



UNIVERSITA' DEGLI STUDI DI
PADOVA
Dipartimento di Filosofia,
Sociologia,
Pedagogia e Psicologia
applicata

CORSO DI LAUREA MAGISTRALE IN
SCIENZE DELLA FORMAZIONE PRIMARIA

TESI DI LAUREA

Per una cultura dei diritti umani contro la discriminazione razziale

Applicazione del Progetto Amnesty Kids "Che razza di storia
è questa?"

Relatore

Mirca Benetton

Laureanda

Chiara Scortegagna

Matricola:

1172091

Anno accademico: 2022/2023

A Zio Stefano,
a ricordo del suo impegno sociale
per la difesa dei diritti umani.

Indice

Introduzione	5
Capitolo 1	7
1.1 Diritti umani: dalle carte giuridiche alla loro educazione	7
1.1.1 Fondamenti filosofici, storici e giuridici dei diritti umani	7
1.1.2 I diritti dell'infanzia dell'adolescenza.....	9
1.1.3 Educazione ai diritti umani	9
1.1.4 Didattica dei diritti umani	12
1.2 Amnesty International.....	15
1.2.1 Storia, valori e operato di Amnesty International	15
1.2.2 Proposte educative di Amnesty International	18
Capitolo 2	23
2.1 Progetto Amnesty Kids 2021/2022 Che razza di storia è questa?.....	23
2.2 Definizione del contesto: la classe 4B della primaria di un istituto comprensivo in provincia di Venezia	25
2.3 Progettazione del percorso educativo.....	27
2.3.1 Principi della progettazione a ritroso e strutturazione del progetto	27
2.3.2 Metodologia didattica	33
2.3.3 Modalità di Valutazione.....	34
2.4 Ulteriori modalità di indagine per la domanda di ricerca.....	37
2.4.1 Questionario “Il grado di rispetto dei diritti umani nella tua scuola”	37
2.4.2 Questionario valutativo 2021/2022 proposto da Amnesty International	37
Capitolo 3	39
3.1 Il percorso educativo sui diritti dell'infanzia precedente al mio intervento	39
3.2 Sviluppo del Progetto <i>Che razza di storia è questa</i>	41
3.2.1 Incontro 1: Identità, stereotipi, pregiudizi e discriminazione	41
3.2.2 Incontro 2: Razzismo invisibile, esclusione e micro-aggressioni	50
3.2.3 Incontro 3: Potere come forma di discriminazione	54
3.2.4 Incontro 4: Potere e propaganda, vignette e manifesti discriminatori.....	57

3.2.5 Incontro 5: Storie di attivismo, storia di Mohamad Al Jounde	67
3.2.6 Incontro 6: Casa San Raffaele.....	71
3.3 <i>Diario di Pace</i> , percorso di educazione alla pace posteriore al mio intervento	75
Capitolo 4	79
4.1 Valutazione in itinere: evidenze raccolte durante gli incontri.....	79
4.2 Evidenze emerse dal compito autentico	81
4.3 Valutazione finale: Evidenze emerse dalle risposte al questionario conclusivo e questionario di gradimento.....	83
4.4 Analisi delle risposte dal questionario “Il grado di rispetto dei diritti umani nella tua scuola”.....	89
4.5 Analisi delle risposte al questionario valutativo 2021/2022 di Amnesty International.	93
Conclusioni	99
Bibliografia	103
Sitografia	107
Normativa.....	108
Allegato 1 Rubrica Valutativa.....	110
Allegato 2 Questionario “Grado di rispetto dei diritti umani nella tua scuola”	111
Allegato 3 Intervista a un ospite di Casa San Raffaele	113
Ringraziamenti	115

Introduzione

“Un bambino alla volta,
è così che si cambia il mondo.”

Nicolò Govoni¹

I documenti più importanti che riconosco a livello giuridico i diritti umani sono la *Dichiarazione universale dei diritti umani*, redatta e adottata dall'Assemblea delle Nazioni Unite nel 1948, e la *Convenzione di diritti dell'infanzia e adolescenza* approvata dalle Nazioni Unite nel 1989. Tali documenti sono riconosciuti da circa 190 paesi ed esistono da neanche un secolo. I diritti umani sono una realtà recente che ancora stentiamo a difendere come struttura costruttiva della condizione umana, non basta che siano proclamati, occorre che siano anche goduti ed esercitati (Casavola, 1993). Per essere esercitati i diritti devono essere tradotti in valori che guidano i comportamenti sociali e quotidiani delle persone. La trasmissione dei valori legati ai diritti umani può avvenire tramite l'educazione, come afferma la radice latina della parola stessa, educare, “educere” significa “trarre-fuori” (Fiorello dello Russo, 1993). Per garantire il rispetto dei diritti umani e una prospettiva positiva alle generazioni future bisogna abituare e educare quelle presenti. L'educazione ai diritti umani, per la sua valenza sociale, può essere vista anche come educazione civica. L'educazione civica è stata riconosciuta come disciplina nel primo e secondo ciclo d'istruzione con la legge 92 del 20 agosto 2019, *Introduzione dell'insegnamento scolastico dell'educazione civica*.

L'obiettivo di questa tesi consiste nello studiare come avviene l'educazione ai diritti umani alla scuola primaria per fornire indicazioni e strumenti utili a strutturare percorsi di cittadinanza attiva sul tema. Per sviluppare tale obiettivo ho preso di riferimento le proposte educative dell'associazione non governativa Amnesty International, focalizzandomi sui progetti Amnesty Kids e analizzandone nello specifico il progetto Amnesty Kids 2021/2022, *Che razza di storia è questa*, sul tema del contrasto al razzismo. Facendo riferimento a ciò che dice la letteratura in merito ai diritti umani, definita nel primo capitolo, ho riadatto, applicato e valutato il progetto in una quarta primaria di un istituto comprensivo del comune di Mira, in provincia di Venezia, nell'anno scolastico 2021/2022. La progettazione, con relativa metodologia e strumenti

valutativi sono riassunti nel secondo capitolo, l'applicazione del progetto è presente nel terzo. I risultati ottenuti sono riportati nel quarto capitolo. Le conclusioni definiscono gli obiettivi raggiunti, gli elementi risultati più efficaci per la trasmissione dei valori legati dei diritti umani e alcune criticità del progetto.

Concludo l'introduzione a questa tesi esponendo un concetto espresso da Aldo Agazzi in occasione del Convegno Internazionale di studio *I diritti umani. Presente e futuro dell'uomo e dell'umanità nella prospettiva dell'educazione* svoltosi a Praia a Mare dal 18 al 21 maggio 1984 organizzato e promosso dalla Sezione distrettuale dell'Associazione Pedagogica Italiana di Praia a Mare. L'educazione sa che i diritti umani non sono un dono ma una conquista, è la sfida stessa dell'educazione (Agazzi, 1986).

Capitolo 1

1.1 Diritti umani: dalle carte giuridiche alla loro educazione

1.1.1 Fondamenti filosofici, storici e giuridici dei diritti umani

La definizione e fondazione dei diritti umani in epoca moderna è stata sviluppata in tre vie: tramite il contrattualismo, il giusnaturalismo e la tesi dell'autoalimentazione dello Stato. Sia nella teoria dell'autoalimentazione dello Stato che in quella del contrattualismo i diritti dell'uomo sono fondati sulla libertà dei soggetti: il soggetto-Stato o molti soggetti singoli decidono liberamente di rinunciare alla loro originale libertà per assicurarsi pace e sicurezza (Bausola, 1986). Per quanto riguarda il giusnaturalismo secondo Locke, filosofo giusnaturalista e teorico del pensiero liberale, nell'uomo vi sono interiormente delle leggi naturali che lo guidano a fare il bene, la forza del governo di uno Stato consiste nel fare rispettare le leggi positive della società, stabilite in conformità alle leggi di natura. (Bobbio, 2017). Le idee di Locke ispirano il *Bill of Rights* inglese del 1698, nel quale sono riconosciuti il diritto alla vita, alla libertà e alla proprietà, tali diritti appartengono alla sfera individuale, sono diritti "negativi", cioè affermazioni di libertà ogni possibile intromissione dello Stato, esso è tenuto a tutelarli attraverso le leggi. (Berti, 1986) Le idee di Locke vengono riprese e ampliate nel Settecento dagli illuministi. Esse finiranno per influenzare i due maggiori avvenimenti politici del Settecento: la guerra di indipendenza americana e la Rivoluzione francese (Gavini, 2021). Nella *Dichiarazione di indipendenza* americana del 4 luglio 1776, viene sostenuto che tutti gli uomini sono creati eguali e sono dotati di certi inalienabili diritti, tra cui la Vita, la Libertà, e il perseguimento della Felicità; quest'ultimo è un diritto "positivo" perché indica un compito da svolgere individualmente e attivamente (Berti, 1986). Durante la Rivoluzione francese, nel 1789, viene prodotta la *Dichiarazione dei diritti dell'uomo e del cittadino* nella quale i rivoluzionari insistono molto sulla libertà di opinione, anche religiosa e di pensiero. In particolare, all'articolo 4 è affermato che "La libertà consiste nel poter fare tutto ciò che non nuoce ad altri" (*Dichiarazione dell'uomo e del cittadino*, 1789). Nel corso dell'Ottocento e soprattutto nei primi decenni del Novecento vengono ad affermarsi teorie politiche organicistiche, secondo le quali lo stato è superiore ai singoli individui, la

società assume toni sempre più razzisti supportati dalle teorie del darwinismo sociale, secondo le quali la storia dell'uomo è una storia di lotta per sopravvivenza fra le razze umane. Il culmine di questa visione si ha con l'affermazione dei totalitarismi fra gli anni Venti e Trenta e la più sistematica violazione dei diritti umani nel corso della Seconda guerra mondiale (Gavini, 2021). Dopo le atrocità della guerra alcuni stati sentono la necessità di tornare a riflettere sul tema dei diritti. Nel 1948 l'Assemblea delle Nazioni Unite approva e adotta la *Dichiarazione universale dei diritti umani*. Si tratta di 30 articoli che ampliano la tradizionale visione dei diritti umani. Nel primo articolo, oltre ad affermare la libertà e l'uguaglianza, si sostiene che gli esseri umani sono dotati di ragione e coscienza e devono agire in spirito di fratellanza reciproca. Nel secondo si afferma che ad ogni individuo spettano tutti i diritti e tutte le libertà enunciate nella dichiarazione, senza distinzione alcuna, per ragioni di razza, di colore, di sesso, di lingua, di religione, di opinione politica o di altro genere, di origine nazionale o sociale, di ricchezza, di nascita o di altra condizione. Negli articoli 4 e 5 viene introdotta la condanna contro la schiavitù e la tortura. Gli articoli dal 6 all'11 fanno riferimento ad un'equa giustizia in tribunali imparziali. Il 13, 14 e 15 affermano la libertà di movimento, il diritto all'asilo politico e al cambio di cittadinanza. L'articolo 16 afferma la libertà di matrimonio. L'articolo 20 e 21 affermano il diritto di associazione e partecipazione alla vita politica. Nell'articolo dal 23 al 25 si parla di diritto al lavoro con le giuste tutele, che permetta il mantenimento e il benessere della propria famiglia, ma anche allo svago. Nell'articolo 26 si parla di istruzione con accenno all'educazione ai diritti umani. (Assemblea Nazioni Unite, 1948). Alcuni articoli ribadiscono diritti già riconosciuti dalle precedenti dichiarazioni: i diritti di libertà di opinioni, sicurezza, tutela alla vita e contro la discriminazione. La novità che introduce la *Dichiarazione universale dei diritti umani* è quella di costituire il primo tentativo riuscito di elaborazione a livello mondiale (Di Cristofaro Longo, 2002). Inoltre, occorre porre attenzione alla sua nomenclatura: sono di diritti "umani" non diritti "dell'uomo". Con diritti umani viene incluso qualsiasi individuo, di qualsiasi età e sesso, mentre con "diritti dell'uomo" si fa riferimento esclusivamente al sesso maschile. La *Dichiarazione universale dei diritti "dell'uomo e del cittadino"* del 1789 si riferiva agli individui maschi che avevano i requisiti per partecipare alla vita politica restringendo di molto il campo.

1.1.2 I diritti dell'infanzia dell'adolescenza

A seguito del documento del 1948 il corpus dei diritti umani è andato sempre più precisandosi e specificandosi in settori nuovi come l'ambiente, la questione femminile e i diritti dell'infanzia. (Di Cristofaro Longo, 2002). La definizione dei diritti dell'infanzia dipende da come viene percepita la figura del bambino. Una delle prime carte legate ai diritti dell'infanzia è la *Dichiarazione dei diritti fanciullo*, redatta dalla Società delle Nazioni nel 1924 a seguito delle devastanti conseguenze sui bambini della Prima guerra mondiale, essa si rifà alla *Carta dei Diritti del Bambino* scritta nel 1923 da Eglantyne Jebb, fondatrice di Save the Children nel 1919. Tale dichiarazione viene revisionata e approvata nel 1959 dall'Assemblea delle Nazioni Unite. In queste carte il bambino viene visto come oggetto da tutelare e proteggere, vi è una visione di protezione nei suoi confronti, anche sottoforma di affetto e comprensione. Questa visione muta ed evolve con la *Convenzione di diritti dell'infanzia e adolescenza* approvata dalle Nazioni Unite nel 1989. In tale documento il bambino passa da oggetto a soggetto dei diritti. Come suggerisce Norberto Bobbio (2007), citando Gina Barbano, i diritti presenti nella *Convenzione* possono essere divisi in diritti di protezione, attraverso la cura e protezione da abusi, diritti di prevenzione attraverso l'istituzione di appositi servizi per i minori e diritti di partecipazione, garantendo il bambino la possibilità di esprimere sé stesso e avere una voce attiva. Per poter partecipare ed avere una voce attiva occorre che i bambini sappiano che esistono i diritti, quali sono, in che modo li appartengono, come possono essere tutelati e rispettati. Occorre sviluppare una cultura dei diritti attraverso l'educazione ai diritti umani.

