio Borgognoni. Musiche: Roberto Gatto, Battista Lena.

Produttori: Leo Pescarolo, Guido De Laurentiis, Fulvio Lucisano.

Personaggi e interpreti: (Arturo) Sergio Castellitto, (Pippi) Alessia Fugardi, (Cinthy) Anna Galiena, (Padre di Pippi) Armando De Razza, (Aida) Laura Betti, don Annibale (Victor Cavallo), Turcati (Gigi Reder).

Durata: 102 minuti.

Caterina va in città

Paolo Virzì (Italia, 2003)

Tipo di attività/strumento

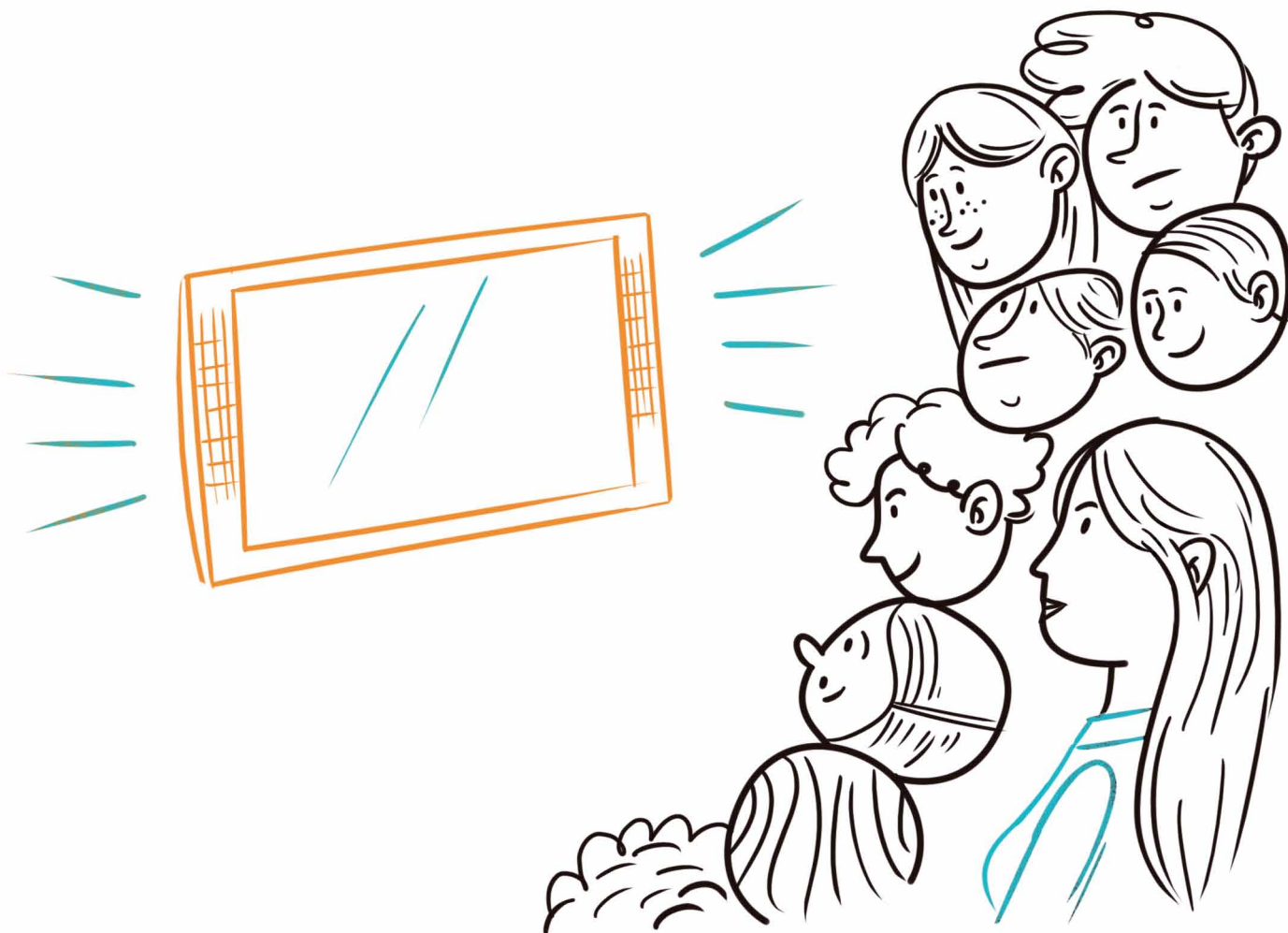
Visione film e discussione in classe.

Spunti didattici

“Ma tu sei zecca o pariola?” Con questa domanda (forse incomprensibile ai più perché tratta dal gergo giovanile della Capitale) uno dei nuovi compagni di classe di Caterina cerca di capire a quale delle due fazioni la ragazzina appartenga: da quel momento diviene immediatamente evidente che per lei sarà davvero difficile sottrarsi ad una qualsiasi scelta, per quanto provvisoria possa essere. “Zecche” è il modo spregiativo con cui vengono definiti a Roma gli appartenenti alla borghesia intellettuale prevalentemente di sinistra che, secondo quanto affermano i suoi detrattori, vivrebbe ben nascosta ma saldamente attaccata all’organismo che le ospita (lo Stato)

succhiandone il sangue (gli stipendi statali e parastatali) senza nulla dare in cambio, mentre i Parioli è uno dei quartieri-bene della capitale, abitato per lo più dalla borghesia moderata e di destra: da qui “pariolo” o “pariola” a indicare coloro che vivono in quel quartiere e si rifanno a quella mentalità.

Poco prima, presentandosi alla classe, forse per la prima volta compatta nel rimarcare l’assoluta estraneità della nuova arrivata (sia pure con le sfumature del dileggio da una parte e del compatimento dall’altra), Caterina candidamente aveva dato come indicazione della propria provenienza prima un punto cardinale (Nord-Nordovest, a rimarcare ulteriormente la centralità di Roma e, dunque, la marginalità della propria origine), poi una zona geografica indeterminata (la costa tirrenica), per confessare, infine la propria provenienza (Montalto di Castro). Con il suo accento da “burina” a modo, l’abbi-



gliamento piccolo-borghese, dimesso ma assolutamente normale, il viso acqua e sapone e una dose infinita di ingenuità, *Caterina, oltre a essere la metafora del cittadino italiano medio, è soprattutto un'adolescente che, per trovare e formarsi una propria identità deve provare molte esperienze. Proprio per coloro che dimostrano intelligenza e sensibilità, queste sono, per forza di cose, passeggiare e vengono rielaborate all'interno di un percorso individuale articolato su piani diversi.*

Eccola, dunque, confrontarsi con l'anticonformismo radical-chic di sinistra, con gli atteggiamenti corrucciati e l'impegno politico a tutti i costi, con gli slogan - magari anche giusti - ma ripetuti macchinalmente e, successivamente, con l'adesione acritica alle tradizioni (anche quelle peggiori), con la caccia spasmodica agli status symbol imposti dalla moda, l'artificiosa ricerca della spensieratezza e del divertimento. Miracolosamente, Caterina resiste, supera le prove imposte e rimane se stessa, forte anche dell'esperienza del padre che, con la sua goffa ricerca di una qualche forma di visibilità a tutti i costi, fa ancor più risaltare la semplicità e la moderazione della figlia. Giancarlo, infatti, non è il tipico genitore frustrato dalla vita che cerca in tutti i modi di proiettare sulla propria prole le ambizioni che non ha potuto realizzare: lui cerca, al contrario, di realizzarle in prima persona servendosi della figlia, spingendola a farsi amici i potenti, per sentirsi vicino a loro.

Caterina, al contrario, più che conquistare spazi di visibilità vuole costruire la propria identità di singolo, integrato tuttavia all'interno di una comunità democratica, estranea a quei meccanismi di inclusione ed esclusione tipici tanto delle dinamiche di socializzazione tra adolescenti quanto di gruppi di potere che agiscono all'interno della società. Non è un caso che la sua passione sia il canto corale: solo all'interno di questa attività basata sull'armonizzazione di una serie di componenti molto diverse in un gruppo riesce a sentirsi inserita in un sistema complesso, proprio come dovrebbe esserlo ogni cittadino.

Descrizione

Caterina Iacovoni, tredici anni, appassionata di musica classica - è una valente corista - si trasferisce a Roma dalla provincia quando suo padre Giancarlo, insegnante di liceo, ottiene una cattedra in una scuola romana. Le aspettative di Giancarlo, docente frustrato e dalle molte ambizioni fallite, sono altissime: la Capitale, per lui, costretto per anni a risiedere in un piccolo centro del

viterbese, rappresenta un mondo di possibilità fino ad allora precluse. Per Caterina, pur incuriosita dalla novità, il cambiamento è decisamente traumatico: iscritta in uno dei più prestigiosi licei romani si ritrova in una classe dove dominano due fazioni rivali capeggiate da altrettante coetanee.

La sua ingenuità conquista dapprima Margherita, figlia di due intellettuali di sinistra, che la coinvolge in iniziative politiche e culturali ma che, poi, in seguito ad un malinteso, la allontana dal gruppo, e poi Daniela, figlia di un parlamentare di destra, che la introduce nell'ambiente della Roma-bene iniziandola ai suoi rituali (shopping, feste, flirt con ragazzi più grandi). Ma anche questo idillio ben presto finisce, e con penose conseguenze: a scuola, Margherita aggredisce Daniela, che ha pesantemente apostrofato Caterina, provocando una vera e propria rissa e, di conseguenza, la convocazione dei genitori da parte del preside.

Giancarlo, che fino a quel momento aveva tentato goffamente di inserirsi negli ambienti frequentati dalla figlia (prima proponendosi come scrittore alla madre di Margherita, poi come autore televisivo al padre di Daniela), si ritrova faccia a faccia con i padri delle compagne di classe. La visione dei due che si stringono la mano ignorandolo completamente, provoca in Giancarlo un esaurimento nervoso che lo allontanerà progressivamente dal suo lavoro e dalla famiglia, spingendolo a una vita nomade e solitaria. Caterina e la madre si riorganizzeranno, anche a partire dal piccolo successo personale della ragazzina che, nel frattempo, è riuscita ad entrare come corista al Conservatorio.

.....
Soggetto e sceneggiatura: Francesco Bruni, Paolo Virzi

Fotografia: Arnaldo Catinari - Montaggio: Cecilia Zanusso

Scenografia: Tonino Zera Musiche: Carlo Virzi

Genere: commedia

Personaggi e interpreti: (Arturo) Sergio Castelletto, (Pippi) Alessia Fugardi, (Cinthy) Anna Galiena, (Padre di Pippi) Armando De Razza, (Aida) Laura Betti, don Annibale (Victor Cavallo), Turcati (Gigi Reder).

Durata: 103 minuti.

Laboratorio musicale multietnico

Tipo di attività/strumento

Laboratorio musicale multietnico

Spunti didattici

Tutte le aree di riferimento della scuola vivono in forme diverse l'esperienza dell'**emigrazione** e dell'**immigrazione** per la presenza di **Senegalesi, Marocchini, Sri-Lankesi, Albanesi**, alcuni residenti come nuclei familiari, altri nelle forme di famiglia allargata o gruppo amicale.

Questa realtà ha suggerito il superamento dell'ottica dell'emergenza, che pure la città vive intensamente in quanto terra di transito e di fatto di frontiera. Il costante aumento di alunni stranieri, molti dei quali nati in Italia, è stato letto come indice di un **progetto migratorio definitivo** ponendo l'attualità delle tematiche e delle problematiche riferibili alla società multietnica.

La scuola ha tempestivamente dimostrato disponibilità rispondendo alla nuova domanda di accoglienza in forma progettuale e con l'offerta di servizi.

Di vecchia data il rapporto con la **Comunità ROM** attualmente ospite di un campo sosta fortemente decentrato rispetto alla città, ai suoi servizi, agli spazi tradizionali di incontro e socializzazione.

Descrizione

Il progetto, interno alle attività di progettazione provinciale per la Prevenzione del Disagio e la Promozione del successo formativo, è da considerarsi come parte integrante del Progetto Educativo d'Istituto del 3° Circolo. In questo senso, fatte proprie le finalità negli aspetti che direttamente riguardano l'interazione con l'altro, il rispetto della sua unicità ed identità, nella prospettiva di **scoprire e valorizzare le diffe-**

renze e superare la tendenza all'omologazione culturale, è stato indirizzato alla attivazione di un percorso diretto alla ricerca di radici storiche e **caratteristiche interculturali** su un terreno positivo, di confronto/arricchimento reciproco, in un'ottica di modernità.

- Recupero della trasmissione orale;
- Recupero e confronto delle tradizioni;
- Recupero e socializzazione di ritmi, canti e patrimonio musicale;
- Creazione di un archivio dei materiali.

Tenendo conto dell'integrazione curricolare, facendo propria la metodologia della ricerca-azione nella dimensione laboratoriale, e privilegiando il momento della scoperta, la raccolta di testimonianze ed informazioni è stata finalizzata al recupero, alla riflessione ed al confronto tra diversi patrimoni. Le tecniche multimediali utilizzate per l'archiviazione dei materiali, la ricerca e la socializzazione in rete della documentazione ricostruiscono le tappe educative e didattiche maggiormente significative quali:

- incontri con rappresentanti di diverse etnie;
- incontri laboratoriali;
- incontri con le famiglie;
- iniziative esterne.

Per farsi aiutare...

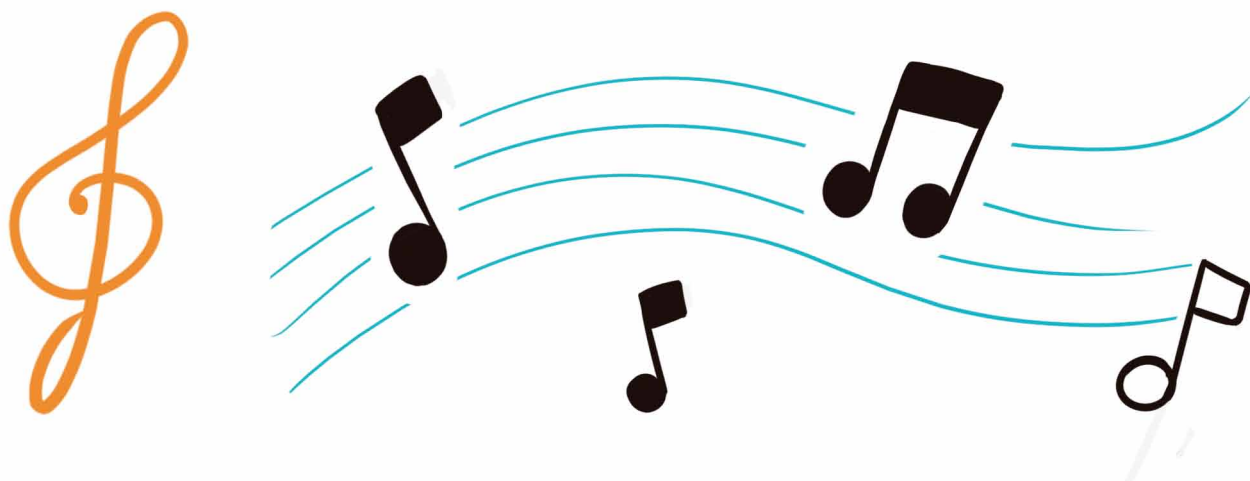
Documentazione delle tappe e dei materiali raccolti nel sito internet della scuola:

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

3° Circolo Armando Diaz-Lecce

Via E. Reale, 59 - Lecce

lee003004@istruzione.it



Diritto alla comunicazione come diritto alla cittadinanza

Tipo di attività/strumento

Percorso specifico di integrazione linguistica e culturale, pensato per allievi adolescenti ma declinabile anche sugli allievi della scuola secondaria di primo grado.

È importante che una proposta di questo tipo coinvolga almeno in alcune sue parti tutto il gruppo classe, non soltanto una parte di fruitori, proprio per rendere la convivenza una pratica quotidiana di integrazione.

Spunti didattici

Pensando a questo percorso come una proposta per il gruppo classe, le materie coinvolgibili sono geografia, storia, italiano ed eventualmente se presente diritto.

Descrizione

- Diritto alla comunicazione come diritto alla cittadinanza;
- Alfabetizzazione culturale attraverso l'acquisizione di competenze linguistiche per pervenire all'alfabetizzazione sociale;
- Fornire alfabeti essenziali di lettura, comunicazione

- comprensione critica della realtà socio-culturale;
- Favorire le relazioni interetniche per l'inserimento sociale, lavorativo, culturale;
- Uso della lingua viva (lingua parlata, lingua dei giornali, della TV);
- Come funziona in nostro Paese;
- Visite ai musei, super market, uffici, luoghi di lavoro ecc;
- Laboratorio linguistico.

Note

Oltre l'insegnante sono stati di grande aiuto professionisti (medici, avvocati ecc) operatori economici e sindacalisti e amministratori EE.LL. per offrire e spiegare il funzionamento delle strutture del nostro Paese.

Per farsi aiutare...

Direzione didattica III circolo Pescara
Via Regina Elena, 135
65100 Pescara
Tel: 085 4210474



Progetto Intercultura

Tipo di attività/strumento

Questo lavoro costituisce la documentazione delle attività svolte dai due gruppi di bambini succedutisi nel Laboratorio.

I bambini hanno giocato per apprendere e per divertirsi. Hanno progettato e costruito i vari giochi.

Hanno discusso per scoprire le differenze nei vari giochi e per collocarli, mediante un simbolo colorato, su due planisferi (uno eurocentrico, l'altro sinocentrico).

Hanno curato la documentazione per comunicare il lavoro ai compagni e ai genitori. Hanno costruito uno schedario per raccogliervi tutto il materiale prodotto: ogni scheda aveva il colore del gioco rappresentato sui planisferi.

L'esperienza ha subito coinvolto tutti, soprattutto nelle due fasi dell'apprendimento e della costruzione del gioco. Più difficile è stato il coinvolgimento dei bambini cinesi nella fase di riflessione, per la difficoltà di comunicare verbalmente. L'arrivo a gennaio di un bambino e una bambina cinesi con una sufficiente conoscenza della lingua italiana ha consentito di migliorare il lavoro anche dal punto di vista dello scambio di conoscenze.