1.1.3 Educazione ai diritti umani

Michele Trimarchi (1993), nella conferenza europea di lancio del decennio dei diritti umani tenutasi a Palazzo Barberini a Roma il 3-4 dicembre del 1993 su iniziativa dell'Associazione Ius Primi Viri, a seguito della Conferenza Mondiale delle Nazioni unite sui diritti umani tenutasi a Vienna il 14-25 giugno del 1993, ha affermato che l'educazione e l'alfabetizzazione ai diritti umani prevedono due momenti: quello giuridico nel quale i diritti vengono riconosciuti e tradotti in documenti legislativi e uno reale nel quale la legge che rispetta i diritti umani entra a far parte della coscienza del

cittadino e diventa comportamento sociale. Infatti, parlare di cultura dei diritti umani significa tradurre i diritti in valori, norme, attitudini, orientamenti che ispirano i comportamenti delle persone sia a livello individuale che collettivo. (Di Cristofaro Longo, 2002). Tale operazione viene fatta attraverso l'educazione. In questo modo c'è la possibilità che quanto scritto nelle carte dei diritti possa vivere nel concreto esistenziale delle persone e non essere solo un insieme di valori utopici e lontani. Non basta l'affermazione dell'esigenza di rispettare i diritti umani se non vi è una connessa educazione ai valori (Acone, 1986).

La difficoltà è che nel postmoderno ci si scontra con un doppio ordine di aspirazioni: da un lato la tendenza alla realizzazione di individualità autonome, legate ai propri bisogni e svincolate da condizioni esteriori, dall'altro l'aspirazione a valori e leggi universali che promuovano la coesione sociale (Toffano Martini, 2000). La violazione dei diritti umani che avviene nelle varie parti del mondo con focolai di guerra, intolleranze e violenze dimostra una discrasia tra le affermazioni teoriche e le pratiche quotidiane (Di Cristofaro Longo, 2002). Parlando di diritti ciascuno tende a pensare solo ai propri, rivendicandoli come esclusivi. Ma i diritti umani sono diritti di tutti, quindi anche degli altri (Conso, 1993). La libertà dell'uomo va considerata tenendo presente l'universale "riflesso", cioè l'idea che ogni uomo è libero e la libertà-potere del singolo è vincolata alla libertà-potere degli altri (Palazzolo, 1993). Le caratteristiche delle regole morali, che determinano e guidano i valori connessi ai diritti umani sono la fermezza e la flessibilità. Esse sono punti di riferimento che possono essere interrogati, rivisti, approfonditi e interpretati alla luce delle diverse situazioni di vita. A queste condizioni le leggi e le regole non sono viste come vincoli ma come sostegno (Toffano, 2000). Affinché ciò avvenga occorre un'educazione continua e calata nelle situazioni di vita quotidiana. Bisogna passare da un'educazione dei diritti, intesa come conoscenza dei diritti di cui si è soggetto attivo e passivo a un'educazione ai diritti, cioè la consapevolezza dei diritti che si traduce in pratica di vita nella quale si applicano i valori universali che sono espressione dei diritti umani. (Toffano, 2000). Partendo dal piccolo è possibile favorire un cambiamento sociale più ampio, quello che è vissuto a livello di relazione personale e familiari può essere praticato a livello di nazioni. (Toffano, 2000). La ricerca

dell'attenuazione dei conflitti è da ricercarsi innanzitutto a interpersonale, nella dimensione familiare e amicale affinché poi possa essere replicata in quella statale, sovranazionale e planetaria. (Di Cristoforo Longo, 2002). Attraverso l'educazione il bambino scopre la sua individualità, che, però, è collocata all'interno di una comunità. Nell'educazione il soggetto costruisce le competenze per rispondere a propri bisogni sia individualmente che insieme gli altri. (Pieretti, 1986). L'educazione, dunque, sollecita l'uomo a prendere coscienza di sé e del complesso di rapporti in cui è inserito. Impara ad assumersi le responsabilità delle sue azioni e scelte come individuo e come membro di una comunità. L'assunzione di responsabilità rende concreti i valori che stanno dietro ai diritti e doveri, rendendo possibile la convivenza umana. (Pieretti, 1986). L'educazione ai diritti umani rende ognuno responsabile della propria dignità. È auspicabile che insieme alla lettura e alla scrittura si imparino anche i valori legati ai diritti umani, per sé e per gli altri. (Fiorello dello Russo, 1993). I bambini possono essere educati a comprendere i valori che portano alla convivenza civile fin dall'età della scuola dell'infanzia, momento in cui secondo lo studioso Piaget sono ancora nella fase dell'egocentrismo, imparando dove finisce la loro libertà inizia quella degli altri. La scuola è prima di tutto un'istituzione sociale, essendo l'educazione un processo sociale la scuola dovrebbe essere una forma di comunità, la classe un gruppo sociale in miniatura nel quale studio e sviluppo fanno parte di un'esperienza attuale e condivisa. (Dewey, 1897, citato in Zago, 2013, pp. 188-189) La presa di coscienza che si ha con l'insegnamento dei diritti umani permette di vivere meglio il presente e costruire un futuro più soddisfacente. La garanzia del godimento dei diritti umani è la colonna portante del concetto democratico (Morren, 1993). Un'educazione pubblica che trasforma l'uomo da oggetto a soggetto dei diritti umani può rappresentare una base essenziale per l'affermazione della democrazia. (Koenig, 1993). Secondo Dewey la democrazia ha una profonda devozione per l'educazione. Egli definisce la democrazia come qualcosa di più di una semplice forma di governo, è un tipo di vita associata, un insieme di esperienze condivise e continuamente comunicate, nel quale si tende ad assicurare lo sviluppo personale degli individui e allargare gli interessi comuni. Si tratta di una società mobile, soggetta alla negoziazione e al cambiamento, occorre educare i membri all'iniziativa personale e all'adattabilità (Dewey, 1916, citato in Zago, 2013 pp 67-68). L'educazione è un elemento essenziale per promuovere la

partecipazione e favorire il dialogo. Il diritto all'istruzione affermato nell'articolo 26 della *Dichiarazione universale dei diritti umani* e all'articolo 28 e 28 della *Convenzione sui diritti del fanciullo* costituisce al tempo stesso lo strumento e lo scopo dell'educazione democratica. Educare significa trasmettere determinate di conoscenze ma anche far nascere in ognuno la capacità di creare, agire e partecipare. (Napoli, 1993). Occorre dare ai giovani un'educazione funzionale affinché possano partecipare in maniera responsabile alle decisioni che riguardano la loro esistenza e il loro divenire. (Fiorello dello Russo, 1993). I diritti vengano appresi, interiorizzati e trasmessi soprattutto attraverso il fare pedagogico e il comportamento dell'insegnante. Non è possibile educare ad una logica del rispetto dei diritti se si lavora in un clima di soprusi. (Toffano, 2000). Se gli alunni non percepiscono la disponibilità all'ascolto e al confronto da parte dell'adulto difficilmente saranno propensi al dialogo e al rispetto tra loro. Occorre che gli educatori siano i primi a credere e praticare i valori che portano i dritti umani. L'educazione ai diritti umani però non può basarsi solo sulla buona volontà dell'insegnante, deve essere regolata da una metodologia e una normativa.

1.1.4 Didattica dei diritti umani

Nella dichiarazione conclusiva della conferenza europea di lancio del decennio dei diritti umani tenutasi a Palazzo Barberini a Roma nel 1993 su iniziativa dell'Associazione Ius Primi Viri, con riferimento alla dichiarazione e programma d'azione stilato a seguito della Conferenza Mondiale delle Nazioni unite sui diritti umani tenutasi a Vienna il 14-25 giugno del 1993, tra gli obiettivi generali da raggiungere nel corso del decennio successivo si auspica che l'insegnamento dei diritti umani ci sia in tutti gli ordini e gradi di scuola con corsi speciali della durata di almeno un anno per ciascun ciclo con percorsi didattici generici o ibridi come l'educazione civica (Ungari, 1993). Nel 2019, legge 92 del 20 agosto 2019, *Introduzione dell'insegnamento scolastico dell'educazione civica*, ha introdotto l'insegnamento trasversale dell'educazione civica nel primo e secondo ciclo d'istruzione dall'anno scolastico 2020-2021. L'educazione civica è divenuta una disciplina di insegnamento da svolgere attraverso percorsi educativi non inferiori alle 33 ore annue con valutazione periodica e finale, secondo gli ordinamenti previsti nei diversi gradi scolastici (Castoldi, 2022). Come definito nell'articolo 2 comma 1 di tale legge, la

peculiarità dell'educazione civica è che è una materia trasversale e interdisciplinare, con iniziative di sensibilizzazione alla cittadinanza responsabile che sono avviate dalla scuola dell'infanzia. La disciplina dell'educazione civica può essere vista come uno spazio formativo in cui si sperimenta attivamente il significato dei valori etico-sociali che danno senso alla realtà in cui si vive, vivendo le esperienze in aula, nella piccola comunità-classe ci si allena a sviluppare una cittadinanza attiva e consapevole per vivere nella società e arricchirla. (Castoldi, 2022). L'educazione alla cittadinanza attiva non è una novità del 2019, nella scuola esiste da molto tempo una sensibilità educativa sul tema sviluppatasi tramite numerose iniziative di singoli insegnanti, il fatto che sia inquadrata come una disciplina la rende intenzionale e sistematica, è declinata in specifici progetti didattici con una metodologia e forme valutazione, diventa un'azione condivisa e coordinata tra gli insegnanti. (Castoldi, 2022). Questa disciplina vede i saperi e le conoscenze disciplinari come risorse culturali che forniscono strumenti per lo sviluppo delle competenze, orienta verso un approccio pluridisciplinare, prevede percorsi didattici centrati su compiti di realtà con valutazioni che prevedono la realizzazione di compiti autentici e rubriche valutative, la valutazione avviene in modo collegiale e presta attenzione sia al prodotto che ai processi. (Castoldi, 2022). All'interno dell'educazione civica possiamo collocare l'insegnamento dei diritti umani. Esso consente di sviluppare differenti obiettivi pedagogici che riguardano competenze cognitive, operative e affettive. L'insegnamento si sviluppa tramite metodi attivi nel quale l'alunno impara facendo. (Morren, 1993). In particolare nella scuola dell'infanzia e primaria l'insegnamento avviene tramite il gioco: con drammatizzazioni, role play, giochi simbolici e di simulazione, attraverso i quali i bambini imparano nella dimensione del corpo e dell'affettività, possono esprimersi e empatizzare meglio ciò che si vuole trasmettere (Montevecchi, 1996). Un'altra tecnica valida è la fiaba e il racconto, la narrazione avviene seduti a cerchio intorno all'insegnante, questo momento crea un clima di armonia e collaborazione. (Montevecchi, 1996). Lo psicanalista Bettelheim parlando dell'uso e il significato psicanalitico della fiaba sostiene che ogni fiaba sia uno specchio magico che riflette alcuni aspetti del nostro mondo interiore e i passi necessari per la nostra evoluzione dalla immaturità alla maturità. Lo scrittore di libri per l'infanzia David Almond afferma che le storie giocano con il buio e la luce, confortano e intrattengono, spaventano e curano,

aiutano il bambino a crescere, a sentirsi più intimamente legato a questo stupefacente mondo (Merlo, 2017). Date queste affermazioni la tecnica narrativa appare uno strumento potente per l'educazione ai valori legati ai diritti umani. Toffano Martini (2007) sostiene che la scuola può educarsi e educare ai diritti umani secondo diversi gradi di coinvolgimento, proponendo tre ipotesi: una di minima, una di massima e una intermedia. L'ipotesi di minima consiste nel far conoscere le principali carte internazionali elaborate nella stagione dei diritti: la *Dichiarazione universale dei diritti umani* del 1948 e la *Convenzione dei diritti umani dell'infanzia e dell'adolescenza* del 1989. Si tratta di un approccio istruttivo basilare, focalizzato su un'attenta scelta contenutistica allo scopo di promuovere la conoscenza dei diritti umani, agendo nella sfera psicologica e morale.

L'ipotesi intermedia propone di far vivere agli alunni un'esperienza accattivante legata al tema dei diritti umani come ad esempio uno spettacolo teatrale, la creazione di materiali di sensibilizzazione, adesione a una campagna umanitaria, attuazione di un micro-progetto di educazione ai diritti umani... Viene specificato che deve trattarsi di un'avventura che rompe il corso naturale dalla routine ma che si lega positivamente e significativamente a ciò che viene a rompere, non ad un episodio singolo che si aggiunge meccanicamente senza significato. Se progettata e proposta bene anche una sola esperienza può lasciare il segno ed essere ricordata anche in futuro. L'ipotesi di massima integra le prime due ipotesi. Infatti, unisce la dimensione conoscitivo-critica con quella emotiva, affettiva, sociale e dialogico-relazionale. La scuola non agisce nell'ottica della prevenzione, ma nell'ottica della promozione dei diritti. I diritti dei bambini sono il valore attorno al quale si costruisce l'identità istituzionale e funzionale della scuola, essa valorizza i talenti dell'individuo e collabora con il territorio cogliendo le opportunità che ha da offrire. Si tratta di una pedagogia del dialogo che incoraggia il confronto critico tra opinioni diverse, apprezza la capacità di autocritica, cerca insieme la verità, alterando la stabilità del quotidiano alla novità dell'avventura. Affinché i progetti educativi sui diritti umani risultino efficaci serve una formazione iniziale e continua degli insegnanti e una formazione dei formatori degli insegnanti. (Fiorello Dello Russo, 1993). La Comunità Europea riconosce il valore dell'istruzione e dei progetti didattici come mezzo per attuare l'educazione ai diritti umani, la formazione degli insegnanti è spesso affidata a progetti

proposti dalle ONG, che permettono di formare i docenti a livello locale, favorendo la compartecipazione dei soggetti che si occupano di educazione. Infatti, gli insegnanti formati a loro volta saranno trasmettitori della cultura dei diritti umani. (Napoli, 1993). Tra le associazioni che si occupano di formazione ed educazione ai diritti umani troviamo Amnesty International.