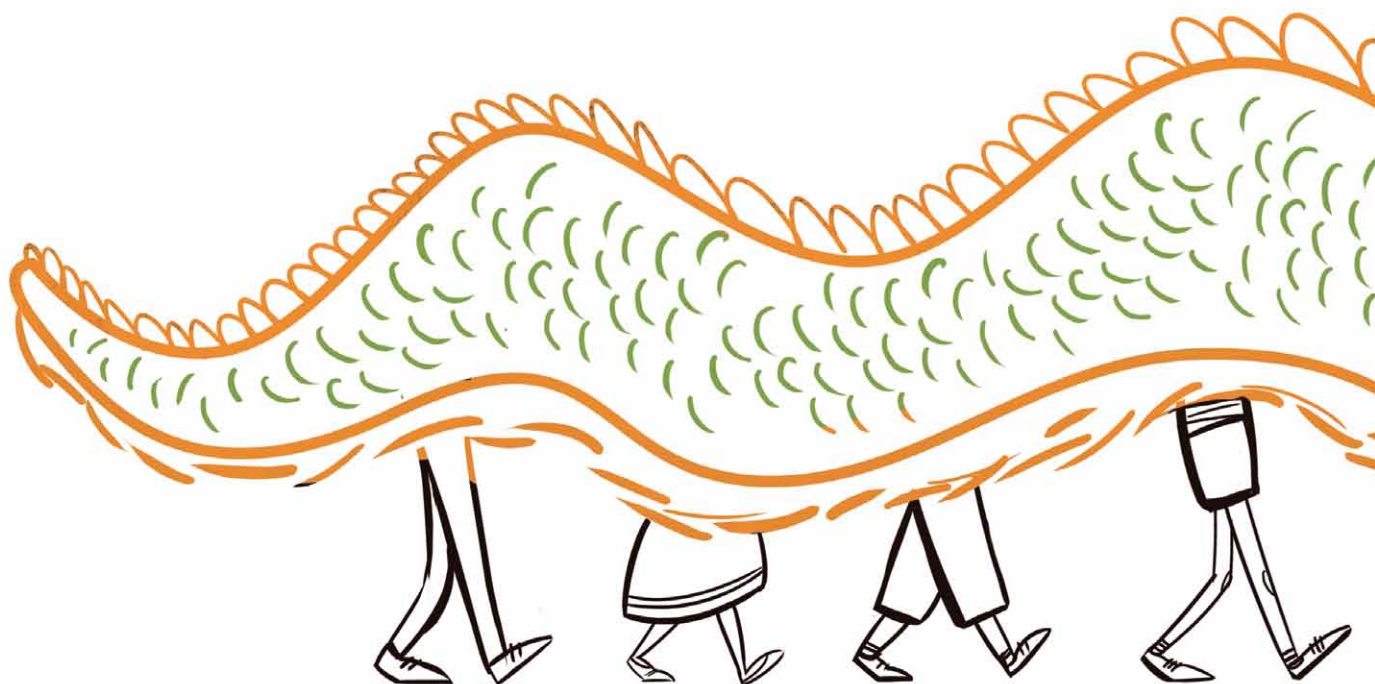
Il Laboratorio di Intercultura, oltre a porsi finalità relative ai ragazzi, voleva essere un tentativo di stimolo

nel plesso per la discussione di problematiche che vanno oltre la semplice accoglienza dei bambini stranieri. Per questo motivo, quando abbiamo addobbato la scuola in occasione del carnevale e del capodanno cinese con le lanterne che avevamo costruito, abbiamo affisso dei manifesti di spiegazione e di sollecitazione per i bambini che non partecipavano al laboratorio. In un tipo di manifesto si spiegava il significato delle lanterne e in quali posti del mondo vengono utilizzate come segno di festa, si invitavano i bambini a costruire altre lanterne con altri metodi per continuare il lavoro di abbellimento della scuola. Un altro tipo di manifesto riportava i due planisferi e si chiedeva ai bambini più grandi di provare a ritrovare su entrambi le località in cui si costruiscono le lanterne.

Nella seconda fase del lavoro i bambini hanno proposto spontaneamente molti piccoli giochi che riportiamo sotto il nome di giochi vari. (cfr. allegato 1)

Spunti didattici

Il percorso descritto può essere declinato sul tema Diritto all'identità e legato alle materie curriculari (ad es. geografia).



Descrizione

PERCORSO DIDATTICO

Fase 1

1. Proposta di un gioco da parte dell'insegnante (ad esempio La campana, comune a più etnie).
2. Scoperta di analogie e diversità (fra il gioco presentato dall'insegnante e quello conosciuto dai bambini).
3. Apprendimento (in alcuni casi solo per imitazione) del gioco nelle sue diversificazioni (documentazione fotografica delle fasi del gioco).
4. Rappresentazione schematica del gioco e delle sue regole (utilizzando le foto in successione).
5. Individuazione sulla carta geografica delle località in cui il gioco è praticato.

Fase 2

1. Proposte di giochi da parte dei bambini (che si saranno precedentemente documentati discutendo anche con i genitori per conoscere i loro giochi da bambini).
2. Ricerca di quelli conosciuti e non.
3. Apprendimento di giochi nuovi.
4. (come nella fase 1).
5. (come nella fase 1).
6. Comunicazione dei giochi appresi, ai compagni di classe.

Lo stesso percorso sarà seguito sia per i giochi di gruppo che per i giochi che prevedono la costruzione e l'utilizzo di giocattoli.

Fase 3

1. In occasione delle festività del Paese di accoglienza (Natale, Carnevale...) l'insegnante inviterà i bambini a domandare ai genitori quali sono le feste principali del loro Paese di origine.
2. Ricerca di giochi legati alle varie festività (rificolone, pentolacce...); individuazione di giochi di adulti e giochi di bambini (tombola, carte...), individuazione dei luoghi dove si svolgono.

Per farsi aiutare...

Circolo Didattico da Vinci
Scuola elementare di Spicchio-Sovigliana
Insegnanti: Concetta Cecchi, Gabriella Falco.





Il diritto alla partecipazione

.....

Articolo 12

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

Diritto alla partecipazione¹

Definizione di partecipazione

Non c'è una definizione universalmente accettata di "partecipazione dei bambini".

In un senso più ampio, ovviamente i bambini e le bambine, i ragazzi e le ragazze prendono parte alla vita delle loro famiglie, delle loro comunità e società in una vasta gamma di modi (per esempio come persone che si prendono cura di qualcun altro, come lavoratori, come membri della famiglia e della comunità, come consumatori o attraverso il loro coinvolgimento in attività sportive e culturali).

Più in particolare, la parola "partecipazione" è usata da SC e da altri per esprimere la situazione in cui i bambini e gli adolescenti pensano da soli, esprimono le loro idee e punti di vista in modo efficace, e interagiscono con gli altri con modalità positive.

Significa coinvolgere bambini e adolescenti nelle decisioni che riguardano la loro vita, la vita delle loro famiglie, della comunità e della società più ampia in cui vivono.

Per SC l'obiettivo prioritario della partecipazione di bambini/, ragazzi/e è di "potenziarli/empower" come individui e come membri della società civile (cioè come attori sociali). Questo significa dar quindi loro l'opportunità di influenzare le azioni e le decisioni che riguardano la loro vita. Essi possono fare ciò in molti modi, sia come individui che come gruppi organizzati:

- Attraverso la modalità del "prendere la parola" - per esempio per denunciare l'abuso, per fare un reclamo sui servizi, per porre domande, per sensibilizzare su un problema o per spingere per un cambiamento a livello di politiche che li riguardano.
- Attraverso il loro coinvolgimento nei processi decisionali - per esempio nella rilevazione dei bisogni, nella ideazione di progetti e programmi, nella condivisione del management scolastico, nella stesura di linee guida a livello di politiche giovanili, nello sviluppo della legislazione o nella valutazione dei servizi.
- Attraverso l'azione pratica per esempio, attraverso l'educazione fra pari, la costituzione di una organizzazione guidata da bambini/e, ragazzi/e, lo sviluppo di una ricerca o la preparazione di un programma radiofonico fatto da loro.

Naturalmente la natura della partecipazione varierà a seconda dell'età e della capacità evolutiva dei bambini e adolescenti coinvolti.

Ma le competenze partecipative di bambini/e, ragazzi/e sono state sempre più dimostrate in questi ultimi anni e per fasce di età anche basse. Una volta che si siano forniti loro informazioni rilevanti, un supporto adeguato e la libertà di esprimersi nei modi che li facciano sentire a loro agio, i bambini e gli adolescenti - in base alla loro età e maturazione - sono capaci di dimostrare di potersi coinvolgere in maniera competente.

Inoltre essi dimostrano un alto livello di responsabilità nel modo in cui usano tali opportunità perché essi sono tanto coinvolti quanto gli adulti nel fare qualcosa di davvero diverso.

Il ruolo degli adulti

Il ruolo degli adulti è basilare. I genitori, gli insegnanti, gli operatori e gli altri adulti hanno un ruolo importante da esercitare nel supportare la partecipazione di bambini e adolescenti incoraggiandone il coinvolgimento, condividendo le informazioni, fornendo un modello di comportamento partecipatorio, sviluppando le abilità necessarie per la partecipazione e creando un ambiente sicuro per metterla in pratica.

Gli adulti hanno anche un ruolo critico da giocare nel rendere possibile che tutti i bambini/e, ragazzi/e abbiano la opportunità di partecipare - qualunque siano le loro (dis)abilità, il genere, l'etnia, la classe sociale, status ecc.

SC è particolarmente interessata a supportare la partecipazione dei gruppi di bambini più esclusi, economicamente deprivati, o discriminati.

La partecipazione non dovrebbe essere vista come una minaccia verso i genitori o gli altri adulti che esercitano una posizione di autorità. È attraverso la partecipazione che i bambini e gli adolescenti possono imparare la tolleranza, acquisire abilità di negoziazione e comprendere la necessità del compromesso. Se i loro punti di vista vengono presi seriamente, essi sviluppano il rispetto verso quegli adulti che hanno voglia di ascoltarli e di coinvolgersi con loro. Essi capiscono che il loro punto di vista vale quanto quello degli altri e che c'è bisogno di trovare delle soluzioni comuni e di costruire una comprensione reciproca.

(1) Contributo e la posizione dell'Ente Save The children sul diritto alla partecipazione. Il testo per intero è reperibile al sito:

http://images.savethechildren.it/f/download/Policies/Po/Pos_Paper_Partecipazione.pdf



Perché la partecipazione di bambini e adolescenti è importante per SC?

Perché è uno dei diritti dell'infanzia e dell'adolescenza...

L'adozione della Convenzione Internazionale sui Diritti dell'Infanzia e dell'Adolescenza (CRC) da parte delle Nazioni Unite è stata fondamentale per il riconoscimento e la realizzazione dei diritti dei bambini, incluso il diritto alla partecipazione.

La Partecipazione e i Diritti dell'Infanzia e dell'Adolescenza...

La partecipazione - il diritto del bambino/a, ragazzo/a di esprimere opinioni su tutte le questioni che lo/la riguardano - è una caratteristica essenziale del bambino come soggetto attivo di diritti. Per questa ragione è considerato come un principio generale di fondamentale importanza per l'implementazione di tutti gli aspetti della CRC. I bambini/e, i ragazzi/e sono visti come titolari attivi di diritti e come individui le cui idee ed opinioni dovrebbero essere prese in seria considerazione. I diritti di partecipazione dei bambini e degli adolescenti è stabilita negli articoli 12,13,14, 15 e 17 della CRC. Questi articoli coprono:

- Il diritto alla libertà di pensiero, coscienza e religione;
- Il diritto all'informazione;
- Il diritto ad esprimere punti di vista liberamente in tutte le questioni che li riguardano (a questi punti di vista va dato il giusto peso in relazione all'età e alla maturità del bambino);
- Il diritto alla libertà di espressione.

L'articolo 5 della Convenzione è altrettanto importante per il suo riferimento al ruolo dei genitori nel fornire direzione e guida e nel rispettare allo stesso tempo l'evolversi della capacità del bambino/a, ragazzo/a di prendere decisioni e formarsi i suoi punti di vista.

Il riconoscimento del diritto alla partecipazione è anche

contenuto negli articoli 9, 16 e 29

della Convenzione che coprono quelle aree che riguardano per esempio il diritto di sentire il punto di vista dei bambini riguardo a decisioni che intendano separarli dalle loro famiglie.

SC combatte per i diritti dei bambini e vede la loro partecipazione sia come mezzo fondamentale per realizzare i diritti di tutti i bambini e come un gruppo di diritti da essere realizzati come tali.

Perché aumenta l'efficacia degli interventi che mirano al miglioramento della vita dei bambini...

Save the Children è presente in oltre 30 paesi ed è operativa in oltre 100 paesi del mondo. Attraverso il suo lavoro SC vuole realizzare miglioramenti duraturi nella vita dei bambini per quanto riguarda aree vitali come l'istruzione, le situazioni di emergenza, la protezione dallo sfruttamento e dall'HIV/AIDS: l'esperienza di SC dice che la partecipazione di bambini e adolescenti nell'ideazione, progettazione, implementazione e valutazione del nostro lavoro ne migliora la qualità e l'impatto. La stessa esperienza è confermata da molte altre organizzazioni e professionisti che ora coinvolgono i bambini/e, ragazzi/e nel loro lavoro come routine.

La partecipazione dei bambini/e, ragazzi/e rende il lavoro più efficace in quanto:

- Mette in grado i bambini stessi di contribuire all'analisi di come particolari decisioni o azioni saranno più utili ai loro interessi principali;
- Assicura che i progetti, i programmi e servizi siano più appropriati, rilevanti e sostenibili e perciò possano con maggior probabilità avere successo;
- Fornisce nuove e coinvolgenti prospettive su argomenti che sono rilevanti per loro come il lavoro infantile e l'impatto dell'HIV/AIDS;
- Aiuta ad identificare le barriere principali che incontrano nella realizzazione dei loro diritti e a dare risposte innovative per affrontarle;

- Dà a i bambini più “padronanza” e senso di responsabilità rispetto ai progetti e ai servizi che vengono sviluppati a loro beneficio;
- Porta a decisioni migliori, basate sull’esperienza e sulla conoscenza dei bambini stessi.

Naturalmente bisogna far attenzione al fatto che i bambini non siano “sovraccaricati” dal loro coinvolgimento nel lavoro di SC. La vita di molti bambini è già piena di responsabilità.

Come per esempio occuparsi dei membri della famiglia, lavorare o dover convivere con dispute familiari). La loro partecipazione perciò deve essere volontaria e data liberamente.

Ma la partecipazione può rappresentare un modo per condividere le esperienze e trovare soluzioni reali alle loro difficoltà.

Perché porta benefici ai bambini/e, ragazzi/e coinvolti...

La partecipazione porta numerosi benefici ai singoli bambini coinvolti, segnatamente:

- Miglioramenti diretti nella loro stessa vita e nuove opportunità, ad esempio l’accesso alla scolarizzazione o a servizi migliori;
- La possibilità di proteggere se stessi e respingere abusi dei loro diritti, o direttamente o informandone una persona adulta responsabile;
- Miglioramento della fiducia in se stessi e dell’autostima.
- Un’opportunità di acquisire e migliorare le loro abilità, come il problem-solving, la negoziazione e le abilità comunicative;
- L’abitudine a partecipare a processi democratici e di gruppo che comprendono la comprensione di diversi punti di vista, la necessità del compromesso e il senso di responsabilità nei confronti delle decisioni di gruppo;
- Il senso di avere uno scopo e di essere competenti nell’affrontare la propria vita - la convinzione che essi possono realizzare un impatto positivo sulla loro vita e su quella dei loro pari, delle loro famiglie e della loro comunità;
- L’opportunità di imparare e mettere in pratica le abilità/competenze relative alla cittadinanza attiva e responsabile.

Perché rende i bambini/e, ragazzi/e capaci di essere membri della società civile e cittadini attivi e responsabili...

La partecipazione incoraggia i bambini a diventare membri responsabili delle loro famiglie, comunità e società di appartenenza. La pratica della partecipazione li aiuta ad esercitare queste responsabilità e rafforza la loro capacità di rapportarsi a organizzazioni, istituzioni e governi. Li mette in grado di svolgere un ruolo attivo nella società civile e di compensare la loro esclusione dai percorsi politici formali. Aumenta la loro visibilità e quella delle problematiche a loro collegate assicurando che venga dato maggior peso ai bambini nelle programmazioni economiche, sociali e politiche. Aumenta la com-

preensione e l’apprezzamento da parte degli adulti delle capacità dei bambini e di conseguenza cambia gli atteggiamenti degli adulti nei loro confronti. Aumentando la responsabilità nei confronti dei bambini, si aumentano gli spazi democratici e si incoraggia il buon governo.

Perché i bambini/e, ragazzi/e desiderano partecipare...

Molti - ma non tutti - i bambini desiderano essere coinvolti nelle decisioni che vengono prese per loro e nel denunciare, o semplicemente dire la loro, su argomenti che li riguardano. Essi sentono che hanno qualcosa che vale la pena far sapere e che gli adulti spesso ignorano. Piacerebbe loro avere l’opportunità di aiutare a rendere il mondo un luogo migliore. Coloro che sono consapevoli dei loro diritti, credono anche che quando un argomento li riguarda hanno il diritto di far sentire il loro punto di vista.

Come gli adulti sono contenti di aver la possibilità di incontrare altri bambini e di poter esplorare le somiglianze e le differenze di opinioni e esperienze.

I principi di una partecipazione significativa

Save the Children sostiene una partecipazione significativa, di buona qualità che dia ai bambini una opportunità reale di esprimere le loro opinioni, di essere coinvolti nelle decisioni o di intraprendere un’azione. Questo è spesso contrastato da un modello di partecipazione “tokenistico” o formale in cui ai bambini vengono negate queste opportunità.

La manipolazione degli adulti, per esempio, è naturalmente un rischio ed fa necessariamente parte di una pratica partecipatoria far sì che ciò non succeda. Come altri rischi associati alla partecipazione dei bambini ha bisogno di essere affrontata attraverso un approccio etico e una prassi di alta qualità.

Per Save the Children, la partecipazione significativa di bambini/e, ragazzi/e è caratterizzata da:

- Un approccio etico e un’adesione alla trasparenza, onestà e affidabilità per esempio per quanto riguarda l’impatto potenziale sulle decisioni che i bambini potrebbero avere;
- Un approccio sicuro in cui i diritti di protezione vengano accuratamente salvaguardati;
- Un approccio non-discriminatorio che assicuri che tutti i bambini - senza distinzione di genere, abilità, lingua, etnia, classe sociale ecc. - abbiano le stesse opportunità di essere coinvolti;
- Un approccio “child-friendly” che permetta ai bambini di contribuire al meglio delle loro capacità come ad esempio l’accesso ad una buona informazione e l’utilizzo di spazi, procedure e strumenti che incoraggino piuttosto che intralciare il coinvolgimento dei bambini. ■

Stati Generali della Partecipazione (Unicef, Cifa)

Padova, 14 e 15 ottobre

I fattori elencati di seguito sono frutto del lavoro di giovani e adolescenti che si sono riuniti in un gruppo di lavoro coordinato e facilitato da Paulo Lima (Unicef) Desiree Piromalli (Cifa) e Silvia Nardin (Archi Ragazzi).

Fattori fondamentali per la partecipazione vista dai ragazzi

1. Discorsi meno noiosi per agevolare la partecipazione;
2. Gli adulti spesso non ci fanno partecipare anche alle decisioni che riguardano la nostra vita perché non ci riconoscono come interlocutori capaci. Partecipazione dei giovani ai tavoli istituzionali con potere decisionale. Formazione sul tema della partecipazione per rafforzare i ragazzi e aiutarli a costituire gruppi;
3. Maggiori servizi per i ragazzi e meno tagli per la scuola;
4. Velocizzare gli atti dei tribunali e partecipazione dei giovani interessati per farsi che i tribunali li ascoltino;
5. Ascolto: diamo ai politici le ricette dell'ascolto - interesse, attenzione, interazione, parità, sapere, comprensione, chiarezza, consapevolezza, comunicazione, regole;
6. Attenzione alla persona e confronto al di sopra dei pregiudizi con disponibilità ad ascoltare le idee, con rispetto alle opinioni diverse e alla diversità.

Strumenti - linguaggi per il nostro messaggio il 20 novembre 2011

Proposte

- Incontro faccia a faccia con le autorità per consegnare il documento, farlo firmare e farlo vedere il nostro video quando possibile (tutti sono d'accordo);
- Video per spiegare le problematiche (7 voti);
- Video con usica, arte, sport (2 voti);
- Video intervista alle perché esprimano idee sulla partecipazione, assieme al documento firmato da tutti noi, a far firmare in strada e da presentare alle istituzioni il 20 novembre (16 voti);
- Documento firmato da tutti noi, a far firmare in strada e da presentare alle istituzioni il 20 novembre (3 voti);
- Incontro costante con le istituzioni e creazione di un comitato che partecipa attivamente al Pidida.

Padova, 14- 15 ottobre 2011

Siamo giovani, e non ci basta essere delle ombre. Vogliamo es-

sere protagonisti del mondo. Siamo milioni di voci e gli unici mezzi che possediamo per farci ascoltare sono le manifestazioni, che ormai hanno solo un sapore sessantottino e Internet, unica fonte di confronto e scambio di idee. Non vogliamo stare dietro ad uno schermo ma decidere su ciò che ci riguarda direttamente come scuola e famiglia e non solo. Ambiente, economia, politica.

Non siamo più disposti ad accettare i cliché scontati che ci riguardano. Forse è vero che non siamo maturi però ciò accade perché ci viene preclusa la possibilità di diventarlo.

Siamo milioni di voci che vengono zittite dalle istituzioni per paura di ingerenza. Ma credeteci, ciò che chiediamo è assumerci le nostre responsabilità. "La partecipazione è assumersi la responsabilità nell'ambiente in cui si vive." Roger Hart.

Noi ragazzi ci siamo riuniti a Padova per gli Stati Generali della Partecipazione promossi dal Coordinamento Pidida per ragionare su cosa ci serve per partecipare.

Fattori fondamentali per la partecipazione

Premessa: "Perché gli adulti spesso non ci fanno partecipare alle decisioni che riguardano la nostra vita? Perché non ci riconoscono come interlocutori capaci?"

- Necessitiamo formazione e costituzione di gruppi giovanili in tutte le città allo scopo di accrescere e legittimare la partecipazione di noi giovani ai tavoli istituzionali che ci riguardano come le politiche giovanili e l'istruzione. In questi tavoli la rappresentanza giovanile deve avere potere decisionale pari agli altri componenti;
- Necessitiamo discorsi più adatti alle nostre conoscenze e più comprensibili al nostro linguaggio affinché ci possa essere un confronto tra pari;
- Necessitiamo maggiori servizi che favoriscano la nostra partecipazione e meno tagli alla scuola essendo essa la base della nostra formazione che ci permette di diventare cittadini consapevoli;
- Necessitiamo di ascolto e partecipazione dei giovani anche negli atti giuridici che li riguardano;
- Necessitiamo attenzione e confronto al di sopra dei pregiudizi con disponibilità ad ascoltare le nostre idee e rispetto delle nostre diverse opinioni.

*Voglio essere ascoltato perché voglio poter decidere del mio futuro.
Voglio essere ascoltato perché voglio esprimere le mie idee.
Voglio essere ascoltato perché è un mio diritto.*

CORDIALI SALUTI DAI RAGAZZI DI:
Arciragazzi - CCR - Youniced for Unicef
CNCA - Villaggio SOS ■

Ogni favola un diritto!

Tipo di attività/strumento

Attività laboratoriale in aula, lettura in aula di una storia per introdurre il tema del diritto all'identità, rielaborazione attraverso immagini.

Spunti didattici

L'attività proposta può essere collegata a materie curriculari (italiano).

Descrizione

- Lettura del diritto all'identità in aula;
- Proposta di immagine da colorare;
- Lettura della storia "L'amico venuto da lontano" (cfr. allegato);
- Attività di rielaborazione dei diritti: agli alunni viene chiesto di proporre un'immagine, prendendo spunto da quella proposta, e uno slogan, allo scopo di spiegare ai compagni, ad altri bambini, il diritto all'identità;
- La favola proposta permette di sviscerare la tematica del diritto all'identità attraverso l'immedesimazione e la conoscenza del personaggio proposto.

L'attività può essere pensata in chiave di rielaborazione grafica, proponendo ai bambini di visualizzare ed esprimere attraverso il disegno il momento che più li ha colpiti della favola; in una fase successiva la condivisione in gruppo può portare ad un brainstorming sulla favola e ad una introduzione tematica più approfondita sul diritto alla partecipazione.

Un'altra possibilità è la rielaborazione attraverso giochi teatrali. Il teatro immagine può essere utilizzato in questo caso in una sua versione molto semplificata. La classe viene divisa in gruppi, a tutti i gruppi viene data la stessa consegna, ovvero di visualizzare ed esprimere attraverso un'immagine statica (una "fotografia" costruita con i loro corpi in posizione) la scena, il momento della favola che più li ha colpiti. In un secondo momento ogni gruppo condivide con la classe quell'immagine.

È molto interessante proporre un secondo momento teatrale nel quale l'immagine che i gruppi costruiscono non è più legata alla favola, bensì al diritto alla partecipazione. Oltre ad un'immagine, i gruppi devono costruire uno slogan, un motto, che traduca il diritto all'identità secondo le necessità e i bisogni del gruppo.

La conclusione del lavoro, dalla condivisione delle immagini proposte, può essere un brainstorming utile al passaggio di contenuti più approfondito sul diritto alla partecipazione.

L'amico venuto da lontano¹

È il primo giorno di scuola. È bello ritrovare, dopo le vacanze, i compagni, e la maestra Eva che legge tante storie.

Vicino a Marco c'è Ramzi, il bambino arrivato l'anno scorso dal Marocco.

Un bambino che non parlava l'italiano, ma sempre attento per riuscire ad imparare a nuova lingua.

Durante l'intervallo Ramzi non se ne stava in disparte come Igiaba, la bambina somala, ma andava avanti e indietro come se avesse avuto un pallone, e i suoi compagni lo seguivano, divertendosi.

Ora Marco osserva Ramzi, sorpreso.

Il bambino sta parlando con la maestra, ha imparato l'italiano e sembra felice dei suoi progressi.

Prima di entrare in classe Marco ha sentito una frase della maestra Eva, sebbene parlasse a bassa voce con la maestra Ilaria: - Con quello che è successo a Ramzi, dovremmo...-

Marco non è riuscito a sentire le ultime parole.

Come tutti i bambini, è molto curioso. Non sembra che a Ramzi sia successo qualcosa di terribile; parla con la maestra e sorride. È un bambino come tanti, riccioli neri, gli occhi grandi.

Marco ha sentito parlare dell'Africa dalla maestra Eva, che ci è stata.

Gli piacerebbe andare a visitarla, e immagina elefanti, gorilla, foreste, uomini e donne vestiti di tanti colori, come la mamma di Saidù, il bambino senegalese della quarta B.

Durante l'intervallo si avvicina a Ramzi. Vorrebbe fare amicizia. L'anno scorso di guardavano e ridevano, o correvano insieme.

- Sei stato in vacanza in Africa? - gli chiede

- No - risponde Ramzi

- E quando vai? -

- Non so, forse fra due anni. Dai nonni.

- Alì, un amico di mio padre, è stato in Africa. -

- Dove? In Marocco? -

- Non so, in Africa.-

Giorno per giorno, tra Marco e Ramzi nasce un'amicizia. Durante l'intervallo sono sempre insieme.

.....

(1) "L'amico venuto da lontano" di Erminia dell'Oro, tratto da "Non calpestate i nostri diritti", Ed. Unicef/Battello a Vapore



Ramzi sa che a Marco piace andare a cavallo, e gli dice che lui ha viaggiato nel deserto su un cammello.

- un cammello?

- Sì, ci sono tanti cammelli in Marocco. Sono molto forti. Dovevamo arrivare al mare. Poi è venuta una tempesta di sabbia e ci siamo fermati. Mio fratellino stava molto male, mamma voleva tornare indietro se no Ahmed moriva, ma non è morto.

Seduti nel cortile della scuola Marco ascolta l'amico. Immagina i cammelli, la tempesta, il piccolo che sta male, la sabbia che si alza fino al cielo. Immagina il vento che solleva in aria i cammelli, i bambini, le donne con i lunghi abiti colorati. Li vede volare sopra il deserto, e Ramzi, come il Piccolo Principe, torna, volando, nel suo lontano pianeta.

A Marco piacciono le storie, e piace fantasticare.

- E poi? - domanda

- io non avevo paura. Siamo arrivati al mare.

Marco vorrebbe sapere cos'è successo di terribile a Ramzi durante l'estate, ma non osa chiederglie-

lo. Ha sentito dire che Ramzi è "clandestino". Lo ha detto più volte Luca, un loro compagno di classe.

Un clandestino non può mangiare alla mensa. Ma le maestre lo fanno mangiare, ed Eva gli fa portare a casa dei panini e delle mele, perché chissà che fine fa tutto quello che non si consuma in mensa.

Ramzi non voleva, ma Eva lo ha convinto.

- non più di tre - ha poi detto Ramzi alla maestra, deciso. Tre panini e tre mele.

Marco ha sentito parlare, una sera, dei clandestini, alla televisione.

- dovrebbero mandarli via tutti - aveva detto lo zio Pietro, che era a cena da loro.

Marco ora teme che potrebbero mandare via Ramzi.

Un clandestino. Come si fa a essere clandestini? Cosa hanno fatto i clandestini?

- Allora, Marco? - chiede suo padre, tornando dal lavoro e accendendo il televisore. - tra pochi giorni compi nove anni.

Marco attende con ansia quel giorno. Gli sembra che il tempo non passi mai. Ci saranno gli amici, la torta, i regali. Una festa nel grande giardino.

Sua mamma ha telefonato alle mamme di alcuni suoi compagni di scuola, per invitarli.

- voglio invitare Ramzi - dice Marco, mentre sono a cena. Non ha quasi mai parlato di lui, in casa.

- Chi?

- Ramzi.

Nella classe di Marco ci sono due bambini filippini, una bambina somala, un'altra cinese e Ramzi.

- Ramzi - ripete Marco

- quello del Marocco? - dice sua madre.

- voglio invitare anche lui -

Silenzio

- ormai gli inviti li abbiamo fatti - prosegue la madre. - io non conosco sua mamma, non l'ho mai vista, non avranno un telefono.-

- glielo dico io mamma, e lui lo dice a sua mamma.

- ascolta Marco. Quel tuo amico lo inviterai l'anno prossimo.-

Marco si alza da tavola, va in camera sua e chiude la porta.

Il giorno dopo, prima di entrare in classe, gli si avvicina Luca.

- lo sai che il padre di Ramzi è sparito? È sparito all'improvviso, due mesi fa.

Chissà cosa ha fatto. Magari è scappato.

Si avvicina la maestra Eva.

- il padre di Ramzi ha lavorato tanto, nel cantiere qui vicino, per mettere via i soldi e fare venire in Italia la moglie e i figli. Gli dev'essere successo qualcosa. Ci teneva molto ai suoi bambini.

- perché è clandestino? - Marco trova il coraggio per fare quella domanda.

perché qua non ci può stare. Non può stare in Italia. - interviene Luca - non ha il permesso.

Luca sa sempre tante cose.

- la terra è di tutti - replica la maestra - e Ramzi è un bambino come voi, ha gli stessi diritti. E ora filate in classe! -

La maestra Eva è molto contenta che Marco e Ramzi siano diventati amici.

Ramzi si è molto spaventato quella notte, anche se dice di non avere paura di niente.

Erano arrivate, all'improvviso, due volanti dei carabinieri. Avevano bussato alla porta della loro stanza. Era uscita sua madre e dietro Ramzi con il fratellino per mano, spaventato.

I carabinieri volevano i documenti, che non c'erano. Dicevano che non potevano stare più in quella stanza. Ramzi dopo i primi momenti di paura, in cui non aveva osato alzare la testa, aveva detto ai carabinieri di chiamare la maestra Eva.

Intanto erano usciti anche i vicini. Ramzi si era fatto dare il telefono del vicino, Said, e aveva chiamato lui la maestra.

Eva era arrivata poco dopo, con il marito.

Avevano parlato con i carabinieri.

- ha lavorato per quasi due anni in un cantiere. - diceva il marito di Eva. - li ha fatti arrivare. Era un brav'uomo, un bravo padre. Una sera non è tornato a casa, non si sa ancora cosa gli sia capitato.

I carabinieri se n'erano andati - per ora - avevano detto.

- chissà che storie, chissà che traffici - dice il padre di Marco allo zio Pietro - non possiamo permettere... quello è sparito.

- la festa non la voglio - esclama Marco, e si alza da tavola. Prima di chiudersi in camera si volta verso i suoi genitori e lo zio Pietro.

- Ramzi è il mio amico, più degli altri. Se non lo volete, io non voglio la festa.

È molto difficile, quasi impossibile, rinunciare alla festa di compleanno.

Il giorno dopo la mamma di Marco va a parlare con

la maestra Eva. Vuole avere notizie di "quel marocchino".

- è un bambino vivace, intelligente. Forse un po' più attento degli altri, ha un grande desiderio di imparare. Non gli è difficile, conosce il francese e l'italiano, oltre l'arabo.

Marco e Ramzi sono sempre insieme, è un'amicizia che fa bene a entrambi.

La mamma di Marco è perplessa. Lei non ha niente contro Ramzi, ma...

- non vogliamo pregiudizi - replica Eva - almeno nella nostra classe. I bambini hanno il diritto di scegliersi gli amici.

- Per mio figlio decidiamo noi - dice la mamma di Marco, e se ne va.

Alla festa di compleanno di Marco arriva anche Ramzi.

Ha dei dolci al miele, preparati da sua mamma, e un piccolo cammello di legno per Marco.

- grazie - dice la mamma di Marco.

Si viene a sapere che lui compirà gli anni la prossima settimana. Non farà una festa.

- E cosa vorresti per regalo? - gli chiede Marco, che vorrebbe fargli una sorpresa.

- non so - risponde Ramzi. Vorrebbe che suo padre tornasse, ma non parla mai di lui.

- Quando sarò grande voglio andare in Marocco - dice Marco, mentre sono soli in un angolo del giardino. - possiamo andare io e te.

A Ramzi brillano gli occhi. È una bellissima idea, per quando saranno grandi.

- sì - esclama - ti porto a vedere dove vivono i nonni, è tutto diverso da qua. Ti insegno ad andare sui cammelli.

Quella sera, prima di addormentarsi, Marco pensa alla festa. È felice, ce l'ha fatta a far venire Ramzi. Poi pensa a un fantastico viaggio in Marocco. Desert, cammelli, pericolosi serpenti, chissà quante avventure, con il suo più caro amico.

Per farsi aiutare...

CIFA Onlus

Educazione alla pace e gestione dei conflitti

Tipo di attività/strumento

Laboratorio interattivo in aula con lo scopo di:

- Sviluppare le capacità di ascolto e confronto in classe, imparare a sentirsi “cittadini” di una medesima realtà.
- Educare alla pace e alla convivenza civile attraverso l'approfondimento del tema “cittadinanza europea” (perché passare attraverso l'Europa per educare alla pace? Perché l'affermazione della cittadinanza europea si è storicamente resa possibile grazie alla cultura della pace che, dal II dopoguerra ad oggi, attraverso la costruzione delle attuali istituzioni europee, si è affermata come patrimonio comune e condiviso).

Descrizione

Descrivere un comportamento che si ritiene inaccettabile, chiarendone i motivi.

Il primo passo fondamentale, infatti, per promuovere ed incoraggiare una comunicazione sana ed efficace tra gli allievi di una classe, in situazioni di conflitto, consiste nel renderli capaci di descrivere in modo chiaro i comportamenti dell'altro che non accettano, che ritengono fonte di disagio per se stessi.

Il laboratorio si prefigge l'obiettivo di acquisire competenza nella descrizione di un comportamento ritenuto inaccettabile, premessa necessaria per giungere alla risoluzione dei conflitti.

L'attività si svolge in tre momenti, il primo a carattere individuale e gli altri due di elaborazione collettiva. Anche il docente partecipa attivamente alle varie fasi.

1. Alla classe, riunita in circolo, si può proporre il seguente esercizio:
Pensa a un comportamento altrui per te inaccettabile (un'azione, una parola, un comportamento di un compagno che non hai compreso né accettato)
Scrivi chiaramente su un foglio di quaderno ciò che ti ha creato disagio; cerca di descrivere in maniera molto chiara e dettagliata il comportamento, come se tu facessi una foto, ma astieniti da valutazioni o giudizi. Descrivi per iscritto, sempre in maniera più chiara e analitica possibile, gli effetti che ha su di te tale comportamento, da te considerato inaccettabile.
2. Gli studenti, seduti in circolo, parlano a turno; ciascuno riferisce agli altri ciò che ha scritto, esponendo il proprio caso, ciò che non ha apprezzato, quali sensazioni sgradevoli gliene sono derivate ecc..
3. L'insegnante ed il resto della classe ascoltano con at-

tenzione. L'insegnante interviene in caso vengano formulati giudizi negativi sui compagni, al posto di descrizioni di fatti e cerca di far riformulare nuovamente il tutto.

4. Al termine della esercitazione, gli studenti riflettono e discutono sull'attività appena svolta: evidenzieranno le differenze che intercorrono tra il descrivere fatti accaduti ed il dare giudizi su persone.

Tempo necessario:

20 minuti per l'elaborato individuale;
max 5 minuti a studente per l'esposizione alla classe;
1 ora per la condivisione finale.

Note

Laboratorio estremamente utile per comprendere a fondo le dinamiche interpersonali all'interno della classe e creare partecipazione nel processo di analisi delle dinamiche di gruppo.

Per farsi aiutare...

Istituto Statale E. Montale Pontedera (PI)
tel: 058754165 - mail: imontale@tin.it



Tutti giù dal palco

Tipo di attività/strumento

Laboratorio teatrale volto a favorire l'integrazione di eventuali alunni stranieri, neo arrivati, che non conoscono assolutamente la nostra lingua, all'interno del gruppo classe attraverso una serie di giochi di gruppo e di ruolo, rigorosamente basati sulla comunicazione non verbale.

È possibile ricorrere a questo tipo di attività nei primi giorni (magari la prima settimana) di arrivo, allorché il ragazzo straniero, appena giunto in Italia, si trova inserito in un contesto classe in cui non riesce assolutamente a comunicare. Attraverso attività ludiche di comunicazione non verbale si favorisce in tempi rapidi l'integrazione del ragazzo, in quanto la comunicazione avviene non attraverso le parole bensì i gesti. Si eliminano, così, almeno in questa prima fase, situazioni di disagio e di svantaggio.

Spunti didattici

Di seguito si troveranno giochi e attività che vanno a creare un incontro laboratoriale.

Un percorso di questo tipo vuole creare un clima partecipativo rispetto a temi quali identità, cultura e integrazione.