1.2 Amnesty International

Amnesty International è un Movimento globale che lavora per la difesa e promozione dei diritti umani, è presente in 70 paesi. Oltre alla lotta contro gli abusi si occupa anche di sensibilizzazione ed educazione ai diritti.

1.2.1 Storia, valori e operato di Amnesty International

Il 28 maggio 1961, il quotidiano britannico The London Observer pubblica in prima pagina l'articolo "The Forgotten Prisoners" dell'avvocato britannico Peter Benenson. L'avvocato lancia un appello all'ammnistia, esorta i lettori a scrivere lettere di protesta al governo portoghese affinché liberi due studenti che erano stati arrestati per aver brindato pubblicamente alla libertà in un ristorante. All'epoca il Portogallo era una dittatura militare governata da Antonio de Oliveira Salazar. L'appello non si limita solo alla vicenda dei due studenti, viene proposta una vera e propria campagna chiamata "Appello per l'Amnistia 1961" che chiede il rilascio di tutte le persone imprigionate in varie parti del mondo a causa dell'espressione pacifica del proprio credo. L'articolo richiama l'attenzione sulla varietà di violazioni dei diritti umani che si verificano in tutto il mondo, viene coniato il termine "prigionieri di coscienza" per descrivere "qualsiasi persona che sia fisicamente trattenuta (dalla prigionia o in altro modo) ad esprimere (in parole o simboli) qualunque opinione che professi e che non invochi o condoni l'uso della violenza sulle persone". "The Forgotten Prisoners" viene presto ristampato sui giornali di tutto il mondo e la campagna di amnistia di Benenson riceve centinaia di offerte di sostegno. A luglio, i delegati di Belgio, Regno Unito, Francia, Stati Uniti, Germania, Irlanda e Svizzera si riuniscono per dare inizio a "un movimento internazionale permanente in difesa della libertà di opinione e di religione". L'anno successivo, questo movimento

diventa ufficialmente l'organizzazione per la difesa dei diritti umani "Amnesty International" (History.com Editors, 2009).

Si tratta di un Movimento Globale che sostiene tutti i diritti contenuti nella *Dichiarazione universale dei diritti umani*, li ritiene inalienabili ed interdipendenti. Si basa sui principi di solidarietà internazionale; ricerca di azioni efficaci per ogni singola vittima di abuso dei propri diritti, imparzialità e interdipendenza con stati e privati; democrazia e mutuo rispetto. (Amnesty International, n.d.). Amnesty International, nella sua visione, auspica "un mondo in cui a ogni persona sono riconosciuti tutti i diritti umani sanciti dalla Dichiarazione Universale dei Diritti Umani e negli altri standard internazionali sui diritti umani" (Amnesty International, n.d.) Per realizzare la visione, nella sua missione, l'organizzazione svolge attività di ricerca, azione e sensibilizzazione per prevenire e contrastare gravi abusi, in particolare quelli che ledono l'integrità fisica e mentale; la libertà di coscienza e di espressione; ciò che favorisce la discriminazione.

Per spiegare in modo chiaro come opera Amnesty International è bene definire la sua organizzazione. Il Movimento globale è costituito da sezioni o strutture, entità territoriali associate, e soci internazionali tenuti a rispettare i valori, gli indirizzi strategici, gli standard operativi e di governo democratico stabiliti dal Movimento. (Amnesty International, n.d.). Un Segretariato internazionale, con sede principalmente a Londra, coordina il lavoro del Movimento. Le Sezioni nazionali, come ad esempio quella italiana, si declinano in Circoscrizioni territoriali formate da Gruppi e Gruppi Giovani fondati sull'adesione volontaria. Il Segretariato internazionale indaga in modo imparziale sui casi di violazione dei diritti umani nelle varie realtà del mondo e mette in atto azioni di contrasto agli abusi attraverso la creazione di campagne e appelli. L'operato del Segretariato internazionale è possibile poiché è articolato nel mondo in diverse sedi regionali; locali; di coordinamento e rappresentanza; centri di expertise, che lavorano in prossimità dei luoghi in cui si compiono le violazioni dei diritti umani o dove hanno sede gli uffici strategici della Comunità internazionale e dell'Unione europea (Amnesty International, n.d.).

Le Campagne internazionali prevedono una serie di azioni coordinate per sensibilizzare l'opinione pubblica e per fare pressione sui governi violatori. Alcune queste

azioni sono l'organizzazione di eventi pubblici e la raccolta firme per gli appelli, in queste occasioni i volontari dei Gruppi e Gruppi Giovani hanno l'occasione di informare le altre persone sugli abusi che stanno avvenendo e coinvolgerli nel sostegno della causa. Informare il maggior numero di persone è fondamentale, infatti grazie a un cospicuo numero di firme il Segretariato internazionale ha più possibilità di svolgere le altre azioni della campagna ossia di contattare le ambasciate e svolgere attività di lobby presso i governi e le organizzazioni internazionali. È possibile firmare gli appelli nei banchetti organizzati dai volontari oppure online nel sito del Movimento. Appelli e lettere vengono inviati ai governi responsabili di violazioni dei diritti umani nei confronti di singole persone al fine di generare una pressione costante su di loro.

Annualmente Amnesty International pubblica un rapporto nel quale vengono descritte la situazione delle violazioni dei diritti umani nei paesi e territori del mondo.

Le azioni del Movimento si basano molto sulla sensibilizzazione e informazione della popolazione, solo grazie a questo è possibile garantire un mondo in cui la maggior parte delle persone rispettino i diritti umani e si mobilitino per pretenderne il rispetto. La comunicazione e i media hanno un peso influente in questo. Può partire dal semplice banchetto di promozione e raccolta firme organizzato dal Gruppo o Gruppo Giovani ad un evento di paese, l'organizzazione di un evento proprio, la promozione delle campagne e degli appelli tramite social e mail, il coinvolgimento dei mass media e influencer.

Un altro modo per sensibilizzare il territorio è quello di promuovere percorsi di formazione e educazione sulla base delle proposte EDU di Amnesty International. Per fare questo i volontari possono collaborare con scuole e insegnanti, ma anche organizzare attività extrascolastiche e invitare chiunque sia interessato. I Gruppi Giovani prevedono volontari che vanno dai 14 ai 25 anni, tendono ad organizzare eventi e attività più adatte a questo target, hanno maggiore possibilità di coinvolgere i coetanei anche nei percorsi educativi. È bene far notare, oltre alla formazione iniziale di base, i volontari hanno varie occasioni di formazione organizzate dal Movimento a cui possono aderire per tenersi aggiornati e migliorare il proprio operato.

Prima di approfondire le proposte educative di Amnesty International è interessante spiegare il significato del logo del Movimento. Si tratta di una candela accesa intrappolata in una filo spinato, è stata un'idea del fondatore Peter Benenson, ricordando la massima di Confucio "È meglio accendere una candela che maledire l'oscurità": la candela accesa simboleggia la volontà di porre luce alla violazione ai diritti umani e la speranza di giustizia che non si arrende ai soprusi e alla prigionia del filo spinato. In occasione dei 25 anni dell'organizzazione, Benenson stesso ha affermato: "Questa candela non brucia per noi, ma per tutte quelle persone che non siamo riusciti a salvare dalla prigione, che sono state uccise, torturate, rapite, o sono scomparse. È per loro che brucia la candela di Amnesty International". (Amnesty International, n.d.).

Il Movimento ha ricevuto il Premio Nobel per la pace nel 1977 "aver contribuito alla salvaguardia degli elementi fondamentali di libertà, di giustizia e, di conseguenza, anche alla pace del mondo" (Amnesty International, n.d.)

1.2.2 Proposte educative di Amnesty International

L'entrata in vigore della *Convenzione sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza* dell'Onu nel '90 e le riflessioni che la precedevano hanno posto l'attenzione sull'importanza di far conoscere e educare i minori ai propri diritti. Amnesty International intorno agli anni '90 ha iniziato ad elaborare percorsi tematici di educazione ai diritti umani. Ha collaborato con alcune case editrici per la realizzazione di libri di narrativa, albi illustrati e giochi da tavolo che riguardano le tematiche di diritti umani, rispetto della diversità, di sé e degli altri. Altre modalità di promozione dei diritti sono i video che attraverso cartoni animati e un linguaggio semplificato illustrano quali sono i principali diritti contenuti della *Dichiarazione Universale* e della *Convenzione per i diritti dell'infanzia e adolescenza*. Sono stati pubblicati dei manuali con alcune proposte di attività ludiche per l'educazione di diritti umani, come ad esempio *Primi passi, il manuale di base sull'educazione ai diritti umani* di Amnesty International, sezione italiana. Gradualmente l'offerta è diventata sempre più ampia e complessa fino alla creazione di percorsi educativi tematici, progetti per le scuole, laboratori formativi extrascolastici ed estivi, corsi di formazione per insegnanti e educatori.

Primi Passi definisce due obiettivi per l'educazione ai diritti umani: la conoscenza e la concreta attuazione dei diritti umani. (Amnesty international, sezione Italia, 2015). Si ritiene che una delle componenti utili alla costruzione di una cultura sui diritti umani sia la conoscenza di essi, delle norme, documenti, principi e valori ad essi connessi, e le conseguenze delle loro violazioni. Bambini e ragazzi vengono stimolati a compiere analisi etiche, collaborare, comunicare, risolvere i problemi, interrogarsi e ascoltare gli altri, per comprendere in modo concreto come si raggiungono e si tutelano i diritti umani. (Amnesty international, sezione Italia, 2015). Come affermato nella guida per gli insegnanti del progetto *Amnesty Kids 2019/2020* si educa *ai* diritti umani attraverso essi; quindi avendo l'accortezza che i processi educativi e formativi rispettino i diritti di educatori e discenti. In questo modo si educa *per* i diritti umani, infatti chi partecipa al processo educativo viene messo nelle condizioni di godere dei propri diritti, tutelarli e rispettare anche quelli degli altri (De Riz & Toniato, 2019).

Amnesty International ha attivato una Newsletter che permette ai docenti di fare rete intorno alla tematica dei diritti umani. Si chiama "Articolo 26", prende il nome dall'articolo della *Dichiarazione universale dei diritti umani* che parla di istruzione ed educazione. I docenti possono iscriversi liberamente dal sito del Movimento. Ricevono informazioni e aggiornamenti sui progetti di educazione ai diritti umani per le scuole come ad esempio il progetto *Amnesty Kids*; proposte di attivazione contro casi di violazione ai diritti umani dedicate agli alunni; novità su materiali educativi pubblicati ad Amnesty; segnalazione di risorse utili per l'educazione ai diritti umani, aggiornamenti su corsi di formazione dedicati ai docenti. Ai sensi della Direttiva MIUR n.170/2016 che prevede l'accreditamento degli enti che svolgono attività di formazione per i docenti, i corsi proposti da Amnesty International sono stati certificati e qualificati come validi per la formazione del personale scolastico.

Il sito del movimento mette a disposizione numerose proposte editoriali e risorse gratuite per la creazione di percorsi educativi inerenti alla tematica dei diritti umani.

Un libro valido per la tematica contro il bullismo, a favore dell'accoglienza che può coinvolgere i bambini perché tratta vicende quotidiane e vicine a loro vissuto è "Io sto con Vanessa". A renderlo particolare è anche il fatto che si tratta di un silent book. La

protagonista si è da poco trasferita in una nuova scuola, non conoscendo nessuno si trova isolata e viene presa di mira da un bullo. Attraverso l'amicizia di una bambina allegra e gentile si consola e ha l'occasione legare anche con altri bambini.

Tra i materiali ludici interessanti vi è "Il cammino dei diritti": un mazzo venti di carte illustrate da Andrea Rivola, associate a una poesia di Janna Carioli. Rappresentano venti avvenimenti fondamentali nella storia dello sviluppo dei diritti umani. Si parte dal 1786 con l'abolizione della pena di morte nel Gran ducato di Toscana e si arriva al 2013, in Pakistan, con Malala Yousafzai e il suo appello per il diritto all'istruzione. La ventunesima carta è bianca, segno che il cammino non è finito, sta al bambino decidere come continuare. Ad accompagnare le carte c'è un foglio che illustre diversi modalità di gioco.

Tra le risorse gratuite presenti nel sito troviamo un percorso tematico contro la discriminazione per la secondaria di primo grado. È suddiviso in quattro parti inerenti al tema dell'antisemitismo, i diritti delle donne, i popoli immigrati e la popolazione rom. Propone attività che hanno l'obiettivo di far riflettere gli studenti in merito al ruolo degli stereotipi e pregiudizi che possono essere trasmessi anche attraverso alcune forme di comunicazione.

Per la scuola secondaria di primo grado è previsto un progetto chiamato "Scuole amiche dei diritti umani" che prevede la sensibilizzazione dell'intero personale scolastico ed extrascolastico per attivazione, tutela e promozione a favore del rispetto dei diritti umani. Il progetto è in linea con l'ipotesi di massima proposta nel paragrafo precedente, mira all'incontro tra interno ed esterno della scuola a favore di una comunità educante in linea con gli stessi principi, richiede l'impegno di tutti i membri della comunità scolastica. Alcuni istituti scolastici che decidono di aderire al progetto e si impegnano al raggiungimento di questo obiettivo trovano utile formalizzare l'impegno firmando protocolli di intesa con l'ufficio nazionale di Amnesty International. Un altro modo per concretizzare l'impegno può essere integrare i diritti umani nel regolamento d'istituto o integrarli nell'ordine del giorno delle riunioni scolastiche. Risulta proficuo stabilire meccanismi di controllo per valutare periodicamente i progressi realizzati per diventare una Scuola amica dei diritti umani. (Amnesty International, 2017). È previsto che gli

insegnanti seguano corsi di una formazione nell'ambito dei diritti umani per essere aggiornati e preparati. L'istituto scolastico osservando concretamente il contesto in cui è collocato si pone una visione di ciò che mira a fare per favorire il rispetto e la pratica dei diritti umani. La scuola pianifica le azioni e i percorsi da attuare per realizzare la visione e ne valuta l'efficacia. Periodicamente attraverso strumenti appositi, come ad esempio questionari valuta il grado di rispetto dei diritti all'interno dell'istituto. Uno degli scopi del progetto è creare un gruppo di attivisti per tutela dei diritti umani, essi possono essere gli alunni, i genitori, gli insegnanti, i collaboratori scolastici... Il manuale di Amnesty International che spiega questo progetto suggerisce di utilizzare l'analisi SWOT per valutare punti di forza, debolezza, vantaggi e rischi di ciò che si vuole attuare.