Descrizione

ATTIVITA'

- **La classe si dispone in cerchio**, in piedi, a rotazione in senso orario ognuno pronuncia un saluto e una breve frase di presentazione nella propria lingua; l'alunno italiano può scegliere di farlo anche nel proprio dialetto, in quello dei suoi genitori o comunque in quello che rappresenta le proprie radici familiari.
- **Il gioco del mimo**: i ragazzi cammineranno liberamente per qualche attimo, in rigoroso silenzio, scambiandosi solo saluti con la mano, uno sguardo, un sorriso.. L'insegnante, posta al centro, darà lo stop e inviterà i ragazzi a formare velocemente una coppia col compagno più vicino (coppie assolutamente casuali). All'interno della coppia, a turno, ciascun ragazzo assumerà prima il ruolo di specchio poi di persona che si specchia e che compie una serie di gesti, più lenti, meno lenti (pettinarsi, lavarsi, truccarsi, fare smorfie ecc...). Lo specchio dovrà sforzarsi di seguire velocemente i gesti dell'altro, colui che si specchia dovrà tenere in considerazione i tempi dell'altro, evitando

di muoversi in troppa fretta e permettendo, quindi, al compagno di giocare.

- **Caccia al tesoro**. Alunni sempre in cerchio, l'insegnante al centro sceglie un oggetto qualsiasi (borsa, astuccio, libro, collanina ecc..) tutti vedono bene l'oggetto, ciascun ragazzo a turno esce dall'aula per pochi secondi, il tempo necessario per nascondere l'oggetto in un posto che tutti vedono bene. All'alunno che rientra è permesso dare suggerimenti solo attraverso gesti. L'insegnante può stabilire un tempo massimo entro il quale il tesoro deve essere trovato.
- **Fidati di me**: la classe è invitata a formare coppie casuali con i consueti metodi, a turno ciascuna coppia di alunni si pone al centro del cerchio, a turno ogni membro della coppia si lascerà cadere all'indietro, mentre l'altro lo afferrerà (sotto stretta sorveglianza dell'insegnante).

Note

Si tratta di attività semplici, ma che riescono a creare un clima di classe sereno e solidale, favoriscono la creazione del gruppo, creano legami di fiducia tra i singoli, tra alunni ed insegnante e, soprattutto, riescono a superare l'ostacolo che le parole, se non conosciute, possono rappresentare.

Per farsi aiutare...

Istituto Statale E. Montale Pontedera (PI)
tel: 058754165 - mail: imontale@tin.it



Migrando

Tipo di attività/strumento

1. Costruzione di una camera oscura.
2. Lettura del libro "Migrando".

La classe affronta la lettura dopo la costruzione della camera oscura perché la lettura esiste soltanto grazie alla collaborazione di tutti: il libro, infatti, ad eccezione di una breve introduzione ad ognuna delle due storie, è costruito interamente per immagini e manca di testo. Le illustrazioni sono attivate dai ragazzi: ad esempio, disposto il gruppo in cerchio, si farà leggere e/o descrivere a ciascuno degli alunni una pagina, salvo ricominciare a metà libro, quando la storia si capovolge. La lettura potrà avvenire anch'essa capovolta (ad es. in senso orario la prima metà del libro, in senso antiorario la seconda). Una volta scorso il libro interamente, si aprirà la discussione, a partire dagli intoppi sopraggiunti durante la lettura collettiva. Molto probabilmente, infatti, non tutti avranno condiviso l'interpretazione data all'immagine dal compagno di turno e verranno anche fuori le opinioni sugli immigrati sentite a casa o in TV. Questo disaccordo per così dire 'narrativo' è stato previsto dall'autrice: come il cortometraggio d'origine, anche *Migrando* è un'opera aperta a molti finali e a molti racconti. A discrezione dell'insegnante, le storie diverse elaborate dai ragazzi potranno essere trascritte e messe in comune.

Spunti didattici

Il percorso può essere legato al percorso curricolare (ad esempio, italiano) per le scuole secondarie di primo grado.

Descrizione

La classe affronta la lettura dopo la costruzione della camera oscura perché la lettura esiste soltanto grazie alla collaborazione di tutti: il libro, infatti, ad eccezione di una breve introduzione ad ognuna delle due storie, è costruito interamente per immagini e manca di testo. Le illustrazioni sono attivate dai ragazzi: ad esempio, disposto il gruppo in cerchio, si farà leggere e/o descrivere a ciascuno degli alunni una pagina, salvo ricominciare a metà libro, quando la storia si capovolge. La lettura potrà avvenire anch'essa capovolta (ad es. in senso orario la prima metà del libro, in senso antiorario la seconda). Una volta scorso il libro interamente, si aprirà la discussione, a partire dagli intoppi sopraggiunti durante la lettura collettiva. Molto probabilmente, infatti, non tutti avranno condiviso l'interpretazione data all'immagine dal compagno di turno e verranno anche fuori le opi-

nioni sugli immigrati sentite a casa o in TV. Questo disaccordo per così dire 'narrativo' è stato previsto dall'autrice: come il cortometraggio d'origine, anche *Migrando* è un'opera aperta a molti finali e a molti racconti. A discrezione dell'insegnante, le storie diverse elaborate dai ragazzi potranno essere trascritte e messe in comune.

Note

Come costruire in classe una camera oscura.

Materiale occorrente: una scatola da scarpe, un chiodo, un pennello per la tempera liquida nera o un pennarello nero, carta traslucida, colla, forbici e taglierino. Col taglierino tagliamo una delle pareti del lato corto della scatola. Con penna e righello tracciamo un rettangolo in mezzo al pezzo tagliato e lo ritagliamo col taglierino, in modo da far restare una cornice. Poi prendiamo la carta traslucida, mettiamo il rettangolo in mezzo e con la matita tracciamo un rettangolo anche sulla carta. Lo ritagliamo e incolliamo sulla cornice di cartone, in modo da ottenere uno schermo riflettente di carta traslucida. Con un pennello pitturiamo di nero l'interno della scatola e anche del suo coperchio. Dopo aver lasciato asciugare la scatola, facciamo con il chiodo un buco piccolino sull'altro lato più corto della scatola rimasto integro, in modo da farvi passare la luce. Infine, inseriamo il rettangolo in mezzo alla scatola e serriamola con il coperchio. La camera oscura è pronta! Come funziona? Innanzitutto bisogna guardare dentro la scatola dal lato corto che è stato coperto dalla carta traslucida, cioè dove abbiamo tagliato il rettangolo. Poi bisogna orientare la scatola verso qualche oggetto ben illuminato. Ci accorgeremo che sulla carta traslucida l'oggetto risulta rimpicciolito e capovolto.

Es. Un esperimento fattibile in aula.

La maestra ponga una candela davanti alla finestra, oscurando la parte alta dell'aula, e le accosti la camera oscura mantenendo il lato forato davanti alla candela. Dalla parte opposta, sullo schermo di carta opaca, la candela appare capovolta.

Perché la candela si vede capovolta? Ciò avviene perché la luce può passare solo attraverso il foro e, poiché non può fare curve né cambiare direzione, le parti alte della candela si proiettano in basso e viceversa. La luce si diffonde solo in linea retta. Dunque, la candela si vede capovolta, ma non lo è.

Per farsi aiutare...

Amnesty Italia - Mariana Chiesa Mateos *Migrando*, Orecchio Acerbo Editore, Roma 2010

Partecipiamo per i diritti

Tipo di attività/strumento

Attività laboratoriale sul tema dei diritti, con un focus sull'importanza del diritto alla partecipazione. Quest'attività è stata utilizzata anche a supporto della Mostra Insieme per i Diritti, presente in questa pubblicazione come Scheda Cambiamento.

Spunti didattici

L'obiettivo didattico del progetto è far riflettere i bambini sul fatto di non essere solo soggetti passivi di diritti e sull'importanza di partecipare attivamente a quello che succede attorno a loro, esprimendo la loro opinione su cosa è giusto e cosa è sbagliato. Aiutare a comprendere l'importanza della collaborazione, dell'unirsi per far sentire la propria voce e far rispettare i propri diritti.

Descrizione

Modulo "zero" sulla convenzione.

Brainstorming: cos'è un DIRITTO?

Raccogliere su un cartellone tutto quello che emerge e poi fare una sintesi per arrivare ad una definizione di ciò che per loro significa diritto.

Chiedere poi quali diritti pensano di avere, da chi/cosa sono sanciti (conoscono la Convenzione?), come vengono rispettati, chi è responsabile di farli rispettare...

Si può anche fare un cartellone e riprenderlo poi alla fine di tutto il percorso per vedere cosa cambia, cosa hanno capito e imparato...

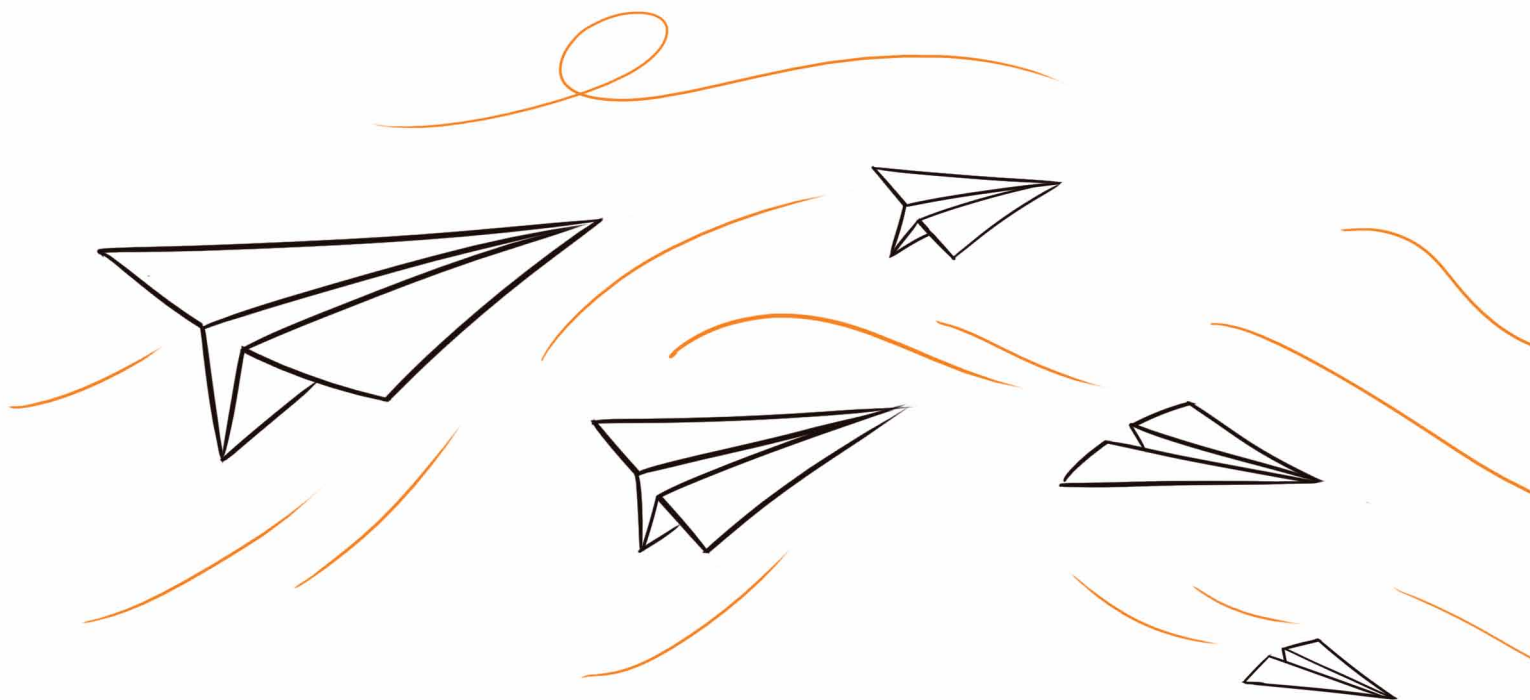
Presentazione della Convenzione ONU sui diritti dell'infanzia (chi l'ha scritta, quando, sottolineare che è la convenzione più ratificata al mondo, spiegare a chi si rivolge...)

Art. 12 - 13 - 14 - 15 della Convenzione.

Hai il diritto di esprimere la tua opinione su tutte le questioni che ti riguardano e devi essere ascoltato dagli adulti quando questi prendono decisioni su di te. Hai il diritto di pensare e di esprimerti liberamente attraverso le parole, la scrittura e con altri mezzi.

Progetto "Scuola, lavoro e diritti" realizzato in Perù da Cifa Onlus.

Nats Perù: spiegare in maniera semplice chi sono i NATs, i movimenti dei bambini lavoratori autogestiti. Spiegare il protagonismo, l'approccio secondo cui i bambini sono in grado di organizzarsi e di parlare in prima persona dei loro diritti. I bambini non come adul-



ti in miniatura ma come portatori di interessi propri: sottolineare il fatto che questi bambini devono lavorare (anche se i bambini non dovrebbero mai essere costretti a lavorare), ma, grazie al fatto di essersi riuniti in questo movimento, hanno ottenuto di poter studiare, di avere una formazione che loro ritengono utile ed adeguata, di non svolgere lavori pesanti o pericolosi, di avere anche un tempo per il gioco.

Attività:

Carta dei diritti: i bambini scrivono la loro carta dei diritti (si può pensare se presentare noi una lista di diritti tra cui scegliere o farli pensare da loro... magari ai più grandi si può lasciare maggiore libertà, mentre i bambini più piccoli hanno bisogno di essere più guidati), mettono i diritti in ordine di importanza, spiegano perché quei diritti sono importanti per loro, se e come vengono rispettati. È importante che tutti i bambini partecipino dicendo la loro, magari attraverso un meccanismo di voto.

Aereoplanini: divisi in due gruppi i bambini devono prima costruire e poi colorare quanti più aereoplanini di carta riescono. In ogni gruppo c'è un osservatore che poi spiegherà come il suo gruppo ha lavorato (divisione dei compiti, tutti fanno tutto, qualcuno non ha collaborato...). Riflettere sull'importanza della collaborazione. Solo insieme è possibile raggiungere il risultato che è stato ottenuto.

Dirittometro: per ogni diritto i ragazzi fanno un disegno che secondo loro lo rappresenta e poi votano se e quanto il diritto considerato viene protetto nel loro ambiente di vita (scuola, casa, territorio...). Si apre quindi un dibattito relativo agli attori (chi ha la responsabilità di far rispettare quel diritto?) e al contesto (situazioni

quotidiane in cui quel diritto viene rispettato o negato). Dopo averne discusso, i ragazzi realizzano una scenetta in cui esprimono il rispetto o la violazione dei diritti. Si procede quindi ad una seconda votazione per vedere se, dopo aver trattato il tema, il risultato cambia.

Parlamento: simulare che la classe sia un parlamento in cui bisogna votare le leggi (possono essere le regole da seguire in classe o il menu che si vorrebbe in mensa). I bambini fanno le loro proposte, ognuno esprime la sua opinione (critiche, modifiche, cose che gli piacciono...), si votano i diversi punti, si arriva ad approvare il documento finale. Importante che tutte le idee vengano ascoltate e prese in considerazione. Riflettere: il regolamento o il menu proposto, ad esempio, da un insegnante o dal preside, sarebbe stato uguale? Importanza del contributo dei bambini, del loro diritto a partecipare alle decisioni che li riguardano.

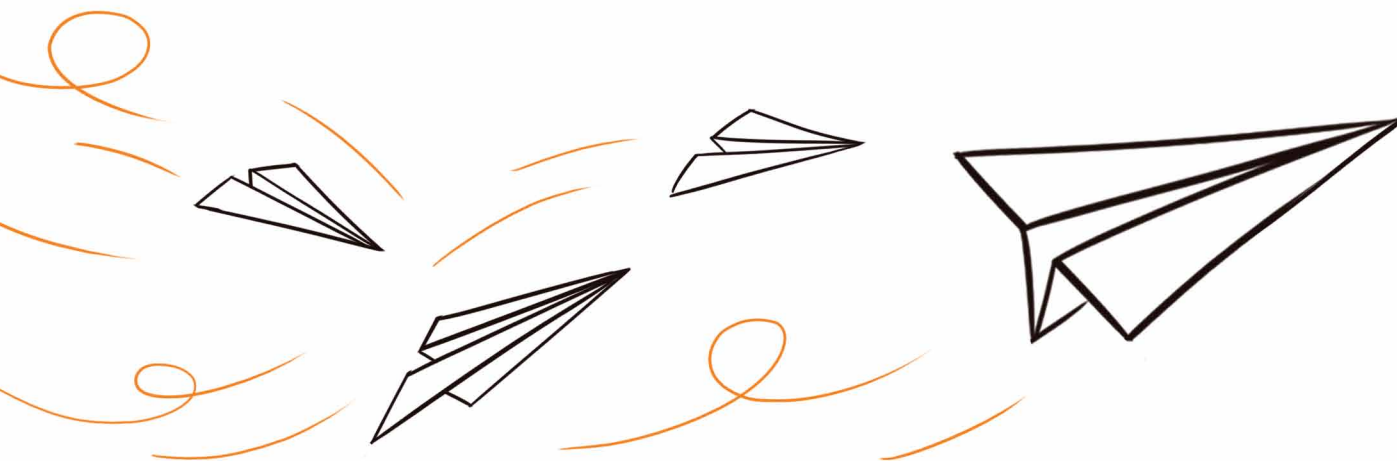
Divisi in gruppi devono risolvere alcune prove, chi finisce prima? (osservare e poi far loro dire come hanno lavorato: ognuno una prova diversa, tutti insieme ogni prova...). In ogni gruppo ci sarà un osservatore che descrive le modalità di lavoro e di collaborazione.

Note

Bibliografia
Novantanove giochi cooperativi,
Edizioni Gruppo Abele

Per farsi aiutare...

Istituto Statale E. Montale Pontedera (PI)
tel: 058754165 - mail: imontale@tin.it



Diritto anch'io

Tipo di attività/strumento

DIRITTO ANCH'IO è un progetto pilota di teatro sociale e educazione fra pari da proporre a gruppi di studenti di diverse fasce etarie sul territorio piemontese.

La Convenzione Internazionale sui Diritti dell'Infanzia Approvata dall'Assemblea Generale delle Nazioni Unite, e ratificata dall'Italia nel 1991, è la cornice delle attività proposte in un'ottica di cittadinanza attiva ed esercizio concreto dei diritti da parte di bambini e ragazzi.

La finalità generale è l'empowerment dei partecipanti nel loro ambiente educativo di riferimento ed è:

- promosso grazie a metodologie espressive e partecipative;
- attivato nel processo di teatro sociale dei laboratori;
- valorizzato con lo scambio virtuoso di esperienze, idee e piccole creazioni significative entro una Festa dei Diritti ideata e organizzata dai partecipanti per i loro coetanei e compagni.

Il progetto DIRITTO ANCH'IO promuove in prima istanza l'Articolo 12 della Convenzione

Internazionale dei Diritti dell'Infanzia che sostiene la partecipazione dei bambini e dei ragazzi nelle politiche sociali e in tutti gli argomenti e le scelte che li riguardano in quanto empowerment efficace per gli stessi nonché risorsa per la comunità in cui crescono.

Spunti didattici

L'obiettivo didattico del progetto è far riflettere i bambini sul fatto di non essere solo soggetti passivi di diritti e sull'importanza di partecipare attivamente a quello che succede attorno a loro, esprimendo la loro opinione su cosa è giusto e cosa è sbagliato. Aiutare a comprendere l'importanza della collaborazione, dell'unirsi per far sentire la propria voce e far rispettare i propri diritti.

Descrizione

I LABORATORI: chi gioca i diritti

Si propone la realizzazione di laboratori di teatro sociale equivalenti in termini di ore, metodologia e tematica affrontata per gruppi di bambini e ragazzi delle scuole primarie e secondarie di primo livello.

Si auspica il coinvolgimento di almeno tre gruppi provenienti dalla medesima scuola o istituto comprensivo di età differente secondo il criterio che tutela i diritti di bambini e ragazzi con minori opportunità. Qualunque siano le condizioni di partenza del progetto, la collabo-

razione e l'azione sinergica con insegnanti, educatori e dirigenti scolastici è fondamentale al virtuoso sviluppo dei processi di partecipazione.

Il percorso laboratoriale promuove sensibilizzazione, condivisione e sperimentazione dei diritti dell'infanzia entro la cornice protetta del gioco teatrale e del lavoro di gruppo.

Un diritto e non un dovere

Il progetto si svolgerà in orario curriculare e i gruppi classe verranno individuati in collaborazione con insegnanti, dirigenti scolastici e altri operatori. I partecipanti verranno informati inizialmente sugli obiettivi del percorso e sull'importanza della loro partecipazione.

A partire dalla fase di contatto e dai rimandi degli alunni e insegnanti il percorso potrà essere definito nei suoi tratti specifici.

Salvaguardia del processo e valorizzazione dei risultati

A partire dai laboratori si auspica la realizzazione di piccole creazioni teatrali, ad alto carattere interattivo e interdisciplinare, che rispecchino il processo svolto dal gruppo rispettandone bisogni e talenti.

L'obiettivo di tali prodotti risiede nel comunicare ai compagni e coetanei l'esperienza dei diritti vissuta dai partecipanti. Questi giochi, piccole scene e grandi domande verranno presentati entro la cornice di una Festa dei Diritti, una giornata tematica a loro offerta dai loro stessi compagni.

Quali sono le domande e le azioni che stimolano riflessione e promuovono consapevolezza? Chi meglio dei bambini e dei ragazzi può individuarle?

Attraverso l'opportuna facilitazione degli operatori verrà promossa la libera espressione e la ricerca di quei simboli e quelle parole chiave che sappiano rendere conto dei dubbi e dei bisogni che animano la crescita di bambini e ragazzi oggi nelle nostre scuole.

Note

Il progetto è stato attivato da Cifa in alcune scuole della città di Torino e Settimo Torinese in collaborazione con il Master di Teatro Sociale dell'Università degli Studi di Torino.

Per farsi aiutare...

CIFA Onlus

Incontra Perù

Tipo di attività/strumento

OBIETTIVI DEL PROGETTO:

- **Permettere** ai bambini e agli adolescenti di comprendere il mondo attraverso la scoperta di altre culture;
- **Fornire** loro un supporto pedagogico che permetta loro, durante un anno scolastico di comprendere i meccanismi dello sviluppo e della solidarietà internazionale;
- **Stimolare** i bambini e le bambine ad un lavoro di gruppo che sia improntato al rispetto reciproco, al dialogo, alla cittadinanza attiva.

Spunti didattici

Il progetto pedagogico presentato vuole rendere possibile l'integrazione di alcune materie e argomenti contenuti nel POF, per un approccio multidisciplinare delle attività, che permetta agli insegnanti di condurre la classe alla scoperta di un paese.

Descrizione

Il progetto è strutturato in quattro incontri da due ore ciascuno per ogni classe che aderisca all'iniziativa, Le attività si articolano in due moduli, ciascuno composto da due incontri

Primo incontro

Introduzione alla realtà culturale a cui si fa riferimento (il Perù) attraverso immagini e video girati con i bambini del posto e sui bambini lavoratori attraverso la condivisione di testimonianze (lettura di una lettera di un/a bambino/a peruviano, proiezione di un video) Attività in aula, in compresenza con gli insegnanti di rielaborazione dei contenuti attraverso giochi teatrali Condivisione delle tematiche che possono essere materiale di scambio tra le due realtà (scrittura di una lettera di presentazione della classe, con metodi partecipativi) e impostazione dello strumento di scambio (canzone o favola) che sarà filmata dagli operatori Cifa e condivisa con la realtà Peruviana.

Secondo incontro

L'incontro inizierà con uno scambio di comunicazione iniziale (lettura delle lettere dal Perù) e sulla condivisione in aula dei giochi e delle attività che saranno descritte dai bambini/ragazzi. Il materiale che i bambini e le bambine decideranno di condividere con la classe peruviana verrà filmato in classe.

Al termine degli incontri sarà preparato un breve video dagli operatori Cifa, che riporti i risultati ottenuti nella prima parte dell'incontro e che sarà successivamente inviato alla classe peruviana gemellata.

Note

CIFA si impegna inoltre a fornire a tutti gli insegnanti, in fase iniziale, delle informazioni di base che permettano di comprendere la situazione dell'infanzia e dei suoi diritti in Perù, il contesto educativo del paese, una descrizione della scuola del Perù che ha attivato lo scambio, e del progetto che CIFA ha condotto con questa scuola per favorire un miglioramento delle condizioni di vita di questi bambini e delle loro famiglie.

In tal modo il lavoro potrà essere condotto anche in assenza degli operatori del CIFA dagli insegnanti stessi. Lo staff di CIFA rimane a disposizione per supportare in questo lavoro autonomo gli insegnanti.

Per completare la riflessione CIFA è a disposizione per accompagnare degli eventi collaterali di cittadinanza attiva dei bambini e delle bambine, sui temi della cittadinanza attiva, dei diritti dell'infanzia e del lavoro minorile affrontati negli scambi. Lo Staff di volontari sarà pronto a fornire una filmografia o delle mostre tematiche, o delle pubblicazioni che permettano alla classe di continuare a lavorare rafforzando il loro grado di coinvolgimento verso la comunità, allargandosi ad esempio ad altre classi della stessa scuola, agli insegnanti e alle famiglie.

Per farsi aiutare...

CIFA Onlus

Stati Generali della Partecipazione

Tipo di attività/strumento

Presentazione degli Stati Generali della Partecipazione ai quali hanno partecipato numerose associazioni e ong, tra le quali anche Cifa Onlus.

Nell'introduzione teorica di questa sezione abbiamo inserito il documento finale prodotto dal lavoro dei ragazzi.

Spunti didattici

Può essere interessante, al fine di promuovere la partecipazione dei ragazzi nei vari ambiti, presentare quest'iniziativa anche nell'ottica di un coinvolgimento futuro.

Descrizione

RESOCONTO DEL POMERIGGIO DEL 14 OTTOBRE

“Il diritto all'ascolto è uno tra i meno garantiti”, “non possiamo limitarci a belle o buone pratiche che poi rimangono dei bei fiori all'occhiello delle diverse associazioni”, con queste affermazioni Laura Baldassarre - UNICEF Italia - apre la Plenaria degli Stati generali della partecipazione. Valerio Belotti, Università degli Studi di Padova, esprime particolare apprezzamento al Coordinamento PIDIDA per gli sforzi compiuti al fine di riuscire a dare effettiva attuazione all'articolo 12 della Convenzione per i diritti dell'infanzia e dell'adolescenza (CRC). Belotti, afferma che i bambini hanno una loro cultura e che sanno stare al mondo con le loro competenze: cultura e competenze che devono essere legittimate.

Il Coordinamento PIDIDA auspica che l'ascolto e la partecipazione dei ragazzi siano effettivi e garantiti in tutti i contesti. Il lavoro fatto sino ad ora è il risultato della condivisione, insieme ai ragazzi, di idee e riflessioni da parte delle associazioni che sono parte del Coordinamento. Frutto di questa collaborazione è anche un rapporto che il Coordinamento ha presentato al Comitato ONU per i diritti dell'infanzia e dell'adolescenza: per la prima volta, attraverso un'indagine, è stato raccolto il punto di vista di ragazzi e di ragazze per capire, direttamente dalla loro voce, quanto nella realtà i diritti dei bambini e dei ragazzi siano attuati.

Tra i punti di discussione dei lavori di questo pomeriggio, la questione della mancanza di determinazione dei livelli essenziali relativi ai diritti dei bambini e degli adolescenti, in relazione ai quali è necessario individuare una definizione univoca e soprattutto una “concezione” univoca.

“Con i livelli essenziali si vuole arrivare ad individuare le misure affinché i diritti siano garantiti a livello nazionale” afferma Laura Baldassarre. Yuri Pertichini di Arciragazzi, af-

ferma: “noi parliamo dei livelli essenziali delle prestazioni in relazione ai diritti civili e sociali che devono essere garantiti”. Arciragazzi, attraverso la voce di Lorenzo Bocchese, parla del percorso intrapreso dal Coordinamento per arrivare all'incontro odierno: “Gli Stati Generali sono l'occasione per parlare della partecipazione declinandola, ossia guardando ad essa nei diversi ambiti”.

L'incontro di oggi vuole avere come finalità quella di parlare della partecipazione dei bambini e degli adolescenti nei diversi contesti in cui essi stessi sono coinvolti: la giustizia, la scuola, la sanità, ecc.

Terminata la plenaria i partecipanti si sono divisi in gruppi di lavoro tematici:

- Ambito giudiziario, famiglia e cure alternative;
- Istruzione e scuola, gioco e attività sportive, ricreative e culturali;
- Contesti regionali, nazionali ed internazionali;
- Ambiente;

I lavori di ciascun gruppo si sono aperti con il contributo dei ragazzi che hanno introdotto i diversi temi suggerendo dei primi elementi per la discussione.

I ragazzi hanno quindi, creato un gruppo unico tra loro per continuare a confrontarsi.

Le problematiche affrontate sono state diverse: il problema della mancanza di spazi per giocare, la mancanza di sicurezza nei luoghi di svago, la fatiscenza delle strutture scolastiche, la carenza di ascolto da parte dei genitori, degli insegnanti, l'incapacità degli adulti di dare spazio e accettare le idee provenienti dai ragazzi divergenti dalle loro.

Qualcuno dice: “Un livello essenziale da raggiungere è quello di far capire agli adulti che devono rinunciare al potere”

Qualcun altro riflette sul rapporto con i genitori: “molto spesso i genitori non sono capaci di capire le esigenze dei propri figli e non sono capaci di prenderli nel modo giusto”. Parlando di sport e tempo libero, Michele suggerisce l'idea originale, di un “centro di ascolto per le mamme”, dove esse possano trovare informazioni rassicuranti sulle attività che i propri figli svolgono durante il tempo libero. Tra le discussioni, si avverte una problematicità comune tra i ragazzi come tra gli operatori delle associazioni, nel rapporto con il contesto scolastico: dal confronto delle varie esperienze portate avanti con il mondo della scuola, emerge la necessità di condividere con insegnanti e dirigenti scolastici, cosa significhi attuare il diritto alla partecipazione. “Una criticità che si riscontra, è la difficoltà da parte degli adulti di mettersi in gioco, di leggere le difficoltà dei ragazzi come elementi importanti per affrontare i problemi ed individuare possibili soluzioni”, fa presente

un'operatrice di una associazione.

E cosa si aspettano i ragazzi da queste giornate di lavoro?

Michela, 18 anni, Campobasso. *“Da questa giornata mi aspetto una effettiva partecipazione da parte dei ragazzi, un confronto con ragazzi di realtà diverse dalla mia, non solo con quelli del gruppo con il quale sono venuta qui”.*

Matteo, 17 anni, Milano. *“Abbiamo lavorato molto per questo convegno, mi aspetto di imparare qualcosa e di condividere idee diverse, e soprattutto che si arrivi ad un risultato concreto per la partecipazione dei ragazzi”.*

Manola, 17 anni, Milano. *“Mi aspetto che si approfondisca il tema della partecipazione, spero che non si parli e basta ma che il diritto all'ascolto e alla partecipazione venga accettato universalmente”.*

E quando i ragazzi si mettono a lavoro, ne escono delle belle: sulla lavagna, le questioni più scottanti:

“Gli adulti non ci fanno partecipare alle decisioni che ci riguardano (genitori, assistenti sociali, ecc)”

“Gli adulti non ci considerano per quello che siamo e quindi non si confrontano con noi, pensano di avere sempre ragione”

Qualcuno suggerisce anche che i ragazzi siano presenti in ciascun ambito istituzionale in cui vengono prese decisioni che li riguardano.

La giornata si conclude con una rappresentazione di alcuni dei ragazzi che raccontano con il ballo, la partecipazione.

RESOCONTO DELLA GIORNATA DEL 15 OTTOBRE

Nonostante i lavori della prima giornata siano stati intensi, i ragazzi e le ragazze sono pieni di energie e soprattutto sono pronti a realizzare le idee che hanno avuto, per riuscire a comunicare al meglio, le richieste che hanno elaborato per quanto riguarda il loro diritto alla partecipazione.

Il documento è pronto, i ragazzi hanno riempito fogli bianchi di tanti colori, fissando le proprie riflessioni e le proprie necessità. Prossima tappa, andare tra la gente a chiederne la sottoscrizione.

Come premessa una domanda: perché gli adulti non ci fanno partecipare alle decisioni che riguardano la nostra vita? Perché non ci riconoscono come interlocutori capaci?

La giornata è adatta alla loro missione: andare in mezzo alla gente e far sentire la propria voce e, direttamente dalla voce degli adulti, sapere cosa essi sappiano e cosa pensino della partecipazione dei bambini e degli adolescenti. Le loro “armi”: una videocamera, un cartellone con su scritto “Istruzioni per l'ascolto” e tanta faccia tosta.

Parole d'ordine sono:

ATTENZIONE, SAPERE, PARLARE, PARITA',
COMUNICAZIONE, REGOLE, CHIAREZZA.

L'imbarazzo iniziale, manifestato durante la preparazione, ora ha lasciato spazio alla voglia di mettersi in gioco. Sarà anche che i ragazzi riprendono con la telecamera ma il primo approccio, non è tra i più facili; l'entusiasmo però, prevale sulla diffidenza iniziale dei passanti.

I ragazzi riescono così a raccogliere diverse firme.

È arrivato il momento di raccontare tutto questo in plenaria con gli adulti.

I ragazzi emozionati, si avvicinano in gruppo al tavolo dei relatori: tre portavoce, presentano il documento elaborato e un cartellone riporta le loro valutazioni sulle due giornate di lavoro.

La valutazione che danno dell'organizzazione è puntuale e vari i suggerimenti per migliorare la modalità di partecipazione, per il prossimo incontro.

Il documento presentato è aperto alla sottoscrizione di chi voglia sostenerlo ed è presente anche nell'introduzione teorica del diritto alla partecipazione di questa pubblicazione.

L'entusiasmo dei ragazzi si traduce in una proposta a sorpresa: costituire una commissione giovani del Coordinamento PIDIDA. Una bella sfida che vogliamo raccogliere!

I lavori della mattinata proseguono con la presentazione dei contributi dei gruppi di lavoro degli adulti: ciascuno riporta i punti principali della discussione la necessità di continuare a lavorare insieme, per completare ciò che è stato elaborato in questi due giorni di lavoro. Tutti sono consapevoli che il lavoro da fare è ancora molto ma tanta tra i partecipanti, è anche la volontà di continuare a collaborare.

Emergono per ciascuno, alcuni punti di riflessione, che verranno raccolti nel documento conclusivo. Comune la necessità di continuare il percorso di definizione dei livelli essenziali della partecipazione dei bambini e dei ragazzi nei diversi ambiti, grazie al contributo delle tante realtà e degli esperti presenti agli Stati generali.

A chiudere i lavori, intervengono, per portare il proprio contributo agli Stati Generali della Partecipazione, la Dott.ssa Aurea Dissegna, Pubblico Tutore dei minori del Veneto e la dott.ssa Adriana Ciampa, Dirigente Divisione III - Politiche per l'infanzia e l'adolescenza, Ministero del lavoro e delle politiche sociali.

Note

Materiale reperibile sul sito www.infanziaediritti.it

Per farsi aiutare...

CIFA Onlus

Appendice

La Convenzione sui Diritti dei bambini e dei ragazzi

(a cura dei bambini dell'Arciragazzi di Palermo)

1. Il bambino (o bambina) è ogni essere umano fino a 18 anni.
2. Gli Stati devono rispettare, nel loro territorio, i diritti di tutti i bambini: handicappati, ricchi e poveri, maschi e femmine, di diverse razze, di religione diversa, ecc.
3. Tutti coloro che comandano devono proteggere il bambino a assicurargli la cure necessarie per il suo benessere.
4. Ogni stato deve attuare questa convenzione con il massimo impegno per mezzo di leggi, finanziamenti e altri interventi. In caso di necessità gli Stati più poveri dovranno essere aiutati da quelli più ricchi.
5. Gli Stati devono rispettare chi si occupa del bambino.
6. Il bambino ha diritto alla vita. Gli Stati devono aiutarlo a crescere.
7. Quando nasce un bambino ha diritto ad avere un nome, ed essere registrato ed avere l'affetto dei genitori.
8. Il bambino ha diritto al proprio nome, alla propria nazionalità e a rimanere sempre in relazione con la sua famiglia.
9. Il Bambino non può essere separato, contro la sua volontà, dai genitori. La legge può decidere diversamente quando il bambino viene maltrattato. Il bambino separato dai genitori deve mantenere i contatti con essi. Quando la separazione avviene per azione di uno Stato (carcerazione dei genitori, deportazione, ecc.) il bambino deve essere informato del luogo dove si trovano i suoi genitori.
10. Il bambino ha diritto ad andare in qualsiasi Stato per unirsi ai genitori. Se i genitori abitano in Stati diversi, il bambino ha diritto di mantenersi in contatto con loro.
11. Il bambino non può essere portato in un altro Stato illecitamente. Tutti gli Stati si devono mettere d'accordo per garantire questo diritto.
12. Il bambino deve poter esprimere la propria opinione su tutte le cose che lo riguardano. Quando si prendono decisioni che lo interessano, prima deve essere ascoltato.
13. Il bambino ha diritto di esprimersi liberamente con la parola, lo scritto, il disegno, la stampa, ecc.
14. Gli Stati devono rispettare il diritto del bambino alla libertà di pensiero, di coscienza e di religione.
15. Il bambino ha diritto alla libertà di associazione e di riunione pacifica.
16. Il bambino deve essere rispettato nella sua vita privata. Nessuno può entrare a casa sua, leggere la sua corrispondenza o parlare male di lui.
17. Il bambino ha diritto a conoscere tutte le informazioni utili al suo benessere. Gli Stati devono:
 - far fare libri, film ed altro materiale utile per il bambino;
 - scambiare con altri Stati tutti i materiali interessanti adatti per i bambini;
 - proteggere i bambini dai libri o da altro materiale dannoso per loro.
18. I genitori (o i tutori legali) devono curare l'educazione e lo sviluppo del bambino. Lo Stato li deve aiutare rendendo più facile il loro compito.
19. Gli Stati devono proteggere il bambino da ogni forma di violenza.
20. Lo Stato deve assistere il bambino che non può stare con la sua famiglia affidandolo a qualcuno. Chi si occupa del bambino deve rispettare la sue abitudini.
21. Gli Stati devono permettere l'adozione nell'interesse del bambino. L'adozione deve essere autorizzata dalle autorità con il consenso dei parenti del bambino. Se l'adozione non può avvenire nello Stato del bambino, si può fare in un altro Stato. L'adozione non deve essere mai fatta per soldi.
22. Gli Stati devono cercare di unire alla sua famiglia il bambino separato e, se non ha famiglia, lo Stato lo deve proteggere come qualsiasi altro bambino.
23. Il bambino svantaggiato fisicamente e mentalmente deve vivere una vita completa e soddisfacente. Gli Stati devono scambiarsi tutte le informazioni utili per migliorare la vita dei bambini disabili e devono garantire l'assistenza gratuita se i genitori o i tutori sono poveri. Inoltre bisogna fornire al bambino occasioni di divertimento.
24. Il bambino deve poter vivere in salute anche con l'aiuto della medicina. Gli Stati devono garantire questo diritto con diverse iniziative:
 - fare in modo che muoiano meno bambini nel primo anno di vita;
 - garantire a tutti i bambini l'assistenza medica;
 - combattere le malattie e la malnutrizione fornendo cibi nutritivi ed acqua potabile;
 - assistere le madri prima e dopo il parto;
 - informare tutti i cittadini sull'importanza dell'allattamento al seno e sull'igiene;
 - aiutare i genitori a prevenire le malattie e a limitare le nascite.