Per gli ultimi anni due anni della scuola primaria e i tre della secondaria di primo grado Amnesty International ha ideato il progetto Amnesty Kids, il primo è iniziato nel 2006. Questo progetto di focalizza ogni anno su una tematica differente. Gli insegnanti annualmente possono decidere di iscrivere la classe al progetto e ottenere il kit con il materiale. Tale kit prevede innanzitutto una guida per l'insegnante in cui, a seguito di un'introduzione teoria sulla tematica e la sua importanza, vengono spiegate le attività da proporre agli alunni. Per ogni alunno è garantito un quaderno operativo personale a supporto delle attività previste e spiegate nella guida dell'insegnante. Il quaderno, oltre a figure e testi ha anche spazi per scrivere e annotare alcuni pensieri legati alle attività. Il percorso non si limitano solo a ciò che si trova nel quaderno, la guida dell'insegnante suggerisce anche attività ludiche e laboratoriale in modo che gli alunni abbiano un ruolo attivo e partecipativo. Insieme al kit vengono forniti anche libri di testo, albi illustrati o giochi utili ad ampliare l'offerta didattica. Il materiale è finalizzato al sensibilizzare e far conoscere una tematica agli alunni in funzione di una mobilitazione attiva. Amnesty International in collegamento a questo progetto annualmente propone una o due Azioni Urgenti Kids, nelle quali vendono esposti ai bambini dei casi di violazione di diritti umani e viene chiesto loro aiuto per contrastare l'abuso. Sono casi adatto all'età degli alunni, in alcuni casi è richiesto di ideare iniziative di supporto all'operato di una persona che rischia sanzioni o che lavora in contesti difficili, in altri di inviare richieste alle autorità competenti. Nell'anno scolastico 2020/2021 il progetto trattava il tema della sostenibilità

ambientale. Era presentata la figura di Jani Silva, un'attivista ambientale che si batte per la conservazione dell'ecosistema della foresta amazzonica colombiana, per le sue attività di trova in mezzo a conflitto tra narcotrafficienti e multinazionali che mirando al controllo delle risorse dalla zona, con una taglia sulla sua testa. Per dimostrarle l'appoggio e il sostegno in questa situazione di precarietà è stato chiesto regalare a Jani Silva il disegno una pianta o un animale della foresta amazzonica accompagnato da una frase, alcune proposte erano: "Mucha fuerza Jani. La lucha sigue y estoy contigo" (Coraggio Jani. La lotta continua e io sono con te); "Gracias por defender nuestros recursos naturales" (Grazie per difendere le nostre risorse naturali); "Compañeros/as, sé que su lucha es fundamental para la supervivencia de nuestros recursos naturales. Sigam luchando, estamos con ustedes! (Amici, so che la vostra lotta è fondamentale per la sopravvivenza delle nostre risorse naturali. Continuate a combattere, siamo con voi!) (Amnesty International, 2020). Il tutto deve essere imbustato e spedito nella sede centrale di Amnesty Italia, a Roma entro una certa data, in modo che l'organizzazione facesse recapitare disegni e messaggi degli alunni all'attivista. Ho avuto modo di porre alcune domande all'attuale responsabile dei percorsi di Educazione ai diritti umani della sezione Italiana di Amnesty International, mi ha riferito che il progetto Amnesty Kids può riassumersi in tre passaggi, comprensibili anche per i bambini: comprendere (i diritti umani) con la testa, indignarsi (per la loro violazione) con la pacchia, muoversi (per difenderli e tutelarli) con i piedi.

Capitolo 2

Per la mia ricerca di tesi ho analizzato i materiali e le proposte educative del Progetto Amnesty Kids 2021/2022 *Che razza di storia è questa?*, inerente alla tematica della discriminazione razziale, basandomi sulle proposte didattiche del progetto ho pianificato e attuato un percorso educativo in una quarta primaria, allo scopo di valutare se tali proposte sono un valido supporto per lo sviluppo dell'educazione ai diritti umani alla scuola primaria e svolgere alcune riflessioni sul tema in base ai risultati ottenuti. Lo sviluppo e applicazione del percorso educativo sono stati valutati tramite questionari, riflessioni scritte e compiti di realtà sulla base di criteri definiti in una rubrica valutativa. Inoltre, sono state analizzate le risposte date da un questionario somministrato dalla sezione italiana di Amnesty International che raccoglie i risultati e le opinioni dei docenti delle scuole di tutta Italia che hanno aderito a tale progetto. In questo capitolo verrà spiegato in cosa consiste il progetto Amnesty Kids 2021/2022 *Che razza di storia è questa?*, alcune informazioni in merito alla classe nel quale ho svolto il progetto, le basi metodologiche su cui si fonda la strutturazione del percorso educativo che ho pianificato e progettato, spiegando nel dettaglio sia le metodologie didattiche che quelle valutative.

2.1 Progetto Amnesty Kids 2021/2022 *Che razza di storia è questa?*

Il Progetto Amnesty Kids per l'anno scolastico 2021/2022 propone un percorso educativo denominato *Che razza di storia è questa?* Entra in azione contro il razzismo per affrontare il tema della discriminazione razziale. La classe che vi aderisce riceve un kit contenente 25 quaderni operativi per gli alunni; una guida per l'insegnante con introduzione teorica e spiegazione delle attività strutturate nel quaderno operativo; un'insegna che indica che quella è una classe Amnesty Kids; l'albo illustrato *Piccoli gesti che fanno bello il mondo*. Storie di ragazzi che aiutano gli altri che racconta storie di giovani attiviste e attivisti che intervenendo in modo pratico e quotidiano hanno contribuito a costruire realtà che danno benefici ad altre persone. Il percorso educativo è strutturato in quattro unità, all'inizio di ogni attività proposta nelle unità sono spiegati gli

obiettivi a cui mira l'attività. La prima unità prevede quattro attività che mirano a riflettere sul concetto di identità favorendo lo scambio e la conoscenza reciproca, conoscere cosa significa stereotipo, pregiudizio, discriminazione e il potere delle etichette date a determinate categorie di persone nel generare discriminazione; conoscere com'è nato il concetto di "razza" e quali conseguenze porta ancora oggi. La seconda unità prevede quattro attività che mirano a comprendere e definire i concetti di razzismo invisibile e micro-aggressioni; offrire un momento di riflessione sull'uso delle parole e sul loro impatto; allenarsi ad usare un linguaggio positivo e non discriminatorio, sviluppare empatia e coesione nel gruppo, stimolare la voglia di cambiamento a partire da sé. La terza unità prevede delle attività che mirano a conoscere il concetto di propaganda e il suo potere nel diffondere discriminazione, conoscere la storia della discriminazione negli USA, utilizzare le storie dell'albo illustrato Piccoli gesti che fanno bello il mondo. Storie di ragazzi che aiutano gli altri per essere più sensibili e attenti alle diverse forme di discriminazione. La quarta unità prevede di proporre storie e valori positivi come mezzo per combattere la discriminazione, in particolare si consiglia di utilizzare la storia del "Battaglione Mario" un battaglione di partigiani i cui componenti avevano diverse etnie e religioni, stimolare la riflessione sulle proprie qualità e quelle degli altri, favorire gli atteggiamenti di rispetto e amicizia. A conclusione di ogni attività vi è un questionario che chiede di scrivere tre argomenti imparati, due aspetti che si desidera approfondire e l'argomento che ha colpito maggiormente. Le attività permettono di essere più sensibili e consapevoli verso le necessità degli altri e di passare all'azione per contrastare le situazioni in cui avvengono discriminazioni. Amnesty International Italia attraverso l'Azione Urgente dell'anno 2022 proponeva di scrivere insieme alla classe una lettera al Ministro degli esteri italiano per chiedere al governo afghano di permettere alle ragazze sopra i 12 anni di frequentare la scuola e vedere rispettato il proprio diritto umano fondamentale all'istruzione. Il 15 agosto 2021 i talebani hanno riconquistato la capitale afgana Kabul e rifondato il secondo Emirato Islamico, vietando l'istruzione alle ragazze oltre i 12 anni. Amnesty per rendere più efficace le lettere ha creato una cartolina dove è possibile scrivere il messaggio. Veniva richiesto di scrivere ciò che preoccupa o indigna maggiormente e fare le richieste in merito alla situazione delle ragazze in Afghanistan. Il tutto doveva essere imbustato e inviato alla sede centrale dell'associazione.

L'educazione a diritti umani, che può coincidere ed essere inclusa nell'Educazione civica, implica una visione dell'apprendimento come sviluppo di competenze, formate da conoscenze e abilità, che rendono il soggetto capace di agire in diversi contesti di vita. Il costrutto di competenza può essere analizzato su tre livelli. Il primo livello si riferisce alle risorse conoscitive, ovvero le conoscenze e le abilità necessarie per affrontare un dato compito. Il secondo livello evidenzia i processi cognitivi e operativi che il soggetto è sollecitato a mobilitare per affrontare un dato compito, essi si concretizzano in alcuni passaggi chiave di un percorso di risoluzione di un problema: la messa a fuoco della situazione problematica, l'attivazione di strategie per risolverlo, il progressivo adattamento in funzione al feedback e alla peculiarità del contesto. Il terzo livello riguarda l'insieme delle disposizioni ad agire che condizionano il comportamento del soggetto nel gestire la condizione in cui si trova nei confronti di sé stesso, degli altri, della situazione e del contesto (Le Boterf, 2008, citato in Castoldi, 2022, pp. 35-36). Nel caso del progetto educativo che stiamo prendendo di riferimento il primo livello coincide con la conoscenza del concetto di stereotipo, pregiudizio, discriminazione, razza, razzismo invisibile, micro-aggressioni e propaganda portato tramite definizioni ed esempi. Il secondo livello si declina nelle attività e momenti di riflessione che mettono gli alunni nelle condizioni di comprendere le condizioni e le situazioni in cui si sviluppano stereotipi, pregiudizi, discriminazioni, micro-aggressioni e propaganda, quali sono le conseguenze, come è possibile evitare di assecondarle. Il terzo livello riprende il secondo e lo amplia proponendo di agire nelle dinamiche interne alla classe e di prendere posizione nei confronti di una discriminazione che sta avvenendo in un determinato luogo del mondo, come nel caso dell'Azione Urgente Kids.

2.2 Definizione del contesto: la classe 4B della primaria di un istituto comprensivo in provincia di Venezia

Il percorso educativo *Che razza di storia è questa? Entra in azione contro il razzismo* è stato riadattato e proposto a una classe quarta primaria di un istituto comprensivo in provincia di Venezia. Avevo avuto modo di conoscere e collaborare con gli insegnanti e la classe durante il secondo anno di tirocinio. Il percorso è stato strutturato tenendo conto

delle preconoscenze degli alunni, del loro vissuto e delle modalità di insegnamento da loro conosciute.

Per poter strutturare il percorso educativo e per avere un maggior supporto nell'analisi di quanto svolto ho effettuato delle ore di osservazione antecedente e posteriore all'intervento, raccolto informazioni tramite colloqui con l'insegnante di riferimento, analizzato materiali e prodotti dei bambini.

La classe la 4aB è formata da 19 alunni, 10 maschi e 9 femmine, tra cui un bambino affetto dalla sindrome di down e 7 alunni con genitori di origine straniera: rumena, macedone, padre macedone e madre ucraina, senegalese, egiziana. Sono tutti italofoeni eccetto il bambino con genitori egiziani, inserito in quell'anno. Una bambina e tre bambini praticano rugby. Alcuni sono timidi e riflessivi, altri sono più vivaci e pratici.

Il team docenti lavora con una buona sinergia, è formato da un maestro che si occupa dell'area linguistica-antropologica e attività motoria; la collega che segue l'area logico-matematica, musica e arte e l'insegnante di sostegno che svolge anche inglese. Tutti e tre i docenti sono sensibili alle tematiche che riguardano l'educazione ai diritti umani e la pace, sono attenti alle proposte portate dalle associazioni del territorio e nazionali. Il maestro, laureato in storia, mi ha seguito come tutor nell'elaborazione del percorso educativo applicato in funzione alla sperimentazione. Si pongono in modo positivo verso gli studenti, allo stesso tempo sanno come mantenere l'attenzione e il rispetto delle regole. Si confrontano e condividono strategie e tecniche educative. Nel periodo di osservazione ho notato che era in atto una token economy di classe per educare gli alunni alla gestione del materiale scolastico, in modo che gli alunni fossero più attenti a non dimenticare i libri e il materiale didattico a casa. Vi è una precisa gestione del tempo e degli spazi: le attività si svolgono in modo lineare, senza pressione sugli alunni. Gli insegnanti sanno cogliere gli imprevisti e riadattare le lezioni in base alle esigenze, agli stimoli portati dai bambini e alle questioni legate all'attualità. L'insegnante dell'area linguistico-antropologica propone la lettura di titoli o articoli di giornale per mantenere i bambini informati sull'attualità, poiché la scuola e l'educazione non è scollegata dalla realtà. Generalmente i temi riguardano scoperte scientifiche, disastri naturali, situazioni legate al territorio, episodi di guerra, tutto ciò che potrebbe avere una rilevanza storica. L'aula,

collocata al terzo e ultimo piano dell'edificio, è dotata di Lim con accesso a internet e una piccola lavagna in ardesia. La cattedra alla quale è appoggiato il computer fisso, collegato alla Lim, è spostata in un angolo della stanza, non è in una posizione centrale. Avendo svolto il progetto nel periodo in cui c'erano le norme volte al contenimento del contagio da covid la posizione dei banchi era rigida, divisa in file parallele a banchi singoli. La biblioteca del plesso contiene un'ampia varietà di libri di narrativa, testi scientifici e dizionari che vengono utilizzati in supporto delle attività didattiche, accanto al libro di testo e alla Lim. L'edificio scolastico, non di recente costruzione, si sviluppa su tre piani, oltre alle aule delle classi vi è lo spazio per la mensa, presente in due piani, la biblioteca, una piccola palestra, una cucina e altre aule dedicate a laboratori vari. L'edificio è circondato da un ampio spazio esterno, vi è un piazzale asfaltato, marciapiedi, estese zone verdi e uno spazio dove si svolge l'orto didattico. Il plesso si trova vicino a quello della scuola Secondari di primo grado, sede della segreteria didattica. Nell'anno 2020/2021 l'insegnante di sostegno aveva proposto al team e successivamente ai docenti delle classi parallele il progetto Amnesty Kids inerente al tema del cambiamento climatico; il kit conteneva anche materiali sulla dichiarazione dei diritti dell'infanzia e adolescenza. Tutte e quattro le classi parallele avevano aderito. Al progetto dell'anno seguente, 2021/2022, con il quale ho sviluppato il percorso educativo, ha aderito solo la classe a cui ho fatto riferimento.

Tali informazioni le ho ricavate dalle ore di osservazione svolte prima dell'intervento e da colloqui avuti con il maestro che fungeva da mentore, riorganizzate in appunti per il diario di bordo.

2.3 Progettazione del percorso educativo

2.3.1 Principi della progettazione a ritroso e strutturazione del progetto

Wiggins e McTighe, due autori statunitensi, facenti parte dell'Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD), una comunità di professionisti dell'educazione che si occupa di supervisionare la qualità dei processi di insegnamento-apprendimento, propongono una modalità di progettazioni del percorso formativo che

vede il processo di apprendimento come una comprensione profonda dei contenuti curricolari tale da permettere all'allievo di trasferire nei diversi contesti vita ciò che apprende. In altri termini tale modalità invita a "progettare per la comprensione", cioè prefigurare il lavoro formativo nella prospettiva di una comprensione profonda allo scopo di mettere l'allievo nella condizione di cogliere il senso e saper trasferire quanto appreso nella vita reale. (Castoldi, 2022). La modalità di progettazione di Wiggins e McTighe si fonda su una logica progettuale a ritroso, nella quale si progetta partendo dalla fine, ovvero pensando innanzi tutto a quali sono i risultati attesi e come si intende verificarli. Si tratta di un approccio progettuale che inizia dalle scelte valutative per poi sviluppare gli altri aspetti della progettazione didattica. I due interrogativi principali da porsi per progettare con questa logica sono chiedersi quale apprendimento si vuole sviluppare con il proprio percorso didattico e quali evidenze del proprio apprendimento gli allievi sono in grado di manifestare a termine del percorso (Wiggins e McTighe, 2004, citato in Castoldi, 2022, p 86). Sulla base degli obiettivi e delle modalità di valutazione si progettano le attività del percorso. Quindi i passaggi per progettare con questa modalità sono tre: identificare i risultati di apprendimento che si intende sviluppare, determinare quali evidenze di accettabilità consentiranno di verificare il livello di comprensione, pianificare il percorso didattico che si intende realizzare (Wiggins e McTighe, 2004, citato in Castoldi, 2022, p 88).

I risultati di apprendimento che vengono individuati e scelti sono orientati alla comprensione profonda, cioè un apprendimento autentico e trasferibile in più ambiti della vita. L'orientamento alla comprensione profonda, richiedendo una comprensione piena, impone la selezione di contenuti/concetti chiave che meritano di essere approfonditi e compresi a fondo. Wiggins e McTighe propongono quattro criteri generali utili per la scelta: la trasferibilità dei contenuti nei contesti esterni alla scuola, la centralità che il contenuto ha nella disciplina, la difficoltà del contenuto che chiede di essere chiarito e superare le misconcezioni degli alunni, il coinvolgimento che il contenuto può avere negli alunni in termine di interesse (Wiggins e McTighe, 2004, citato in Castoldi, 2022, p 90). Wiggins e McTighe consigliano anche di individuare delle domande guida che permettono di interrogare i contenuti della disciplina. Le domande guida sono dei "punti

di entrata” per la comprensione profonda, aprono piste di ricerca e discussione da affrontare lungo il percorso con gli allievi. Come individuato dai due studiosi la comprensione profonda può manifestarsi sei prospettive: la spiegazione attuata attraverso ragionamenti ed evidenze; l’interpretazione svolta sottoforma di narrazione e riformulazione di significati; l’applicazione intesa come capacità di usare le conoscenze efficacemente in nuove situazioni e in vari contesti, la prospettiva intesa come l’essere in grado di rappresentare una situazione o un problema da vari punti di vista, l’empatia che si manifesta nella capacità di entrare nei sentimenti e nella visione del mondo di un’altra persona, l’autoconoscenza intesa come la capacità di cogliere i propri limiti ed errori. Tali prospettive possono aiutare a individuare le domande chiave (Wiggins e McTighe, 2004, citato in Castoldi, 2022, p 91-92).

Per quanto riguarda il secondo step, cioè determinare le evidenze che consentono di individuare il livello di comprensione, il termine “evidenze” ha un significato estensivo. Per evidenze si intendono tutte le informazioni e i dati quantitativi e qualitativi di cui l’insegnante può disporre per valutare l’apprendimento dei propri allievi (Wiggins e McTighe, 1998, citato in Castoldi, 2022, p 92-93). Da qui deriva una variazione di strumenti valutativi più o meno formali, strutturati e focalizzati sulle diverse componenti dell’apprendimento: osservazioni (strutturate/formali e non), prove scritte o orali (strutturate e non), questionari (a risposta chiusa o libera), compiti autentici. Wiggins e McTighe dedicano particolare attenzione ai compiti autentici, poiché sono l’occasione in cui gli alunni possono manifestare la loro apprendimento profondo, mettendo in atto i sei aspetti della comprensione profonda prima elencati (Wiggins e McTighe, 1998, citato in Castoldi, 2022, p 93). In fase di progettazione si struttura una rubrica valutativa dove si definiscono le dimensioni delle competenze che si vuole raggiungere, gli indicatori e i livelli permettono di fornire una valutazione oggettiva. Il compito autentico è la prova che permette di mobilitare tutte le dimensioni di competenza che sono identificate nella rubrica. L’ampiezza di sguardo e la varietà di strumenti valutativi previsti da Wiggins e McTighe dimostrano che il momento valutativo non è visto solo come qualcosa che conclude il percorso, ma qualcosa che lo accompagna in diversi momenti (Castoldi, 2022).

Dopo aver individuato i risultati attesi e le evidenze ci si pone gli interrogativi per valutare come strutturare e mettere in atto il percorso educativo al fine di raggiungere quanto prefissato. Wiggins e McTighe propongono una logica didattica sulla base della quale si può strutturare il percorso, che può essere riassunta nell'acronimo W.H.E.R.E., ogni lettera si identifica in una fase. La prima fase (Where), aiuta gli studenti a capire dov'è diretto il percorso didattico proposto. La seconda fase (Hook), sviluppa l'interesse negli studenti per i saperi che si vogliono trasmettere. Nella terza fase gli studenti esplorano le questioni (Explore), sviluppano gli strumenti per la comprensione nella metafora dell'equipaggiamento (Equip), sperimentano attivamente (Experience). La quarta fase sollecita alla riflessione (Reflect), il ripensamento (Rethink), e la revisione (Review) del percorso di apprendimento, lungo tutta la durata il percorso. Nella quinta fase gli studenti espongono (Exhibit) e valutano (Evaluate) quanto appreso (Wiggins e McTighe, 2004, citato in Castoldi, 2022, p 94-95).

Ho progettato il percorso educativo sulla base di questi principi.

Lo scopo principale di questo percorso, l'apprendimento che si vuole sviluppare, è la capacità di riconoscere le diverse forme di discriminazione e lavorare per contrastarle. Per raggiungere questo scopo occorre favorire lo sviluppo delle competenze che permettono di arrivare a questo apprendimento. Ho selezionato gli obiettivi delle varie attività del percorso indicati nella guida per l'insegnante del Progetto Amnesty Kids 2021/2022 *Che razza di storia è questa?*, prendendo come riferimento anche le competenze chiave per l'apprendimento permanente esposte nelle Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio Europeo dal 22 maggio 2018. Gli obiettivi individuati osservando il materiale proposto sono: riflettere su quali aspetti, voluti e non, caratterizzano la propria identità; conoscere il concetto di stereotipo, pregiudizio e discriminazione e individuarne i meccanismi; comprendere i meccanismi del razzismo invisibile e delle micro-aggressioni; comprendere i meccanismi di potere che alimentano le discriminazioni; comprendere il significato di propaganda e i suoi meccanismi per favorire la discriminazione; conoscere il significato di profugo e campo profughi; riconoscere i valori positivi che favoriscono il contrasto alla discriminazione; conoscere il significato di casa di accoglienza e le realtà vicino al proprio territorio; adottare principi

di accoglienza e inclusione. Il progetto ha lo scopo di sviluppare e osservare negli alcuni aspetti della competenza personale e sociale, una delle competenze chiave per l'apprendimento permanente definita nella Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio Europeo del 2018. In particolare viene valutata la capacità di riflettere su sé stessi, esprimere e comprendere punti di vista diversi, creare fiducia e provare empatia, manifestare tolleranza (Competenze chiave per l'apprendimento permanente, 2018). Per sviluppare gli obiettivi sono stati presi di riferimento i criteri generali proposti da Wiggins e McTighe: si è prestato attenzione a promuovere saperi che abbiano trasferibilità in contesti esterni dalla scuola; valutare la difficoltà che il contenuto può avere e come favorirne la comprensione per evitare mis-concezioni; favorire il coinvolgimento portando contenuti e esempi che potessero interessare gli alunni.

Le domande chiave che ho individuato sono: Quali aspetti ti caratterizzano? Che cos'è uno stereotipo, come diventa pregiudizio e poi discriminazione? Come avvengono le micro-aggressioni? Come ti senti ad avere un ruolo di potere e a escludere? Come ti senti ad avere un ruolo da escluso? Cosa significa propaganda, come può essere usata per favorire la discriminazione? Cosa significa profugo e campo profughi? Perché le persone scappano dai propri paesi? Conosci la realtà della casa di accoglienza San Raffaele?

Dopo aver individuato obiettivi e domande chiave ho definito le evidenze a cui prestare attenzione e gli strumenti di valutazione per rilevarle. Le evidenze principali sono state riportate in una rubrica valutativa che ho strutturato appositamente (Allegato 1). Gli strumenti di valutazione sono stati vari e diversificati a seconda degli obiettivi da analizzare e attività da proporre. Essi sono esplicitati nel paragrafo che riguarda le modalità di valutazione. Tra questi vi è anche un compito autentico, inizialmente avevo pensato di far lavorare gli studenti sull'azione urgente Kids che avrebbe proposto Amnesty International, in seguito ho optato per un compito autentico che riguardasse una realtà più vicina agli studenti come una casa di accoglienza presente nel territorio di Mira. Maggiori dettagli ci sono nei prossimi paragrafi.

Il percorso educativo progettato è stato strutturato in sei incontri da due ore ciascuno, ogni unità è stata sviluppata in uno o due incontri. Nell'ottica della fase

“Where” all’inizio per primo incontro ho spiegato lo scopo e il tema di tutto il percorso educativo, richiamando all’attenzione concetti che gli alunni avevano già affrontato. Ogni incontro ha tenuto conto di quasi tutte le fasi della logica progettuale W.H.E.R.E. Verranno meglio declinate ed esposte nel capitolo successivo. Per ora è esposto un breve elenco della scansione degli incontri con i contenuti affrontati. Il primo incontro faceva riferimento alle attività dell’unità 1, gli alunni hanno riflettuto su sé stessi e la propria identità, stereotipi, pregiudizi, discriminazioni e cosa significa etichettare, con esempi legati al loro vissuto. Il secondo incontro faceva riferimento all’unità 2, tramite un role-playing e l’analisi di vignette si è riflettuto sul tema dell’esclusione e le micro-aggressioni. Affrontati questi concetti nel terzo incontro i bambini hanno sperimentato il potere come forma di discriminazione tramite role playing. Il tema del potere e discriminazione è stato ripreso nel quarto incontro, che faceva riferimento alle attività dell’unità 3, dove si è analizzato il significato della propaganda, sono state mostrati manifesti che sviluppavano pregiudizi e discriminazione. Nel quinto incontro, riferito all’unità 4, riprendendo le conoscenze dei bambini avute in un percorso precedente sul tema dei diritti dei bambini e dei campi profughi, è stata proposta una storia presente nel libro Piccoli gesti che fanno bello il mondo. Storie di ragazzi che aiutano gli altri, riguarda Mohamad Al Jounde, un ragazzo che dalla Siria si rifugia in Libano e crea una scuola nel campo profughi in cui vive. Nel sesto incontro è continuato il tema dell’immigrazione e i bambini sono stati invitati a riflettere su come attivarsi, è stata presentata la casa di accoglienza San Raffaele di Mira e le esperienze dei ragazzi ospitati. Gli alunni messo per iscritto ciò che potevano fare per i ragazzi della struttura e le curiosità che avevano su di loro. Un ospite della casa ha risposto alle curiosità per iscritto, io ho riferito quanto scritto alla classe. In questo modo si è sviluppata una corrispondenza gli alunni e la casa. In fase di progettazione è stato utile anche il supporto dell’insegnante con ruolo di tutor mentore che ha dato alcuni consigli sulle modalità che meglio si adattavano al profilo degli alunni, fornendo anche alcuni materiali di tipo storico come le vignette e i manifesti di propaganda discriminatoria.