25. Il bambino che è stato curato deve essere controllato periodicamente.
26. Ogni bambino deve essere assistito in caso di necessità, di malattia o necessità economica, tenendo conto delle possibilità dei genitori o dei tutori.
27. Ogni bambino ha diritto a vivere bene. Gli Stati devono aiutare la famiglia a nutrirlo, a vestirlo, ad avere una casa, anche quando il padre si trova in un altro Stato.
28. Il bambino ha diritto all'istruzione. Per garantire questo diritto gli Stati devono:
- fare le scuole elementari obbligatorie per tutti;
 - fare in modo che tutti possano frequentare le scuole medie;
 - aiutare chi ha la capacità a frequentare le scuole superiori;
 - informare i bambini sulle varie scuole che esistono.
- Gli Stati devono controllare, anche, che nella scuola siano rispettati i diritti dei bambini.
29. L'educazione del bambino deve:
- sviluppare tutte le sue capacità;
 - rispettare i diritti umani e le libertà;
 - rispettare i genitori, la lingua e la cultura del Paese in cui egli vive;
 - preparare il bambino ad andare d'accordo con tutti;
 - rispettare l'ambiente naturale.
30. Il bambino che ha una lingua o una religione diversa, ha il diritto di unirsi con altri del suo gruppo per partecipare ai riti e parlare la propria lingua.
31. Il bambino ha il diritto di giocare, di riposarsi e di svagarsi. Gli Stati devono garantire a tutti questo diritto.
32. Il bambino non deve essere costretto a fare dei lavori pesanti o rischiosi per la sua salute. Gli Stati devono approvare delle leggi che stabiliscono a quale età si può lavorare, con quali orari ed in quali condizioni. Devono punire chi non le rispetta.
33. Gli Stati devono proteggere il bambino contro le droghe ed evitare che sia impiegato nel commercio della droga.
34. Gli Stati devono proteggere il bambino dallo sfruttamento sessuale.
35. Gli Stati devono mettersi d'accordo per evitare il rapimento, la vendetta o il traffico di bambini.
36. Gli Stati devono proteggere il bambino da ogni forma di sfruttamento.
37. Nessun bambino deve essere sottoposto a tortura o punizioni crudeli. Se un bambino deve andare in prigione, deve essere per un motivo molto grave e per un breve periodo. In carcere deve essere rispettato, deve mantenere i contatti con la famiglia e deve essere tenuto separato da carcerati adulti.
38. In caso di guerra i bambini non devono essere chiamati a partecipare se non hanno almeno 15 anni.
39. Se il bambino è vittima della guerra, tortura o sfruttamento deve essere aiutato a recuperare la sua salute.
40. Il bambino che non osserva la legge deve essere trattato in modo da rispettare la sua dignità. Gli Stati devono garantire:
- che nessun bambino sia punito per cose non punite dalla legge dello Stato;
 - che il bambino accusato sia assistito da un avvocato e sia ritenuto innocente finché non è condannato;
 - che la sua causa sia definita velocemente;
 - che, se giudicato colpevole, abbia il diritto alla revisione della sentenza;
 - che se parla un'altra lingua abbia l'assistenza di un interprete.
41. Gli articoli di questa Convenzione non devono essere sostituiti alla legge dello Stato se questa è più favorevole al bambino.
42. Gli Stati devono far riconoscere i diritti dei bambini sia ai bambini stessi sia agli adulti.
43. Gli Stati devono scegliere dei rappresentanti che si riuniscano periodicamente e controllino se i diritti dei bambini vengono rispettati.
44. Entro due anni dalla approvazione di questa Convenzione, gli Stati devono informare il Segretario Generale dell'ONU, comunicando come l'hanno messa in pratica.
45. Le Nazioni Unite possono incaricare l'UNICEF di controllare come i diritti dei bambini vengono rispettati in tutti gli Stati del mondo.
46. Questa Convenzione può essere firmata da tutti gli Stati del mondo.
47. La Convenzione deve essere approvata dall'Assemblea Generale dell'ONU.
48. La Convenzione può essere firmata, anche dopo l'approvazione, da qualsiasi altro Stato.
49. La Convenzione entra in vigore dopo 30 giorni che è stata approvata dall'ONU.
50. Ogni Stato può proporre cambiamenti al testo della Convenzione inviando le proposte di modifica al Segretario Generale dell'ONU.
51. Il Segretario Generale farà conoscere a tutti gli Stati le osservazioni e le proposte di modifica fatte da ogni singolo Stato.
52. Uno Stato può ritirare l'adesione alla Convenzione.
53. La Convenzione è depositata presso il Segretario Generale dell'ONU.
54. La Convenzione depositata è scritta in arabo, cinese, inglese, francese, russo e spagnolo.

Educare alla cittadinanza mondiale

Documento di riferimento della Piattaforma Educazione alla Cittadinanza Mondiale

Premessa

Educazione allo Sviluppo (EAS) è un binomio affermatosi negli anni '80 in Italia e in Europa per definire e indicare in modo ampio e generale le attività generatrici di processi di apprendimento (educazione, formazione, sensibilizzazione) fortemente connessi con la Cooperazione allo Sviluppo.

Inizialmente pensata e realizzata soprattutto nel contesto dell'Educazione formale, in collaborazione tra le scuole e le ONG di cooperazione, l'EAS ha ampliato il suo ambito di lavoro all'educazione permanente lungo tutto il corso della vita, recependo le Raccomandazioni del Parlamento Europeo che ha definito le competenze chiave sociali e civiche per l'apprendimento permanente.

Il sistema di istruzione formale italiano ha recepito alcuni elementi di questo dibattito pedagogico, inserendo in alcuni documenti di indirizzo raccomandazioni perché nei curricula scolastici si inseriscano temi e processi educativi ispirati alla cittadinanza mondiale, paradigma ancora incompiuto, ma di grande interesse civile e culturale.

La proclamazione del Decennio dell'Educazione allo Sviluppo Sostenibile (DESS) per il periodo 2005-2014 da parte dell'Assemblea Generale delle Nazioni Unite ha proposto a governi e società civile di tutto il mondo l'importanza dell'educazione nel percorso verso un futuro più equo, rispettoso delle persone e delle risorse del pianeta.

Andare oltre la questione terminologica?

L'espressione "Educazione allo sviluppo" pare a molti pedagogisti e agli stessi operatori della Cooperazione Internazionale Italiana contenere in sé degli elementi di inadeguatezza con la conseguente necessità di ripensarne forme e contenuti.

Nel dibattito culturale più recente ciò che viene posto in discussione è il concetto di sviluppo, inteso come crescita all'interno di un processo lineare basato sul progresso scientifico e tecnologico: il cosiddetto "paradigma della modernizzazione occidentale". Gli impatti negativi del cosiddetto sviluppo di una minoranza della popolazione mondiale sono talmente consistenti che pare difficile continuare a considerarli come "gli effetti collaterali del progresso". Pare ormai superato il "riduzionismo economico" che ha reso unidimensionale il concetto di sviluppo, quest'ultimo è stato spogliato del suo abito non più accettabile e chiaramente non più sostenibile, che ignora completamente la centralità dei diritti umani, la sostenibilità e il concetto di beni comuni: esso è statomesso seriamente in discussione, per operare una decostruzione critica.

Ma in questa ridefinizione qualcosa del termine sviluppo può ancora essere salvato: è la tensione verso la speranza di un miglioramento della vita umana. E allora, pur mantenendo la specificità di una "educazione" che fu "allo sviluppo", si discute la necessità di decostruire l'EAS, per poi ridefinirla secondo l'ottica della educazione per una cittadinanza mondiale.

Un'educazione quindi che faccia della relazione - tra persone, esperienze, culture, tematiche - l'orizzonte, il metodo e l'oggetto della propria azione.

Una proposta pedagogica, didattica, esperienziale e politica, organizzata intorno a valori base quali i diritti umani, la legalità, l'importanza e il rispetto della diversità, il dialogo tra culture, l'interdipendenza reciproca e la necessità di uno sviluppo sostenibile dal punto di vista economico, sociale ed ambientale.

Sempre di più oggi in Italia questa particolare attenzione educativa è strategica per ridisegnare

- il percorso con il quale vogliamo uscire dalla tragica crisi economica e finanziaria, generata dal modello di sviluppo che ha informato il nostro passato recente e con cui anche in futuro dovremo confrontarci;

- il concetto di cittadinanza, in tutti i suoi molteplici significati.

Nella convinzione che il cambiamento è possibile e che educare è una forma di intervento sul mondo, questo documento esprime la volontà di superare le "questioni nominalistiche", per impegnarsi in una educazione capace di futuro, che metta al centro i diritti umani, i beni comuni, la sostenibilità.

Carta dei principi dell'educazione alla cittadinanza mondiale

Questa Carta si rivolge alle cittadine e ai cittadini di ogni età, come alla Pubblica Amministrazione, alle ONG, alle imprese come ai lavoratori, alle scuole come alle agenzie educative del territorio. La Carta vuole orientare e qualificare la ricerca, la riflessione, il confronto tra gli attori, influenzare le scelte pubbliche in senso di maggiore sostenibilità ed equità e promuovere il processo di rinnovamento del sistema formativo per l'educazione permanente dei cittadini. Per definire la qualità dell'educazione che vogliamo costruire è importante affermarne i principi e i criteri irrinunciabili, che dovranno ovviamente essere declinati tenendo conto dei contesti, dei territori e dei partner coinvolti. Coerentemente a questi principi, si dovrà attuare una ricerca di sistemi di monitoraggio e valutazione che aiutino l'applicazione della teoria alla pratica, e che permettano a chi realizza una proposta educativa di comprenderne l'impatto, rafforzare il sapere, e quindi elaborare nuova e "evoluta" teoria.

L'educazione alla cittadinanza mondiale:

Rende protagoniste le persone del loro percorso di crescita e di consapevolezza e perciò:

- Mette al centro della sua proposta il soggetto che apprende, le sue caratteristiche e i suoi bisogni, dà spazio alla sua autonomia, opinione e libertà d'espressione e ne valorizza competenze e punti di vista;
- Promuove competenze chiave quali l'autonomia critica, il senso di responsabilità, la capacità di prendere decisioni individuali e collettive e di agire in modo partecipato, anche in condizioni di incertezza, oltre alla consapevolezza del limite (nel senso di responsabilità condivisa rispetto alla gestione dei beni comuni e della finitezza delle risorse);
- Valorizza la diversità fra persone (delle culture, dei linguaggi, delle modalità di comunicazione).

Permette di comprendere e vedere le connessioni che esistono tra i grandi problemi che la comunità internazionale deve affrontare per un futuro umano e ecosostenibile e perciò:

- Mette in evidenza l'interdipendenza planetaria tra le persone, le culture, gli stati, le società, i Nord e i Sud del mondo, tra i fenomeni locali e quelli globali;
- Ricerca la consapevolezza degli effetti globali sulle azioni locali e viceversa;
- Stimola una curiosità e un desiderio di sapere più ampi, rivolti alla complessità del mondo, per innescare una consapevolezza dell'esser cittadino del mondo, capace di una solidarietà empatica, rivolta a tutti coloro a cui vengono negati i diritti.

Mette in contatto i territori e le persone del mondo per un apprendimento reciproco e per instaurare relazioni di cooperazione e scambio interculturale e perciò:

- Interagisce con il territorio dal locale al globale e si propone di affrontare tematiche significative per lo sviluppo di relazioni più eque, sostenibili e interculturali tra territori diversi del pianeta;
- Stimola i diversi attori del territorio (pubblici e privati) ad interagire e a costruire percorsi di partenariato e co-progettazione.

Rende capaci di agire come cittadine/i, a livello individuale e collettivo, per innescare cambiamenti e perciò:

- Promuove riflessioni, azioni e comportamenti per la costruzione di una cittadinanza attiva estesa a tutto il pianeta.

Promuove l'integrazione dei saperi e delle metodologie, per costruire nuove conoscenze e perciò:

- Se è svolto in contesto di istruzione formale (scuola), propone percorsi trasversali, interdisciplinari o pluridisciplinari;
- Promuove contesti in cui siano valorizzati diversi saperi e competenze, assieme alla consapevolezza sui loro limiti;
- Si sviluppa intorno a "problemi" definiti e costruiti dai soggetti partecipanti e adeguati quindi alla loro età e interessi, attraverso metodologie cooperative e interattive;
- Valorizza le diversità e le differenze (dei partecipanti, dei punti di vista sul problema) come una risorsa per ricercare soluzioni interculturali ed ecosostenibili.

Intende influenzare le politiche economiche, sociali ed ambientali nazionali e internazionali, affinché siano basate sul rispetto dei diritti umani e quindi più giuste ed ecosostenibili e perciò:

- Rappresenta un percorso di crescita sociale: si fonda su una accurata analisi del pregresso, identifica chiaramente l'innovazione apportata e si pone in un'ottica di sostenibilità a lungo termine;
- Permette di esplicitare in modo chiaro ed inconfondibile la visione e il ruolo degli attori della società civile che lo promuovono;
- Permette un processo inclusivo e sostiene le voci, le esperienze, le proposte dei cittadini dei Sud del Mondo;
- Coinvolge le istituzioni (nazionali, locali, internazionali);
- Si rapporta con i media e utilizza nuove forme di comunicazione e linguaggi (Nuove Tecnologie).

Fare rete, costruire un sistema locale.

La rete che vogliamo rafforzare non è la somma di tanti soggetti, è una comunità che apprende, condivide e si trasforma. È questo il suo valore aggiunto: non si può raggiungere il traguardo da soli, si impara scambiando reciprocamente, vi è maggiore efficacia sia per effetto della massa critica, sia per lo sforzo di condividere e apprendere insieme.

Una rete intesa come comunità si può costituire solo sviluppando un lavoro che produca per l'appunto qualcosa di comune. Si tratta innanzitutto di condividere i problemi di cui ci si vuole occupare, di trovare le parole per nominarli. Si tratta, poi, di condividere oggetti di lavoro ed obiettivi, modalità per trattarli, azioni da sviluppare, modalità per riflettere su quanto si fa e si produce (in questo consiste il senso vero del valutare: non un adempimento, ma l'attività del riconoscere e mettere in valore gli elementi produttivi di quanto si sta facendo).

Una rete che coinvolge soggetti diversi, che stanno insieme non perché obbligati da qualche norma, ma perché si scelgono e si riconoscono come soggetti necessari per trattare i problemi e produrre risultati significativi. L'educazione e la sostenibilità viste dunque come esito dell'interazione ed integrazione di quanto fanno gli educatori per una cittadinanza mondiale insieme con enti locali, istituzioni nazionali e internazionali, associazioni e comunità di migranti, soggetti territoriali, cittadini organizzati o no, aziende orientate alla responsabilità sociale, media.

Un lavoro di rete di questo genere non può che essere inteso come un processo di apprendimento, che richiede riconoscimento reciproco, fiducia, disponibilità. Tutte cose che non si possono dare per acquisite una volta per tutte ma richiedono un continuo impegno di cura e manutenzione.

In particolare, assume grande importanza per la nascita lo sviluppo e la continuità di una rete la cura di funzioni quali il coordinamento, l'accompagnamento-animazione-facilitazione, la formazione, la valutazione, la comunicazione. Cura che richiede adeguati investimenti emotivi, di tempo e finanziari.

Lo sviluppo di reti è più facile nella dimensione territoriale, dove sono operanti reti di relazione (locali, regionali, nazionali e "globali"), saperi, capacità di ancorarsi alle risorse locali senza dissiparle, capacità di progettualità verso il futuro.

"Sistemi locali territoriali" impegnati in una ricerca di sostenibilità sono il luogo in cui possono essere stretti patti operativi ed educativi e sono, quindi, il contesto e per certi versi l'obiettivo dell'Educazione per una cittadinanza mondiale.

Tutto ciò non esclude che le reti possano e debbano includere rapporti e legami tra territori e persone che vivono in parti diverse del mondo. La distanza e la diversità rendono più complesso il lavorare insieme, ma anche più significativo e più interessante. Questi processi consentono di attivare pensieri e trasformazioni nel proprio territorio, così come nei territori partner e a livello nazionale e internazionale, grazie al dialogo e al confronto reciproco. Una forma di governance che non mette in pericolo, ma anzi incoraggia la partecipazione e la democraticità dei processi educativi.

Glossario

Apprendere/apprendimento

Possiamo partire dall'idea che apprendere significa trasformare propri schemi mentali consolidati, per crearne di nuovi che ci permettono di risolvere, comprendere, affrontare situazioni nuove. Uscire dal già noto.

Gli apprendimenti consolidati diventano strutture mentali che tendono a ripetersi in modo sempre uguale cioè abbiamo delle soluzioni (una formula matematica, un modo di comportarci, dei processi logici, dei punti di vista, ecc.) che in passato hanno funzionato per affrontare, comprendere, risolvere determinate situazioni. In questo caso, la situazione, le esperienze, la realtà che stiamo vivendo viene adattata ai nostri schemi, la riconduciamo ai nostri schemi consolidati.

Come dice Orsenigo:

"La disponibilità di soluzioni già sperimentate con successo ci spinge, generalmente in modo inconsapevole, a costruire rappresentazioni delle questioni, dei vincoli e delle risorse coerenti con quelle soluzioni..." [A. Orsenigo, *Formazione risorsa critica della nostra società*, in *Spunti* n. 8, 2005, p.31].

Se queste comprensioni però non bastano più, se ciò che dobbiamo affrontare è nuovo per noi, allora bisogna uscire dalle routines, dagli schemi, per costruire rappresentazioni nuove o per cambiare la propria personalità: in questa trasformazione consiste l'apprendere.

Apprendere dall'esperienza

Bion definisce l'apprendere dall'esperienza "...come una modalità di apprendimento che comporta la partecipazione ad un'esperienza emotiva tale da indurre un cambiamento nella struttura della personalità..." [D. Meltzer, M. Harris, 1983].

La concezione di apprendimento di Bion, collocandosi nell'ambito del pensiero psico-analitico, fa riferimento al coinvolgimento di livelli profondi della personalità. La sua teoria ci consente di introdurre un modo di guardare alla conoscenza che si fa carico della complessità dell'individuo nella sua interezza.

Due cose importanti sono da sottolineare in questa definizione: l'esperienza ha sempre a che fare con un vissuto emotivo; apprendere dall'esperienza implica sempre una trasformazione profonda di sé stessi.