Come già affermato, l’educazione civica, nel quale può rientrare l’educazione dei diritti umani, è una disciplina trasversale, cioè può unire più materie; infatti nella guida

per gli insegnanti del progetto didattico Amnesty Kids preso di riferimento sono proposte attività che uniscono più materie. Anche nella strutturazione del mio percorso ho messo in gioco più discipline quali: italiano, motoria, storia, arte, geografia. Il progetto è stato svolto nelle ore in cui gli insegnanti della classe erano in compresenza.

2.3.2 Metodologia didattica

Il percorso educativo progettato fa riferimento a una metodologia di tipo attivo, gli alunni erano posti davanti al problema nella sua interezza, il processo di costruzione delle conoscenze è avvenuto per scoperta. Si tratta di un apprendimento significativo che si ottiene solo se il singolo desidera compiere lo sforzo attivo necessario per integrare il nuovo materiale concettuale con il suo quadro particolare quadro di riferimento. L'alunno rielabora in termini personali le nuove conoscenze, sulla base dei ai propri pensieri, idee, esperienze (Ausubel, 1976, citato in Zago, 2013, pp. 160-161). I format scelti per lo sviluppo delle attività hanno preso di riferimento le sei prospettive con cui si manifesta la comprensione profonda individuati da Wiggins e McTighe, sono state utilizzate la lezione frontale narrativa, che richiama alla prospettiva della spiegazione; lezione con dibattito, che richiama all'interpretazione, prospettiva e autoconoscenza, e transfert in situazione reale che richiama all'applicazione, empatia e autoconoscenza. Nelle lezioni frontali come mediatori didattici sono stati utilizzati power-point contenenti immagini, video e brevi didascalie o definizioni. I power point sono stati creati appositamente, la scelta della posizione delle immagini, del carattere utilizzato, della struttura lessicale e dei termini usati ha seguito i principi di accessibilità dell'Universal design for learning, per creare una didattica maggiormente inclusiva. Nello specifico, seguendo il principio che suggerisce di proporre molteplici forme di rappresentazione, ho chiarito termini e simboli complessi, il linguaggio è stato facilitato con sintassi e struttura semplice, i video e immagini hanno favorito la comprensione e supportato l'attenzione (Cast, 2018). Alcune lezioni frontali sono state di tipo narrativo, raccontando storie di esperienze reali, come quella di Mohamad Al Jounde, profugo siriano che ha creato una scuola nel campo profughi in cui viveva oppure la realtà della casa di accoglienza San Raffaele di Mira e le storie dei ragazzi che la abitano. Sono state adottate tecniche simulate come il role playing, proponendo dei giochi nei quali agli alunni era chiesto di interpretare un ruolo,

svolgere un'azione. I giochi riguardavano i meccanismi di esclusione, potere e discriminazione. La tecnica del role play deriva dall'esperienza dello "psicodramma" o "teatro della spontaneità" ideata dallo psichiatra J. L. Moreno; consiste in simulazioni operative di ruolo in cui entrano in gioco valenze comportamentali, emotivo-affettive, psicosociali e pedagogiche. Tali simulazioni sono utili a far apprendere il governo relazionale ed emotivo di fenomeni e situazioni complesse (De Santi & Ahmed, 2002). Si è prestato attenzione a proporre attività in cui anche l'alunno in situazione di disabilità potesse essere coinvolto, in particolare nei giochi, oppure supportando le spiegazioni con immagini che attivassero l'attenzione. Si è favorito il dialogo, dando la possibilità di intervenire per porre quesiti o osservazioni. Spesso è stata utilizzata la tecnica della discussione, fornendo domande stimolo, collegate a un'attività proposta, volte far ragionare gli alunni su certi aspetti. La discussione è uno strumento che permette lo sviluppo del pensiero argomentativo, riflessivo e metacognitivo (Calogero & Caponi, 2018). Gli spazi utilizzati sono stati l'aula e il giardino. Sono stati utilizzati i dizionari della biblioteca scolastica per attività di ricerca di termini specifici, in modo che gli alunni fossero attivi nel processo di costruzione delle conoscenze. All'inizio di ogni incontro venivano riassunti i concetti e le attività dell'incontro precedente. L'azione urgente Kids proposta in quell'anno riguardava una presa di posizione contro la negazione del diritto allo studio per le donne in Afghanistan. Pur valida e degna di sensibilizzazione, riguardava una realtà lontana e complessa, in accordo con gli insegnanti abbiamo preferito far conoscere e attivare i bambini in una realtà del territorio. Per questo motivo è stata scelta la casa di accoglienza San Raffaele di Mira.

2.3.3 Modalità di Valutazione

Il percorso educativo è stato strutturato secondo una metodologia tipo attivo, che vede l'apprendimento come un processo che si sviluppa sulla base dell'esperienza (Bednard et al, 1991, citato in Marzano, 2015, p 112) rispecchiando le modalità di valutazione scelte per testare l'andamento del percorso e l'acquisizione degli apprendimenti. Si tratta di una valutazione di tipo autentico che valuta i processi cognitivi e le strategie meta-riflessive messi in atto dagli studenti per rispondere ai compiti proposti (Marzano, 2015). Le modalità di valutazione attuate avevano lo scopo di stimolare gli

alunni ad un'auto-riflessione sulle esperienze di apprendimento vissuta indagando quanto appreso, in alcuni casi permettevano porre l'attenzione sulle proprie emozioni, ciò che aveva colpito maggiormente e per quale motivo, ed eventualmente ciò che avrebbero voluto approfondire. Queste scelte sono in linea con la fase R dell'acronimo W.H.E.R.E che invita alla riflessione, ripensamento e revisione. Per ogni incontro sono state proposte diverse modalità di compito valutativo a seconda delle attività svolte. Tali compiti hanno avuto anche una funzione di valutazione formativa, in itinere, mi hanno permesso di valutare l'andamento degli apprendimenti e del percorso svolto. Per il primo incontro ho proposto il questionario presente alla fine di ogni unità, il quale tramite domande aperte chiedeva di individuare tre argomenti imparati, due aspetti che si desidera approfondire e l'argomento che ha colpito maggiormente. Queste domande stimolavano gli alunni a ragionare sugli aspetti della lezione e mi davano la possibilità di indagare se c'erano delle incomprensioni. Nel secondo incontro sono stati riassunti oralmente i concetti emersi durante le esperienze di apprendimento tramite discussione. Nel terzo incontro gli alunni hanno scritto un testo in cui spiegavano il gioco che gli era piaciuto maggiormente dei tre role playing proposti e quale ruolo avevano preferito assumere, motivando la scelta della risposta. I role playnig erano stati esperienze molto significative del punto emotivo ed empatico, porre delle riflessioni a livello scritto permetteva agli alunni ragionare meglio su quanto provato. Io ho potuto analizzare meglio ciò che l'esperienza ha lasciato a ciascuno. Il quarto incontro riguardava un argomento particolarmente complesso: la propaganda come strumento di discriminazione. Per aiutare gli alunni a riassumere i concetti sono state fatte analizzare due tra le vignette discriminatorie affrontate a lezione, a seguito di una discussione è stato scritto un testo collettivo. Nel quinto incontro, dopo aver raccontato la storia di Mohamad Al Jounde attraverso varie forme di rappresentazione ho chiesto di riassumere l'aspetto del racconto che aveva colpito maggiormente tramite un fumetto. Il fumetto è un interessante mezzo di valutazione e indagine degli apprendimenti perché permette di unire disegno a parola scritta. Stimolava gli alunni a riassumere i concetti attraverso un media differente e più immediato. Nell'ultimo incontro è stato proposto un compito autentico, gli alunni dovevano immaginare di comunicare con gli ospiti della casa di accoglienza San Raffaele, erano liberi di esprimere riflessioni e chiedere curiosità. Inoltre dovevano ragionare su una

modalità di aiuto che avrebbero potuto portare, in particolare per migliorare le attività della scuola di italiano. Successivamente gli alunni hanno avuto un effettivo contatto con gli ospiti, infatti ho riportato alla classe le risposte alla curiosità fornite da un ragazzo della casa. Nell'elaborato proposto ho chiesto anche di spiegare in cosa consisteva la struttura della casa di accoglienza San Raffaele, in modo da poter indagare se gli alunni avevano compreso la spiegazione. Oltre all'analisi dei compiti, come valutazione del percorso, alla fine di ogni incontro mi confrontavo con l'insegnante di riferimento per comprendere come fosse andata la conduzione della lezione ed eventualmente cosa fosse meglio sistemare. Gli elaborati prodotti dai bambini fungevano anche da forma di documentazione del percorso svolto. Un'altra modalità per documentare e analizzare le attività è stata la registrazione audio degli incontri. Le registrazioni hanno permesso di esaminare le discussioni svolte durante le attività, in particolare quelle a seguito delle esperienze simulate, indagando le risposte e le riflessioni poste dagli alunni.

A termine del percorso, la settimana successiva ho somministrato un questionario finale strutturato prendendo spunto dai questionari presenti nel quaderno operativo del percorso educativo *Che razza di storia è questa? Entra in azione contro il razzismo*. Ho preferito porre domanda che dessero la possibilità di una risposta più ampia e libera rispetto a questionari preso a modello. Gli alunni erano invitati a dire cosa avevano imparato dagli incontri, qual era l'argomento che era piaciuto di più e quale argomento avrebbero voluto capire meglio. Inoltre, ho proposto un questionario chiuso di gradimento del percorso, come input vi erano i simboli di quattro faccine, una triste, due intermedia e una felice, gli alunni sceglievano quale segnare in base a quanto avevano apprezzato il percorso vissuto. Questi questionari mi permettevano di dare una valutazione finale al percorso, comprendendo quanto era stato compreso e apprezzato dagli alunni e ciò che sarebbe stato più opportuno approfondire, facevano riferimento alla quinta fase della logica progettuale di Wiggins e McTighe: in cui si esibiscono e si valutano gli apprendimenti sviluppati nel percorso proposto. L'analisi delle risposte ai questionari si trova al capitolo 4.

2.4 Ulteriori modalità di indagine per la domanda di ricerca

2.4.1 Questionario “Il grado di rispetto dei diritti umani nella tua scuola”

Prima di iniziare le attività del percorso educativo progettato, ho somministrato agli alunni un questionario volto a indagare la situazione dei diritti umani da loro percepita nella scuola frequentata. Il questionario è proposto nella guida per gli insegnanti del percorso educativo analizzato (Allegato 2). Si tratta di un questionario formato da 9 item a cui rispondere secondo il modello della scala di Likert, con un punteggio che va da 1 a 4: No/Mai, Raramente, Spesso, Si/sempré. Gli item riguardano la sensazione di sicurezza che percepiscono gli alunni nella scuola e episodi di discriminazione che notano. Il questionario è stato riproposto a conclusione del percorso, quando i bambini avevamo maggiori conoscenze riguardo alle forme di discriminazione. I punteggi e le analisi delle risposte si trovano al capitolo 4.

2.4.2 Questionario valutativo 2021/2022 proposto da Amnesty International

Per allargare il campione di analisi e avere la possibilità di osservare il parere di altri docenti e altre realtà ho chiesto alla responsabile dei progetti educativi della sezione italiana di Amnesty International di fornirmi le risposte al questionario di gradimento finale proposto dal movimento per valutare l'andamento del Progetto Amnesty Kids 2021/2022. L'associazione alla fine di ogni anno scolastico propone questa modalità di questionario per avere un riscontro sull'iniziativa elaborata. Il questionario si compone di 10 domande: 3 domande chiuse a risposta semplice, 2 domande chiuse a risposta multipla, 4 a risposta aperta, 1 legata ai valori della scala di Likert. La prima domanda chiede di indicare l'area geografica italiana della scuola di appartenenza: Nord, Centro, Sud o Isole. La seconda il grado di scuola in cui si insegna: primaria, secondaria di I grado o sostegno. La terza chiede come si è venuti a conoscenza del progetto Amnesty Kids: sei attivista o te ne hanno parlato gli attivisti, attraverso colleghi, attraverso il sito o internet, altro. La quarta domanda chiede di fare le motivazioni per chi si è scelto di partecipare al progetto. La quinta le sfide che si sono dovute affrontare con gli alunni. La sesta chiede se il progetto ha contribuito a portare dei cambiamenti positivi negli alunni. La settima chiede

se i docenti hanno intenzione di proseguire il lavoro fatto con il progetto e come. L'ottava chiede cosa i docenti direbbero ai colleghi sul progetto Amnesty Kids. La 9 chiede di indicare il grado di gradimento di quanto sono state apprezzate materiali e risorse messe a disposizione dal progetto. L'ultima chiede consigli su cosa migliorare. Le risposte verranno analizzate nel capitolo 4.

Capitolo 3

L'educazione è un processo di continua riorganizzazione e ricostruzione dell'esperienza (Dewey, 1916, citato in Zago, 2013 pp 66-67); allo stesso modo il mio percorso in classe non è un evento isolato, ma si inserisce, amplia e sfrutta le conoscenze date da percorsi precedentemente svolti in aula sul tema dei diritti umani e viene successivamente ripreso con percorsi posteriori al mio progetto. In questo capitolo si trova una breve spiegazione di tali progetti. Nel paragrafo 3.2 vengono esposte le attività del progetto preso in analisi, facendo riferimento a obiettivi, motivazioni teoriche, progettuali e metodologiche.

3.1 Il percorso educativo sui diritti dell'infanzia precedente al mio intervento

Nell'anno scolastico precedente a quello in cui ho proposto il percorso *Che razza di storia è questa? Entra in azione contro il razzismo*, le classi terze dell'istituto hanno svolto un'unità didattica sulla conoscenza dei diritti dei bambini contenuti nella *Convenzione diritti dell'infanzia e adolescenza* del 1989. Come supporto didattico è stato utilizzato il testo poetico-narrativo di Roberto Piumini, *Zio Diritto*, che attraverso 10 capitoli spiega sottoforma di racconto 10 diritti presenti nella Convenzione: diritto all'identità, diritto a essere difesi dalla violenza, diritto alla salute e assistenza, diritto all'istruzione ed educazione, diritto al gioco e riposo, diritto all'informazione, diritto alla vita e ad avere una famiglia, diritto alla pace e alla libertà, diritto alla libertà di opinione, diritto ad essere diversamente abili (Fig. 1). Gli insegnanti della classe a cui ho fatto riferimento hanno proposto la lettura integrale del libro di Piumini come introduzione iniziale, approfondendo successivamente i diritti citati tramite filastrocche, poesie, film, video e incontri con esperti esterni. Le attività del percorso sono iniziate il 20 novembre, la giornata internazionale dei diritti dei bambini, data in cui è stata firmata la Convenzione dei diritti dell'infanzia e adolescenza nel 1989.

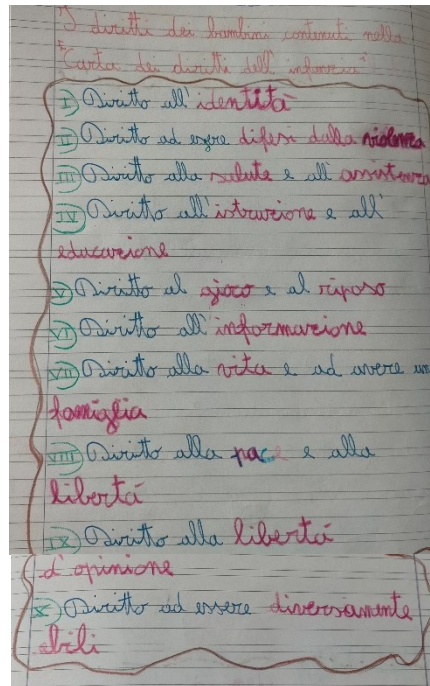


Fig. 1 Diritti riassunti nel quaderno a seguito della lettura del testo *Zio Diritto* di Piumini

Nell'attività sul diritto alla pace e alla libertà sono state mostrate le zone dove ci sono situazioni di conflitto nel mondo e le conseguenze per i bambini e le loro famiglie, toccando il tema dei campi profughi. È intervenuta in classe un'insegnante che ha lavorato come educatrice in una comunità per minori stranieri non accompagnanti, spiegando la funzione della casa di accoglienza e il difficoltoso percorso affrontato da molti bambini profughi per giungere in un paese sicuro come l'Italia. Un gioco ha aiutato gli alunni a immedesimarsi nella situazione: dovevano scegliere solo tre cose da portarsi nello zaino per affrontare il lungo viaggio (Fig. 2). Gli alunni hanno potuto esprimere impressioni e opinioni in merito agli argomenti attraverso testi scritti, tra cui un tema *No alla guerra, Sì alla pace*.

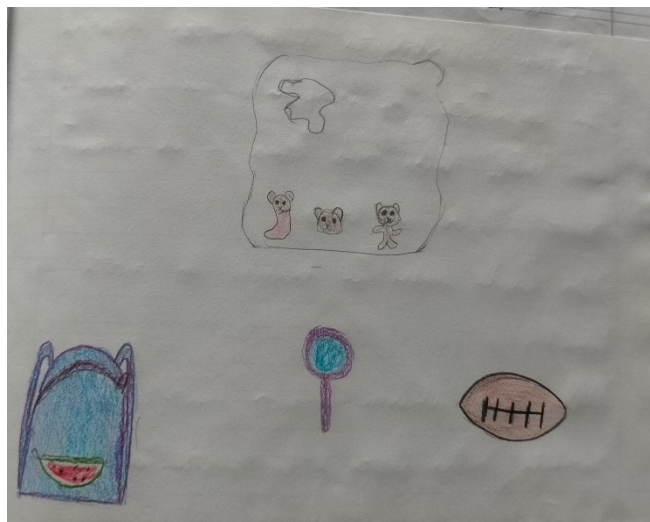


Fig. 2 Una bambina ha scelto di mettere nello zaino uno specchio, una palla da rugby e una coperta dell'infanzia

Per il diritto a essere diversamente abili la classe ha guardato il cortometraggio *Cuerdas*, di facile immedesimazione per gli alunni, e *Due piedi sinistri*, che attraverso un divertente equivoco fa riflettere su come viene affrontata la disabilità e diversità. È stata proposta anche la *Filastrocca dei diversi* di Bruno Tognolini. A seguito di commenti e riflessioni svolte insieme i bambini hanno scritto un testo personale in cui affermavano dove loro potevano fare la differenza con esperienze tratte dal loro quotidiano. Nella spiegazione di questo diritto l'insegnante di sostegno ha affermato: "Io faccio la differenza quando non ho paura di chi è diverso da me". Tale frase è stata scritta e appesa in aula durante tutto l'anno.

Ho potuto ricostruire questo percorso sui diritti dei bambini attraverso il racconto dell'insegnante mentore e l'analisi dei quaderni in cui erano svolte le attività. Nella strutturazione del progetto legato alla tesi ho riproposto alcune di queste conoscenze e modalità di insegnamento, in modo tale da dare continuità dell'esperienza.

3.2 Sviluppo del Progetto *Che razza di storia è questa*

3.2.1 Incontro 1: Identità, stereotipi, pregiudizi e discriminazione

Obbiettivi:

- ✓ Stimolare la riflessione sul concetto di identità e favorire lo scambio e la conoscenza reciproci.
- ✓ Introdurre e definire i concetti di stereotipo, pregiudizio e discriminazione

Strumenti:

- ✓ Quaderno operativo *Che razza di storia è questa? Entra in azione contro il razziamo*

Power-Point con immagini e definizioni creato appositamente. Il percorso è iniziato richiamando alle preconoscenze degli alunni in merito ai diritti umani. Gli alunni hanno nominato il diritto ad avere un'identità, il diritto allo studio, il diritto al gioco, il diritto all'acqua potabile, il diritto ad avere una famiglia, il diritto alla pace, il diritto alla diversità. Come prevede la fase "Where" della logica progettuale di Wiggis e Mc Tighe ho definito agli alunni lo scopo e la tematica del percorso.

Come introduzione è stato letto l'aforisma di Martin Luther King presente nell'introduzione del quaderno operativo di *Che razza di storia è questa? Entra in azione contro il razziamo*: "Abbiamo imparato a volare come gli uccelli, a nuotare come i pesci, ma non abbiamo ancora imparato la semplice arte di vivere insieme come fratelli." (Martin Luther King, citato in Amnesty International, 2021, p 3). La frase ha talmente colpito alunni e insegnanti da essere scritta in un cartellone e posta vicino alla bandiera della Pace presente in aula (Fig. 3).



Fig. 3 Aforisma di Martin Luther King e bandiera della pace in aula.

La presenza della bandiera della pace e l'affissione della frase sono segnali che dimostrano l'importanza che gli insegnanti danno alla trasmissione di determinati valori. L'educazione ai diritti umani passa anche attraverso comportamenti e scelte degli educatori (Montevecchi, 1996). In questa classe gli insegnanti sono soliti appendere frasi che veicolano messaggi valoriali, si noti che era avvenuto anche con il percorso di educazione ai diritti umani precedente.

Come prima attività è stato proposto "Il fiore dell'identità". Gli alunni erano invitati a scrivere cinque loro caratteristiche, una per ogni petalo del fiore, e disegnare nella corolla un loro autoritratto (Fig. 4). A seguito della condivisione ho creato una discussione basandomi su domande stimolo presenti nella guida per l'insegnante. Ho attuato la fase che corrisponde alla lettera R della logica progettuale di Wiggins e McTighe: riflettere e ripensare. Questa attività aveva lo scopo di presentarci e conoscerci meglio, ma anche di lavorare sul concetto di identità, quali aspetti la compongono e quali fattori, esterni o interni a noi, la influiscono. Le caratteristiche esterne di una persona possono essere motivo di stereotipo, pregiudizio o micro-aggressione, occorre imparare che l'identità di una persona è formata da una moltitudine di aspetti e non è riducibile solo a ciò che si

percepisce. Preciso che il senso dell'attività non è stata spiegato immediatamente, gli stimoli sono stati lasciati sedimentare e fatti emergere in altre attività collegate. Quest'attività era propedeutica alle successive.

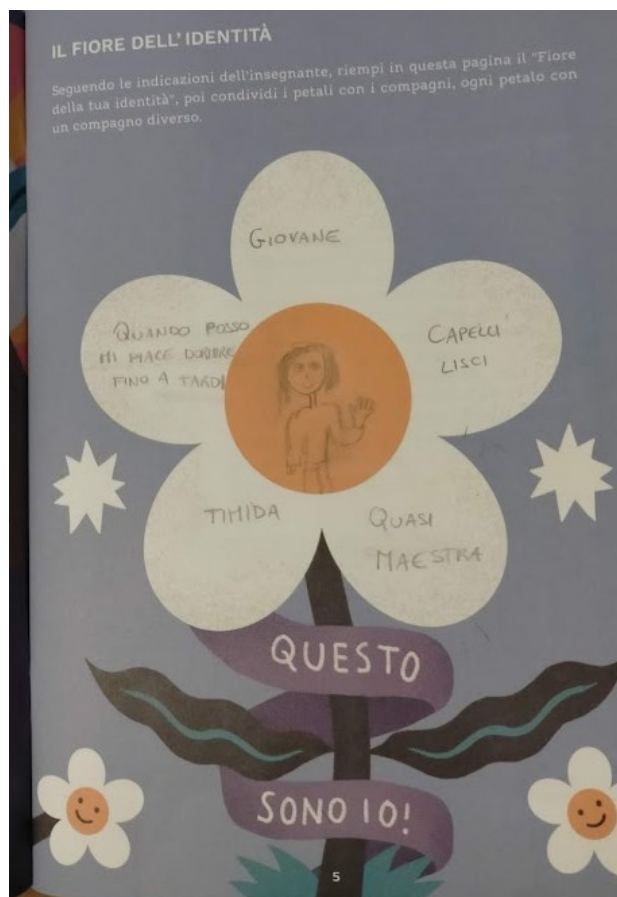


Fig. 4 Il mio fiore dell'identità

La seconda attività prevedeva la spiegazione dei concetti di stereotipo, pregiudizio e discriminazione a partire dalle definizioni presenti nel quaderno operativo. Per favorire la comprensione ho proposto ai bambini degli esempi vicini a loro, supportati da immagini. Le immagini favorivano la comprensione e catturavano l'attenzione. La scelta degli esempi e l'utilizzo delle immagini hanno rispecchiato la fase H della logica progettuale di Wiggis e Mctighe: hook, agganciare le conoscenze attraverso gli interessi degli studenti.

Gli stereotipi sono idee che si hanno comunemente su un determinato gruppo sociale e servono sostanzialmente a semplificare la realtà (Amnesty International, 2021). Per spiegarli ho portato l'esempio di tre popolazioni, mostrando i risultati che venivano fuori su Google immagini se si cercava il loro termine (Fig. 5-6-7).



Fig. 5 Stereotipo Brasiliani



Fig. 6 Stereotipo Francesi



Fig. 7 Stereotipo Tedeschi

Ho chiesto agli alunni se venissero in mente altri esempi di stereotipi. A seguito degli esempi emersi si è posta l'attenzione sulla frase "Quando uno stereotipo diventa una convinzione favorisce la nascita di pregiudizi" (Amnesty International Italia, 2021) presente nel quaderno operativo.

Un pregiudizio è un giudizio che diamo a persone o situazioni senza conoscerle [...] Alcuni pregiudizi possono essere generati dalla paura delle differenze e possono determinare o giustificare comportamenti discriminatori (Amnesty International Italia, 2021). Per aiutare a comprendere il meccanismo del pregiudizio sono stati portati degli esempi molto vicini ai bambini, riguardanti un animale domestico conosciuto, una città del territorio e uno sport praticato da alcuni alunni della classe, due bambini e una bambina. La sequenza prevedeva che si mostrassero prima immagini che suscitassero sentimenti negativi e successivamente immagini che smentissero il pregiudizio (Fig. 8-9-10).