Inoltre, Meltzer chiarisce a proposito del contenuto della conoscenza, del suo "oggetto", che, secondo Bion, "...cio che viene appreso è il significato di ciò che è stato interiorizzato... ma si imparerà anche qualcosa circa le modalità di pensiero utilizzate...".

È qui sottolineato lo stretto nesso esistente tra la comprensione di qualcosa (un evento, un concetto, una idea...) e la comprensione di sé (che cosa mi ha permesso di comprendere, quali processi ho messo in atto, come ho ragionato) ovvero tra cognizione e meta-cognizione.

Cittadinanza attiva

Per cittadinanza attiva si intende la partecipazione di ogni individuo/cittadino - senza discriminazione di status, di genere, di cultura, di religione, di età - alla vita sociale pubblica, alla produzione del discorso pubblico [H. Aarendt, 2006], per concorrere a promuovere e sostenere beni comuni (vedi).

Una partecipazione attiva che caratterizzi ciascuno come autore dei processi e delle dinamiche a cui prende parte. Una cittadinanza di questo genere tende a superare i confini di appartenenza ad un dato contesto giuridico e amministrativo e ad ampliarsi e implicare, anziché escludere, fino a percepirsi come cittadinanza globale e mondiale.

In questa ottica i bambini e i giovani non sono cittadini a venire, ma sono pienamente cittadini già adesso. Le società locali dovrebbero pensarsi anche come "città dei bambini" e "città dei giovani", includendoli nei processi decisionali.

Cooperazione allo sviluppo

Con il termine cooperazione allo sviluppo si indica l'insieme di attori, programmi e iniziative, che, a partire dalla seconda metà del XX secolo, hanno assunto come obiettivo quello di lavorare a favore dello sviluppo e lottare contro la povertà nei paesi di Africa, Asia e America Latina, un tempo definiti come "Terzo Mondo", successivamente come "paesi in via di sviluppo" e oggi più generalmente come "paesi a basso reddito".

A seconda degli attori coinvolti, il sistema della cooperazione allo sviluppo può essere suddiviso in:

- Cooperazione multilaterale, ovvero l'insieme delle iniziative promosse dalle agenzie del sistema delle Nazioni Unite, dalla Banca Mondiale e dalle Banche regionali di sviluppo e dalle organizzazioni internazionali ad hoc come il Fondo Globale contro l'Aids, la Malaria e la Tubercolosi o la "Education for All - Fast Track Initiative";
- Cooperazione bilaterale, ovvero le iniziative promosse dalle agenzie di cooperazione dei governi nazionali, generalmente dipendenti dal Ministro degli Esteri (come nel caso dell'Italia) o da Ministri ad hoc (come nel caso della Gran Bretagna); i fondi destinati dai governi nazionali dei paesi donatori a questi progetti vengo anche indicati come "aiuto pubblico allo sviluppo", e contribuiscono anche al finanziamento della cooperazione multilaterale o di quella non governativa;
- Cooperazione decentrata (vedi voce specifica), ovvero gli interventi realizzati dagli enti (Regioni, Province, Comuni) e dalle collettività locali (attraverso istituzioni quali i parchi, le associazioni professionali, ...);

- Cooperazione non governativa, ovvero le iniziative promosse dalle organizzazioni non governative (ong, vedi voce specifica), dai gruppi religiosi e missionari e, più in generale, dalle organizzazioni della società civile.

Definizione di bambino (tratta dalla Convenzione)

Si intende per bambino ogni essere umano avente un'età inferiore a diciott'anni, salvo se abbia raggiunto prima la maturità in virtù della legislazione applicabile.

Diritti umani/approccio allo sviluppo fondato sui diritti umani

Con il termine diritti umani si fa generalmente riferimento al corpus di norme e all'insieme di strumenti giuridici in cui sono stati codificati una serie di diritti naturali, riconosciuti in diversi sistemi culturali, religiosi e filosofici, e sistematizzati in particolare attraverso un processo storico che si dipana in Europa a partire dal XIII secolo, e che porterà a riconoscerli come diritti individuali, spettanti cioè alla singola persona in virtù della sua natura umana, e caratterizzati dall'applicazione universale e dalla superiorità rispetto ad ogni altra norma.

I diritti umani sono considerati inalienabili e indivisibili e sono stati oggetto di un processo storico di costituzionalizzazione (codificazione in costituzioni e convenzioni scritte), progressiva estensione (prima alla sfera civile e politica, poi a quella sociale ed economica), universalizzazione (a favore di fasce e categorie della popolazione, o di paesi e popolazioni) e specificazione (attraverso la declinazione di nuovi diritti, come quelli legati all'ambiente, allo sviluppo o collegati ai progressi scientifici e tecnologici, come il diritto alla privacy).

A livello internazionale, i testi giuridici di riferimento che hanno contribuito e che tuttora orientano questo processo sono: la Dichiarazione Universale dei Diritti dell'Uomo (1948), il Patto Internazionale sui Diritti Civili e Politici, il Patto Internazionale sui Diritti Economici, Sociali e Culturali, la Convenzione sulla Prevenzione e Punizione dei Crimini di Genocidio del 1951, la Convenzione sull'Eliminazione di Tutte le Forme di Discriminazione Razziale del (1969), la Convenzione sull'Eliminazione di Tutte le Forme di Discriminazione Contro le Donne (1981), la Convenzione sui Diritti del Fanciullo (1989), la Convenzione ONU contro la Tortura (1984). Questi strumenti sono oggetto di interpretazione e monitoraggio da parte dei tribunali nazionali e dell'Ufficio dell'Alto Commissario per i Diritti Umani delle Nazioni Unite.

Da queste Convenzioni, derivano innanzitutto per i governi nazionali, ma anche per le organizzazioni internazionali e gli attori non statali, gli obblighi di:

- Rispettare i diritti umani, astenendosi dal violarli;
- Proteggerli, attraverso il loro riconoscimento giuridico nelle legislazioni nazionali;
- Promuoverli, attraverso l'adozione di politiche attive.

A partire dagli anni novanta del XX secolo, anche in molte iniziative di cooperazione allo sviluppo è stato reso esplicito ed istituzionalizzato un approccio basato sui diritti umani, volto ad integrare l'attenzione agli obiettivi finali e ai risultati concreti dello sviluppo, con la sensibilità per le procedure, le modalità e gli strumenti con cui questi vengono raggiunti.

L'approccio dei diritti umani offre infatti alle politiche di sviluppo e lotta alla povertà sia il quadro teorico che gli strumenti concreti per prestare maggior attenzione ai processi di sviluppo, attraverso l'affermazione dei principi di non discriminazione e partecipazione e la garanzia di un quadro istituzionale che definisce e sanziona le responsabilità di tutti gli attori coinvolti. Inoltre, fondandosi sul riconoscimento della dignità umana, come sancito nel preambolo della Dichiarazione universale dei diritti umani - "tutti gli esseri umani nascono liberi ed eguali in dignità e diritti" contribuisce a declinare il tema della povertà in termini non di elemosina, ma di denuncia dell'ingiustizia, prestando la dovuta attenzione alle sue dimensioni sociali e politiche.

Educazione

Con Educazione si intendono tutte quelle attività che mirano a promuovere la capacità di pensare, di appropriarsi dei saperi sedimentati dalle generazioni passate (in particolare, quelle validate dalle diverse scienze e discipline), costruire e diffondere capability, ovvero capacità di ciascuno di orientarsi nei propri contesti sociali e culturali di vita, di essere attivo e protagonista sia da un punto di vista di cittadinanza che rispetto ai propri progetti di vita (partecipazione attiva al governo della propria comunità locale/globale).

L'Educazione è un processo eminentemente relazionale, ovvero avviene in contesti di relazione tra più individui (sovente con ruoli diversificati e asimmetrici), grazie a legami e relazioni e produce a sua volta relazionalità.

Educazione allo Sviluppo (EAS)

Il termine di Educazione allo Sviluppo (EAS) è mutuato dall'inglese Development Education e si è affermato in Italia negli anni '80 ad indicare in modo ampio e generale tutte le attività generatrici di processi di apprendimento (educazione, formazione, sensibilizzazione) fortemente connessi con la Cooperazione allo Sviluppo.

L'EAS è stato recepito dalla legislazione europea, nazionale e regionale, che ne regola le finalità e la promuove con appositi finanziamenti.

Tra gli attori sociali che hanno promosso l'EAS in Italia e in Europa, le ONG (Organizzazioni Non Governative) di cooperazione internazionale hanno sempre considerato prioritario l'impegno in campo educativo ed hanno condiviso nel 2004 nel Forum Europeo di EAS una definizione comune, ampia e complessa:

"L'Educazione allo Sviluppo è un processo attivo di ap-

prendimento, fondato sui valori della solidarietà, dell'uguaglianza, dell'inclusione e della cooperazione. Essa dà la possibilità ai soggetti di compiere un percorso, partendo dalla consapevolezza delle priorità dello sviluppo internazionale e dello sviluppo umano sostenibile, e passando attraverso la comprensione delle cause e degli effetti delle questioni globali, per giungere all'impegno personale e all'azione informata. Incoraggia la partecipazione piena di tutti i cittadini allo sradicamento della povertà ovunque nel mondo e alla lotta contro l'esclusione. Il suo obiettivo è quello di cercare di influenzare le politiche economiche, sociali ed ambientali nazionali e internazionali, affinché siano politiche più giuste, sostenibili e basate sul rispetto dei diritti umani".

In Italia nella comunità di pratica e di ricerca degli operatori di EAS, che hanno dato vita alla Piattaforma nazionale EAS, si è adottata questa definizione, pur nella necessità di una rivisitazione critica del concetto di sviluppo.

Si afferma l'importanza dell'EAS come processo di apprendimento attivo, che rappresenta in qualche modo "l'altra faccia della cooperazione", altrettanto indispensabile e appassionante, quanto le azioni locali o i programmi globali di lotta alla povertà nei Paesi del Sud del mondo. Essa non è però soltanto una semplice narrazione delle azioni di cooperazione internazionale, per promuovere progetti o tanto meno raccogliere fondi.

Essa sottende una visione della cooperazione internazionale come di un cammino di corresponsabilità e di azione comune con partner locali, in cui l'educazione gioca un ruolo fondamentale.

Per lottare insieme contro la povertà è indispensabile la mobilitazione del "capitale sociale", dell'insieme cioè di saperi e conoscenze che sono indispensabili per disegnare il futuro. Le disuguaglianze oggi si determinano non solo tra chi ha e chi non ha, ma tra chi sa e chi non sa. Tra chi accede ai servizi essenziali, alla possibilità di conoscere, di comunicare e chi invece ne è escluso.

La cooperazione, fondata sul partenariato e sulla relazione tra comunità, significa un costante impegno a favore dell'accesso alla conoscenza e a processi di inclusione e di coesione sociale.

Eas per Cifa

L'Educazione allo Sviluppo Sostenibile (ESS), o Educazione per una cittadinanza mondiale, come ormai molti preferiscono indicare, esprime la tensione propositiva e progettuale per un miglioramento delle condizioni di vita di tutte le donne e tutti gli uomini del mondo, ed è un pilastro irrinunciabile nella prospettiva di un'umanità solidale e capace di futuro verso cui le Organizzazioni Non Governative italiane lavorano.

Cifa, nella sua mission, attribuisce un'importanza primaria all'Educazione allo sviluppo (EAS) quale strumento per promuovere i Diritti dell'infanzia e dell'adolescenza. Per questo realizza percorsi educativi mirati alle scuole primarie e secondarie, eventi di sensibilizzazione pubblica e momenti di confronto sui Diritti dei bambini.

Progetti attivi

ComunicEAD

Cifa è partner del progetto europeo "ComunicEAD: la comunicación para el desarrollo: hacía un Sistema Regional de Información para el Desarrollo" [la comunicazione per lo sviluppo: verso un sistema regionale di informazione per lo sviluppo]. Avviato nell'aprile 2010 e gestito dall'ufficio cooperazione allo sviluppo della Regione Marche, il progetto ha l'obiettivo di attivare un'efficace rete di comunicazione regionale sull'educazione allo sviluppo, coniugando le best practices delle ong coinvolte alle potenzialità dei nuovi media. Nell'ambito di tale progetto CIFA cura la realizzazione di un kit di strumenti didattici sui diritti dell'infanzia.

Des Alpes au Sahel

Cifa partecipa al progetto europeo "Des Alpes au sahel", che ha l'obiettivo di promuovere l'integrazione della dimensione dello sviluppo sostenibile e della solidarietà internazionale nei programmi di educazione ambientale della Regione Piemonte e del Rhône-Alpes, in Francia. Nell'ambito del progetto, iniziato a febbraio 2009, Cifa ha contribuito alla creazione di un kit didattico per ragazzi e insegnanti, incentrato sui temi dello sviluppo, che viene attualmente implementato in diverse scuole di Torino e provincia. Capofila del progetto è la Regione Piemonte, mentre sono partner regione Rhone Alpes, Resacop e COP di cui CIFA fa parte.

Diritto anch'io

I laboratori tematici sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza proposti sono orientati a promuovere la consapevolezza e la comprensione profonda e personale data dall'azione condivisa con il gruppo-classe. La metodologia è quella del teatro sociale e di comunità, la cornice generale del Progetto è la Convenzione Internazionale dei Diritti dell'Infanzia.

Il progetto DIRITTO ANCH'IO promuove in prima istanza l'Articolo 12 della Convenzione Internazionale dei Diritti dell'Infanzia che sostiene la partecipazione dei bambini e dei ragazzi nelle politiche sociali e in tutti gli argomenti e le scelte che li riguardano in quanto empowerment efficace per gli stessi nonché risorsa per la comunità in cui crescono.

- La partecipazione rende il bambino e il ragazzo soggetto di un diritto e non oggetto da proteggere;
- enfatizza il potenziale individuale e collettivo di bambini e ragazzi; allarga e arricchisce la prospettiva adulta circa politiche decisionali e molto altro;
- promuove l'autostima e fortifica l'identità del soggetto articolando opinioni ed esperienze che si trasformano in risorse personali;
- sviluppa le abilità comunicative, relazionali e cooperative.

Sostenere l'emersione dei desideri, dei bisogni e delle opinioni dei bambini e dei ragazzi in un ambiente protetto e libero afferma di per sé un altro principio fonamen-

tale della Carta dei Diritti del Bambino del 1989 ovvero il diritto alla libertà di espressione senza distinzione e discriminazione di religione, razza, genere, credo politico dei genitori o tutori, possibilità economiche (Articolo 2 e Articolo 13). Il progetto è realizzato in due scuole medie della città di Torino e provincia.

Esperienza

Il termine deriva dal latino *ex-perire* e veicola due significati: “venire da” e “passare attraverso”.

L’esperienza è dunque ciò che io attraverso, ciò attraverso cui io passo.

“... ma il problema del concetto di esperienza, che si riverbera in ogni sua definizione, è dato dalla sua complessità: esperienza è infatti sia ciò che si vive (solo in parte consapevolmente), sia il processo attraverso cui il soggetto si appropria del “vissuto” e lo sintetizza” [P. Jedlowski, 1994] oppure ancora “...l’esperienza è ciò che ciascuno vive, nella singolarità della sua biografia, ma è anche il modo in cui ciascuno attribuisce un senso personale ai materiali di cui quest’ultima è intessuta, ne elabora i “vissuti”, ne esplora gli orizzonti” [P. Jedlowski, 1994].

Per chiarezza si propone di utilizzare il termine “esperienza” per indicare la prima accezione (ciò che ciascuno vive), mentre per indicare invece il processo in cui il soggetto elabora l’esperienza, vi riflette e la incorpora in un continuum biografico, proponiamo di utilizzare l’espressione “apprendere dall’esperienza” così come lo ha elaborato Wilfred Bion [W. Bion, 1962]. Vedi voce glossario. Per la rilevanza e la pervasività che i “media” hanno assunto nel nostro ambiente di vita i contenuti che entrano a far parte di ciò che chiamiamo esperienza si dilatano sempre più, senza necessità di un rapporto diretto, corporeo, di persona. L’ambiente si fa sempre più artificiale, le mediazioni tecniche sono sempre più rilevanti: l’esperienza in questo contesto si fa sempre più mediata, oltreché più frammentata.

ONG

L’acronimo O.N.G. sta per Organizzazione Non Governativa, un termine ormai molto diffuso che indica una qualsiasi organizzazione o gruppo locale, nazionale o internazionale di cittadini che non sia stato creato da un Governo, cioè che non faccia parte di strutture governative, e che sia impegnato, senza alcuno scopo di lucro, nel settore della solidarietà sociale e della cooperazione allo sviluppo. La definizione trova la sua fonte nella legge 49/87 e identifica quelle Organizzazioni che, dopo un’istruttoria molto selettiva, ottengono dal Ministero degli Esteri un riconoscimento di idoneità per la gestione di progetti di cooperazione.

I progetti delle ONG hanno come base di partenza il rispetto assoluto dei criteri di giustizia e di equità, i loro campi di intervento sono molto vasti e riguardano, a vari livelli, la politica estera, l’economia, la difesa dei diritti umani, la globalizzazione, la questione del debito estero, le relazioni tra Nord e Sud del mondo, ma, soprattutto, la pace.

Le prime Organizzazioni Non Governative sono nate all’inizio degli anni sessanta come movimento associativo spontaneo in risposta ad un bisogno sempre più impellente di entrare in contatto diretto con i bisogni delle popolazioni del Sud del mondo e di rispondervi con la partecipazione e la solidarietà, con l’obiettivo di giungere ad una visione politica comune delle loro problematiche. Pur essendo essenzialmente associazioni di volontariato, che impiegano cioè “volontari” in possesso di competenze specifiche e attivi nei paesi in via di sviluppo, le ONG costituiscono una realtà molto diversa dal volontariato comunemente inteso perché la loro struttura operativa è professionalmente finalizzata allo svolgimento delle attività di cooperazione e composta da cooperanti integrati professionalmente nell’organizzazione di cui fanno parte. Sono proprio loro il vero patrimonio delle ONG, le Risorse Umane. Gli operatori impegnati nei Paesi in via di Sviluppo sono protagonisti e testimoni del dialogo fra Nord e Sud del mondo ed incarnano, nel loro lavoro quotidiano, la funzione più specifica e cruciale di ogni ONG, che non si limita ad alleviare le situazioni di povertà, disagio e sofferenza, ma tende ad inserirsi e ad incidere concretamente nei processi sociali e politici delle comunità in cui opera.

Le attività di cooperazione si inseriscono in ciascuna realtà locale che è fatta, in base alle caratteristiche dei diversi Paesi, di relazioni politiche, sociali, economiche ed istituzionali a cui si può partecipare solo attraverso il pieno coinvolgimento, la mediazione e il supporto delle comunità locali e delle loro organizzazioni, che di quelle realtà sono parte integrante e ne conoscono, quindi, meglio di chiunque altro, i problemi e le necessità. Ecco perché il lavoro delle ONG è un lavoro di relazione, e le risorse umane delle ONG sono gli operatori italiani e quelli del mondo, di ogni parte del mondo in cui si sceglie di intervenire per cercare di capire e rimuovere le cause che impediscono o frenano lo sviluppo, e per favorire un clima di pace e di convivenza sociale che dello sviluppo è pre-requisito essenziale.

Pedagogia dei diritti

Si dedica a definire un quadro generale di riferimento sulle tematiche inerenti ai diritti dell’infanzia e dell’adolescenza, a partire dai principi generali contenuti nella Convenzione Onu sui Diritti dell’Infanzia e dell’Adolescenza. Le proposte metodologiche variano a seconda dell’utenza e dell’obiettivo preposto con i docenti.

Ricerca-azione

La ricerca/azione è un modo di fare ricerca che si fonda su una particolare concezione dell’azione sociale, vista come continuamente e strettamente connessa a un processo di elaborazione di conoscenze, che associa i portatori di interesse della ricerca stessa. In base a questa definizione di processo di ricerca-azione, tutti i soggetti sono attivi ed “esperti”, tutti sono portatori di competenze e conoscenze, e nella interazione con altri soggetti producono nuove conoscenze e nuove competenze.

In un percorso di ricerca/azione si esplicitano le diverse visioni di cui sono portatori tutti i soggetti partecipanti, e vengono costruite insieme nuove rappresentazioni condivise, in modo da consentire di formulare nuove domande e vedere in modo più articolato i problemi, e di co-progettare insieme ipotesi di soluzione.

Sviluppo

Tradizionalmente, e in particolare dopo la fine della Seconda Guerra Mondiale e con l'avvio del processo di decolonizzazione, il termine sviluppo è stato utilizzato dalle teorie economiche che lo identificavano con la crescita e l'industrializzazione e che di conseguenza, proponevano modelli e politiche per promuovere questi processi nelle aree e nei paesi identificati come "sottosviluppati", "arretrati" e successivamente "in via di sviluppo" o "a basso reddito".

Successivamente, l'equazione tra sviluppo e crescita economica è stata messa in discussione da diverse correnti di pensiero, che ne hanno criticato il riduzionismo e i limiti dell'approccio esclusivamente quantitativo, proponendo paradigmi alternativi: quello dei bisogni essenziali (basic needs), quello dello sviluppo umano (vedi voce glossario), quello dello sviluppo sostenibile, quello dello sviluppo sociale, quello dello sviluppo locale, quello basato sui diritti umani (vedi voce glossario).

Sviluppo umano

Il concetto di sviluppo umano è stato elaborato alla fine degli anni ottanta dal Programma delle Nazioni Unite per lo Sviluppo (UNDP), su influenza in particolare dell'economista e premio nobel Amartya Sen, al fine di superare ed ampliare l'accezione tradizionale di sviluppo incentrata prevalentemente sulla dimensione della crescita economica.

Il concetto di sviluppo umano comprende le dimensioni sociali, politiche ed economiche dello sviluppo: la promozione dei diritti umani e l'appoggio alle istituzioni locali con particolare riguardo al diritto alla convivenza pacifica, la difesa dell'ambiente e lo sviluppo sostenibile delle risorse territoriali, lo sviluppo dei servizi sanitari e sociali con attenzione prioritaria ai problemi più diffusi ed ai gruppi più vulnerabili, il miglioramento dell'educazione della popolazione, con particolare attenzione all'educazione di base, lo sviluppo economico locale, la partecipazione democratica, l'equità delle opportunità di sviluppo e d'inserimento nella vita sociale.

Per cercare di offrire una misura dello sviluppo umano e valutare di conseguenza gli sforzi e i progressi dei singoli paesi in questa direzione, le Nazioni Unite a partire dal 1993 hanno elaborato l'Indice di sviluppo umano, un indicatore di sviluppo che tiene conto dei dati aggregati relativi all'alfabetizzazione, alla speranza di vita, l'accesso ai servizi fondamentali come quelli idrici e igienici. Sulla base di questo indice, le Nazioni Unite pubblicano un rap-

porto annuale sullo sviluppo umano nel mondo, con dati relativi ai singoli paesi.

L'Indice di Sviluppo umano si è così affiancato al Prodotto Interno Lordo come misura dello sviluppo dei paesi e dei territori, con l'obiettivo di integrare l'analisi. Altri proposte più recenti, e ancora sperimentali, hanno suggerito di affinare ulteriormente l'analisi proponendo la misura di concetti come il tasso di "benessere", "felicità" o "sostenibilità".

Bibliografia, sitografia e filmografia

Materiali e schede presenti nel kit

- E.Berne, A che gioco giochiamo, Bompiani, Milano 1967
- H.Lowenfeld, Il gioco nell'infanzia, La Nuova Italia, Firenze, 1976
- C.Garvey, Il gioco, Armando, Roma 1979
- J.S.Bruner, A.Jolly, K.Silva, Il gioco: ruolo e sviluppo del comportamento ludico negli animali e nell'uomo, 4 voll., Armando, Roma 1981
- A.Succhielli, Come giocare il gioco dei ruoli, Cappelli, Bologna 1985
- J.P.Carse, Giochi finiti e infiniti, Mondadori, Milano 1987
- AAVV, I giochi di simulazione nella scuola, Zanichelli, Bologna 1987
- A.Cecchini, J.L.Taylor, La simulazione giocata, Franco Angeli, Milano 1987
- AAVV, Quaderno Animazione Sociale, L'animazione a scuola, Torino 1996
- Shier, H (2001) Pathways to Participation: Openings, Opportunities and Obligations, Children & Society Volume 15 pp. 107-117
- Valerio Granello, Diritti Umani in azione. Percorsi di educazione alla mondialità, 2010 NAT's per...Onlus, Jardin de los Ninos, Progetto Mondo Mlal
- Per una mediazione a misura di bambini, Unicef Italia 2005
- Margherita Marzario La dimensione costituzionale del gioco (sito di riferimento www.diritto.it)
- ROMANO, La tutela penale della sfera sessuale del minore, III Congresso Nazionale Forense, CNF, Roma, 3-5 aprile 2008
- MORELLO, La maggiore età della Convenzione, in www.personaedanno.it, 20/11/2007
- L. R. Lazio 11/07/02 n. 18 "Tutela del gioco infantile e disciplina delle ludoteche" (art. 1)
- L. R. Calabria 02/02/04 n. 1 "Politiche regionali per la famiglia (art. 2, punto 9)
- L. R. Lazio 29/11/01 n. 29 "Politiche in favore dei giovani"
- L.R. Marche 13/05/03 "Disciplina per la realizzazione di servizi per l'infanzia (art. 7 comma 3 in particolare per la realizzazione di centri ludici polivalenti)
- L.R. Puglia 25/08/03 n. 17 (art. 21), anche in tema di sistemi educativi negli asili nido
- Art. 6, comma 1, lett. e) (La Regione opera per) "la promozione e la diffusione di una cultura dell'infanzia e dell'adolescenza finalizzata al riconoscimento dei bambini e delle bambine come soggetti titolari di diritti a partire dal diritto alla salute, allo studio, al gioco, allo sport"
- CENDON, I diritti dei bambini presi sul serio
- NOTE SUL DANNO ESISTENZIALE DEI FANCIULLI PER GIOCO NEGATO"
Fernanda VAGLIO in www.personaedanno.it
- DIRITTO AL GIOCO http://www.galileo.it/ludonord2/importanza_gioco/svil_aff.html
- Monica Nobile, Tocca a te. Io gioco tu mi rispetti
- Sofia Gallo, Diritto Ballerino - pubblicazione inedita per Cifa
- Il bambino ha diritto al gioco e... www.icconcorezzo.brianzaest.it/files/MaternaProgrmrz_09_10.pdf
- AA.VV, Nessuno escluso., Comitato Italiano per l'Unicef, Roma 2003
- Piazza Venturi., Mondo Storia, Petrini ed. 2001
- T.De Mauro., Dizionario di base, Paravia, 1997
- Immagini tratte da google / midisegni.it
- www.reteintercultura.it/attachments/232_01_Il_gioco_e_di_tutti.pdf
- Non calpestate i nostri diritti di Autori Vari/Unicef ed. Collana Battello a Vapore
- Campagna ArciRagazzi www.arciragazzi.it/cittamiche/nasce-il-pidida-liguria
- Gioco con Poco di Enrico de Santis, mostra fotografica organizzata da ArciRagazzi Genova
- Position Paper Save the Children_Diritto alla Partecipazione
http://images.savethechildren.it/f/download/Policies/Po/Pos_Paper_Partecipazione.pdf
- Laboratorio di ricerca critica e comunicazione sociale, promossi da Cestas, Ctm e Cisy
- Colpire al cuore, Gianni Amelio (Italia, 1982)
- DIRITTI E BAMBINI a cura di Roberta Ruggiero PERCORSI DI ANALISI E ORIENTAMENTI DI LETTURA
Istituto Innocenti Firenze
- Mariana Chiesa Mateos Migrando, Orecchio Acerbo Editore, Roma 2010
- Novantanove giochi cooperativi- Edizioni Gruppo Abele
- In America latina 1 bambino su 6 non viene registrato alla nascita, articolo Unicef
- Identità e differenza (intervento del prof. Bruno Rossi AL CORSO DI PERFEZIONAMENTO IN "RELAZIONE,

COMUNICAZIONE E DIDATTICA INTERCULTURALE" IL 4 NOVEMBRE 1998

- Bambini e migrazione: diritto all'istruzione e intercultura. Abstract dell'articolo del Prof. Pappalardo reperibile in versione integrale all'indirizzo <http://users.unimi.it/dirsoc/interventi/Pappalardo.doc>
- Laboratorio musicale multietnico -<http://members.xoom.it/diaz2/>
- Educazione Interculturale come sfondo integratore del POF
<http://www.educational.rai.it/corsiformazione/intercultura/strutturacorso.htm>
- Tutti uguali, tutti diversi, www.amnesty.it/tuttiugualitutti diversi.htm
- Hijos - Figli, Marco Bechis (Argentina, Italia, 2001)
- Il grande cocomero, Francesca Archibugi (Italia, 1993)
- Caterina va in città (Italia, 2003) Regia: Paolo Virzì
- Alberti A., Commento ai programmi della scuola elementare dopo la riforma, La Nuova Italia, 1993.
- Centro Nazionale di Documentazione ed Analisi sull'Infanzia e l'Adolescenza, Un volto o una maschera? Rapporto 1997 sulla condizione dell'infanzia e dell'adolescenza in Italia, Istituto degli Innocenti, Firenze, 1997.
- Corsaro W., Le culture dei bambini, Il Mulino, Bologna, 2003
- Demetrio D., Favaro G., Bambini stranieri a scuola, La Nuova Italia, Firenze 1997
- Favaro G., Il mondo in classe, Nicola Milano Editore, Bologna, 2000
- Frabboni F., Lucchini E. I saperi e l'organizzazione della scuola elementare, La Nuova Italia, Firenze 1993.
- Fravega E., Un percorso di ricerca ed azione sul futuro, in Fravega E., Queirolo palms L., Classi meticce, Carocci, Roma, 2003
- James A., Jenks J., Prout A., Teorizzare l'infanzia, Donezelli, Roma, 2002
- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, Alunni con cittadinanza non italiana - a.s. 2001/02, giugno 2002
- Ogbu J. U., Una teoria ecologico-culturale sul rendimento scolastico delle minoranze, in Etnosistemi, n. 6, 1999
- Piacentini A., "Da grande mi compro gli occhi azzurri". Autostima e rappresentazione di sé nei bambini stranieri, in Favaro G., Napoli M. (a cura di), Come un pesce fuor d'acqua, Guerini e Associati, Milano, 2003
- Scurati C. (a cura di), La nuova scuola elementare, Editrice La Scuola, Brescia, 1986
- Signorelli A., L'identità etnica e cultura di massa dei lavoratori migranti, in Di Carlo A., Di Carlo S., I luoghi dell'identità, Angeli, Milano, 1986
- Vis, Interculturalità e integrazione nella scuola elementare. Il punto di vista del bambino straniero, Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della ricerca, Roma, 2002

Bibliografia consigliata per approfondimento

- Johan Huizinga, Homo Ludens, ed Einaudi
- Anna Kaiser, Genius Ludi, ed. Armando Editore
- Cantoni, Illusione e pregiudizio: l'uomo etnocentrico, ed Il Saggiatore
- Chateau, il fanciullo e il gioco, ed La Nuova Italia
- Erikson, Infanzia e Società, ed. Armando Editore
- Piaget, La costruzione del reale nel bambino, ed. La Nuova Italia
- Vygotsky: il ruolo del gioco nello sviluppo mentale del bambini
- Winnicott: gioco e realtà
- Winnicott: esplorazioni psicanalitiche
- Bateson: Metalogo. Dei giochi e della serietà
- Bateson: Una teoria del gioco e delle fantasia
- Bateson: dove gli angeli esitano
- Lacan: il tempo logico
- Nietzsche: Così parlò Zarathustra
- Wittgenstein: ricerche filosofiche
- Wittgenstein: libro blu e libro marrone
- Goffman: Divertimento e Gioco
- Dal Lago: Per gioco
- Freire: l'educazione come pratica della libertà
- Foucault: l'etica della cura di sé come pratica della libertà
- Fink: l'oasi della gioia. Idee per un'ontologia del gioco
- Rovatti e Zoletto: la scuola dei giochi

Filmografia consigliata per approfondimento

Bambini e adolescenti che rivendicano il diritto ad essere ascoltati

- L'albero delle pere di Francesca Archibugi, Italia, 1998
- I banditi del tempo di Terry Gilliam, GB, 1981

- Bugiardo bugiardo di Tom Shadyac, Usa, 1997
- Big di Penny Marshall, Usa, 1988
- Chicken Little - amici per le penne di Mark Dindal, Usa, 2005
- Chiedo asilodi Marco Ferreri, Italia, 1979
- Da grande di Franco Amurri, Italia, 1987
- Dieci - Ten di Abbas Kiarostami, Iran, 2002
- Dov'è la casa del mio amico di Abbas Kiarostami, Iran, 1987
- Matilda 6 mitica di Danny De Vito, Usa, 2006
- Non è giusto di Antonietta De Lillo, Italia, 2002

Partecipazione alla vita politica

- Caterina va in città di Paolo Virzi, Italia, 2003
- Come te nessuno mai di Gabriele Muccino, Italia, 1999
- Cosmonauta di Susanna Nicchiarelli, Italia, 2009
- The dreamers = I sognatori di Bernardo Bertolucci, Italia/Francia/GB, 2003
- Il grande Blek di Giuseppe Piccioni, Italia, 1993
- Ora o mai più di Lucio Pellegrini, Italia, 2003
- Les roseaux sauvages - L'età acerba di André Téchiné, Francia, 1993

Partecipazione come impegno verso la comunità

- L'albero di Antonia di Marleen Gorris, Paesi Bassi, 1995
- I cento passi di Marco Tullio Giordana, Italia, 2000
- Del perduto amore di Michele Placido, Italia, 1998
- Machuca di Andrés Wood, Cile/Spagna/GB, 2004
- Un mondo a parte di Chris Menges, Usa, 1988
- Moolaadé di Ousmane Sembene, Senegal/Francia, 2004
- Pleasantville di Gary Ross, Usa, 1998
- Sarafina! Il profumo della libertà di Darrell Roodt, Sudafrica, 2002
- Un sogno per domani di Mimi Leder, Usa, 2000

Minori che organizzano autonomamente la loro partecipazione

- La frattura del miocardio di Jacques Fansten, Francia, 1991
- La guerra dei bottoni di Yves Robert, Francia, 1961
- Nel nome del padre di Marco Bellocchio, Italia, 1972
- Zero in condotta di Jean Vigo, Francia, 1933

Partecipazione del minore come recupero sociale

- Alla luce del sole di Roberto Faenza, Italia, 2005
- American History X di Tony Kaye, Usa, 1999
- Born into Brothels di Zana Briski, Ross Kauffman, India/USA, 2005
- Les Choristes - I ragazzi del coro di Christophe Barratier, Francia, 2004
- Diario di un maestro di Vittorio De Seta, Italia, 1972
- Hardball di Brian Robbins, Usa, 2001

Partecipazione come gioco e divertimento

- L'Albatross - Oltre la tempesta di Ridley Scott, Usa, 1995
- La coppa di Khyentse Norbu, Australia/Buthan, 1999
- My generation di Barbara Kopple, Usa, 2000
- La guerra dei bottoni di Yves Robert, Francia, 1961
- Rushmore di Wes Anderson, Usa, 1998

La scuola come luogo di partecipazione

- Caterina va in città di Paolo Virzi, Italia, 2003
- Come te nessuno mai di Gabriele Muccino, Italia, 1999
- Del perduto amore di Michele Placido, Italia, 1998
- Diario di un maestro di Vittorio De Seta, Italia, 1972
- La frattura del miocardio di Jacques Fansten, Francia, 1991
- La musica del cuore di Wes Craven, Usa, 1999
- Nel nome del padre di Marco Bellocchio, Italia, 1972
- La Révolte des enfants di Gérard Poitou-Weber, Francia, 1992
- Les roseaux sauvages - L'età acerba di André Téchiné, Francia, 1993
- Sarafina! Il profumo della libertà di Darrell Roodt, Sudafrica, 2002
- Se... di Lindsay Anderson, Gran Bretagna, 1968
- School of Rock di Richard Linklater, Usa, 2003
- Zero in condotta di Jean Vigo, Francia, 1933

OGNI BAMBINO HA DIRITTO A...

Scuola
Elementare
"I DIRITTI
DELL'INFANZIA"

ESSERE CURATO!

TI SEI FATTO MALE?
NON TI PREOCCUPARE,
NON E' NULLA,
TI CURO IO!

ESSERE NUTRITO!

MENO MALE
CHE E' ORA DI FAR MERENDA!
AVEVO UNA FAME...

ESSERE AMATO!

E' VERO CHE
MI VUOI BENE
E CHE ME NE
VORRAI SEMPRE?

PARTECIPARE!

MAESTRA, POSSO
FARE UNA DOMANDA?
VOGLIO DIRE COSA NE
PENSO!

ESSERE ISTRUITO!

E' BELLO IMPARARE
TANTE COSE NUOVE,
A SCUOLA E NON SOLO...

NON ESSERE DISCRIMINATO!

CHE BELLO GIOCARE TUTTI
INSIEME!

Note

[illegible]

This image shows a full page of a handwriting practice worksheet. It consists of approximately 20 horizontal rows. Each row is defined by two parallel dotted lines, creating a series of uniform gaps for letter height. The lines are evenly spaced across the entire page, providing a guide for consistent letter formation. There is no text or other markings on the page.

Note

[illegible]

This image shows a full page of a handwriting practice worksheet. It consists of multiple sets of three horizontal dashed lines, providing a guide for letter height and placement. The lines are evenly spaced across the entire page, leaving ample room for practicing various letters and words. There is no text or other markings on the page.



Sede legale

Via Ugo Foscolo 3 - 10126 Torino
Tel + 39 011 4344133

Sede operativa

Via Galileo Galilei, 4 - 60015 Falconara M.ma (AN)
Tel. +39 071 59 03 000

www.cifaong.it



Pubblicazione realizzata con il cofinanziamento dell'UNIONE EUROPEA
nell'ambito del progetto COMUNIC-EAD

La comunicacion para el desarrollo:

hacia un sistema regional de information para el desarrollo

Rif. DCI - NSAED/2009/202-380 - Capofila: Regione Marche

Il contenuto dei lavori presentati è responsabilità esclusiva degli autori e non
riflette posizioni ufficiali dell'Unione Europea