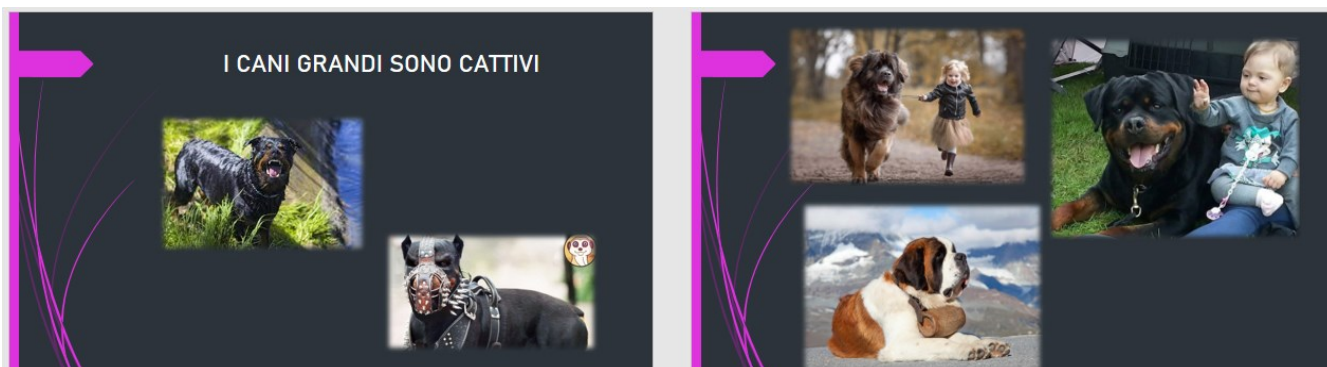


Fig. 8 Pregiudizio 1 “I cani grandi sono cattivi”

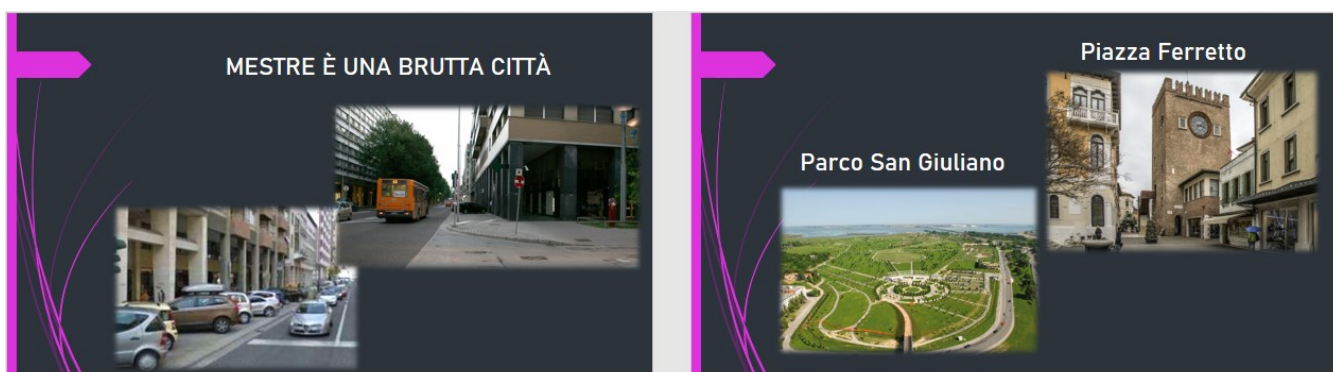


Fig. 9 Pregiudizio 2 “Mestre è una brutta città”



Fig. 10 Pregiudizio 3: “I rugbisti sono grossi, aggressivi e poco gentili” e foto della squadra Venezia Woman Rugby, di cui fa parte una maestra che i bambini conoscono

Questi esempi sono stati utilizzati anche per spiegare la definizione di discriminazione, cioè un “pregiudizio in atto”, un comportamento o un’azione che danneggia ingiustamente una persona o un gruppo di persone (Amnesty International Italia, 2021). Si è ragionato sul fatto che se si hanno dei pregiudizi verso i cani grandi non

ci si avvicina a loro, si cerca di cambiare strada. Se viene proposto di conoscere e passare del tempo con un rugbyista si evita di farlo. Oppure non si va mai a visitare Mestre perché si è convinti che è una brutta città.

Infine, si è ragionato sugli stereotipi come etichette che si danno alle persone. Sono state scelte 3 categorie: gatti, bambini, insegnanti, per ogni categoria gli alunni dovevano scrivere 4 o 5 caratteristiche in un'etichetta (Fig. 11). Le caratteristiche individuate erano più positive che negative. È stato interessante notare come gli alunni non riuscissero a trovare degli aspetti negativi per gli insegnanti. Gli alunni non hanno confermato le mie proposte: “sono severi”; “urlano”, “danno note”. Ciò dimostra che hanno avuto un'esperienza positiva con la figura degli insegnanti, in particolare con quelli di classe. Come già ribadito la trasmissione dei valori legati ai diritti umani passa anche attraverso il comportamento che l'insegnante ha nei confronti degli alunni. Se si è profondamente convinti dell'uguaglianza di tutti gli uomini (e dei ragazzi che si hanno di fronte) rispetto ai diritti, si può trasmettere questa convinzione (Montevecchi, 1996). Gli alunni si sentiranno rispettati e vedranno l'adulto come qualcuno con cui parlare liberamente, con cui anche scherzare, non come una figura negativa (Montevecchi, 1996). Maritain sostiene che il dono più prezioso che un educatore possa avere sia il rispetto sacro e affettuoso per l'identità dell'alunno (Maritain, citato in Zago, 2013, p 108).

Seguendo le indicazioni dell'insegnante, completa la seguenti pagine dando libero spazio alla tua creatività!

Stereotipi in etichette

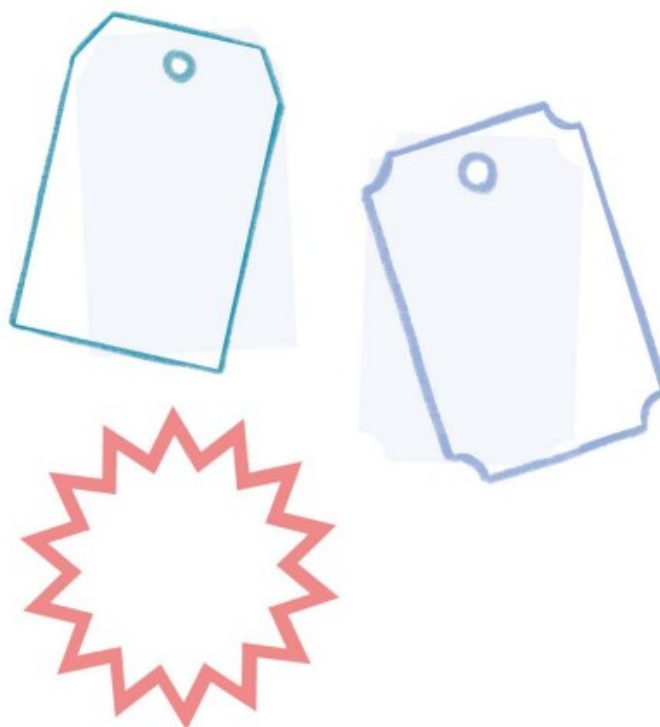


Fig. 11 Attività Etichette. Fonte: Amnesty International (2021) Ma che razza di storia è questa? Entra in azione contro il razzismo. Quaderno operativo, p. 10

In questo primo incontro è stato definito l'argomento del percorso (fase Where) e sviluppato l'interesse per i saperi che si vogliono trasmettere (fase Hook). Gli alunni hanno esplorato le questioni, analizzando attivamente gli esempi di stereotipi e pregiudizi proposti, provando a definirsi e definire categorie di persone con poche parole (fase Explore), in questo modo hanno iniziato a familiarizzare con i concetti e le conoscenze che si vogliono fornire come strumenti, equipaggiamento, per la lotta alla discriminazione. Come previsto per ogni incontro gli alunni sono stati stimolati alla riflessione e al ripensamento (fase Reflect e Rethink).

3.2.2 Incontro 2: Razzismo invisibile, esclusione e micro-aggressioni

Obbiettivi:

- ✓ Comprendere i meccanismi del razzismo invisibile
- ✓ Comprendere i meccanismi delle micro-aggressioni

Strumenti:

- ✓ Cartellini con forme colorare e nomi di animali
- ✓ Quaderno operativo *Che razza di storia è questa? Entra in azione contro il razzismo*

Discipline coinvolte:

- ✓ Italiano
- ✓ Geometria
- ✓ Scienza

Si possono individuare due forme di razzismo: il razzismo manifesto e il razzismo invisibile. Mentre nel primo chi lo genera è consapevole di disprezzare, per motivi che ritiene leciti, determinate categoria di persone, nel secondo vittime e autori possono non rendersi conto di subirlo o attuarlo (Amnesty International Italia, 2021) Derald Wing Sue, psicologo e professore alla Columbia University, di origine asiatica, nato negli Stati Uniti, ha definito la teoria delle micro-aggressioni, implicate nel fenomeno del razzismo invisibile. Le micro-aggressioni sono piccoli atti quotidiani quasi inconsci a cui non si dà importanza perché accettati socialmente, si manifestano come domande, azioni, commenti rivolti a determinate categorie di persone che a lungo andare rischiano di stigmatizzare e avere un impatto negativo su chi li subisce. Le micro-aggressioni dipendono da stereotipi e contribuiscono a rafforzarli. Commenti razzisti, sessisti e classisti sono un esempio di micro-aggressioni nella vita di tutti i giorni. (Delgado Suárez, n.d.). Derald Wing Sue definisce due tipi di micro-aggressioni: quelle aperte, attacchi diretti che attraverso parole e azioni hanno la volontà di ferire, legate al razzismo manifesto e quelle nascoste, nelle quali chi le commette non ha volontà di ferire o danneggiare, applica uno stereotipo senza volerlo, come ad esempio chiedere la

provenienza a una persona con tratti africani/arabi/asiatici dando per scontato che sia straniera e non nata e cresciuta in un paese europeo, legate al razzismo invisibile. Come esempio Derald Wing Sue porta il fatto che alla fine delle sue lezioni gli studenti andassero a complimentarsi con lui per i contenuti della lezione, ma anche per il suo inglese perfetto. La frequenza di questo tipo di commenti lo fecero sentire straniero nel proprio paese natale (Delgado Suárez, n.d.). Gli studenti erano condizionati dallo stereotipo che una persona con tratti asiatici non fosse americana. Le micro-aggressioni sono come una palla di neve, da qualcosa di piccolo e poco considerato diventano una valanga. Commenti, gesti, atti a cui si dà poca importanza possono minare l'autostima e il senso di inclusione di una persona, facendola sentire diversa, strana o addirittura inferiore (Delgado Suárez, n.d.).

Nel secondo incontro è stato svolto un role playing in cui i bambini hanno esplorato i meccanismi del razzismo invisibile e dell'esclusione, fase Explore della logica progettuale di Wiggins e McTighe. Il gioco era spiegato e descritto nella guida per l'insegnante. Nella schiena di ogni alunno è stato attaccato un cartellino contenente una figura geometrica colorata. È stato chiesto agli alunni di disporsi agli angoli dell'aula prima in base alla forma geometrica che rappresentavano e poi in base al colore. Una bambina, avendo una figura con caratteristiche differenti, risultava sempre esclusa. Ho aggiunto delle varianti al gioco proposto dalla guida: i bambini dovevano dividersi in base a categorie di animali assegnati e in seguito in base agli ambienti in cui vivevano. Come nel gioco precedente, in entrambi i casi, prima un bambino e poi una bambina sono rimasti esclusi. Come suggerisce la guida ho posto l'attenzione a scegliere bambini che avessero le capacità di affrontare il ruolo di "escluso" in serenità, per questo ho chiesto consiglio all'insegnante.

È seguita una discussione sull'esperienza fatta, fase Reflect della logica progettuale di Wiggins e McTighe. Ho chiesto ai tre bambini che erano rimasti esclusi cosa avessero provato, hanno risposto che si sentivano da soli. Gli alunni hanno espresso di essere dispiaciuti per i compagni esclusi. Ho chiesto quali erano stati i criteri di raggruppamento che avevano utilizzato per dividersi e se ce ne fossero più di uno. A seguito della risposta ho chiesto se loro sapessero quale forma, colore o animale fossero e se fosse stata una

loro scelta. Mi hanno risposto che ciò che erano glielo avevano detto gli altri e non era stata una loro scelta. Ho chiesto se erano contenti del gruppo che avevano e se li andava bene farne parte in base a un criterio non scelto da loro. Un bambino era contento perché nel suo gruppo c'era sempre il suo migliore amico, un altro non era contento dell'animale che aveva perché era una papera. Ho chiesto quale fosse il senso di questo gioco secondo loro. Un'alunna ha risposto: "Perché così capiamo come si sente una persona che rimane da sola", l'alunno che aveva sperimentato di stare in gruppo e successivamente era stata escluso ha risposto: "Come ci sentiamo in comunità, insieme agli altri, oppure come ci sentiamo quando siamo da soli, senza persone che ci aiutano e che ci stanno vicino". Riprendendo l'attività della volta precedente in cui si parlava delle caratteristiche che vengono attribuite alle persone e degli stereotipi, ho spiegato che a volte le persone si raggruppano in base alle loro caratteristiche, visibili o meno: l'aspetto fisico, la religione, il genere. In base a questi criteri qualcuno potrebbe rimanere escluso oppure non essere contento di ciò che è oppure del gruppo che gli viene imposto. Ho fatto notare che nei vari gruppi non c'erano tutti animali uguali, anche le persone che vengono divisi in categorie e gruppi differenti non sono tutti uguali.

Quest'attività permette di ragionare sui meccanismi del razzismo invisibile: i bambini hanno assegnata una o più caratteristiche non scelta, che non conoscono finché qualcuno non le fa notare, infatti il cartellino è posto nella schiena; tali caratteristiche impongono una divisione per gruppi secondo un criterio non stabilito dai soggetti in gioco, rischiando che qualcuno rimanga escluso, esattamente come avviene quando si è vittime di razzismo.

Attraverso l'analisi di vignette gli alunni hanno esplorato come si sviluppano gli episodi di micro-aggressioni, in cui le persone vengono giudicate e stereotipate in base al loro aspetto fisico (Fig. 12-13-14). È stato chiesto ai bambini se avessero vissuto esperienze simili. Il maestro ha raccontato alcuni episodi in cui era stato scambiato per qualcun altro in base all'aspetto e stereotipi. Ad esempio, ad un corso di aggiornamento per insegnanti, essendo uomo e avendo con sé una borsa di pelle in cui teneva il materiale scolastico, era stato scambiato per il tecnico informatico. La lezione si è conclusa sintetizzando i concetti appresi in quell'incontro.



Fig. 12 Vignetta Migroaggressione 1. Fonte: Amnesty International (2021) Ma che razza di storia è questa? Entra in azione contro il razzismo. Quaderno operativo, p. 26



Fig. 13 Vignetta Migroaggressione 2. Fonte: Amnesty International (2021) Ma che razza di storia è questa? Entra in azione contro il razzismo. Quaderno operativo, p. 27



Fig. 14 Vignetta Migroaggressione 3. Fonte: Amnesty International (2021) Ma che razza di storia è questa? Entra in azione contro il razzismo. Quaderno operativo, p.2

In questo incontro sono state sviluppate le fasi dell'esplorazione e della riflessione legate alla logica progettuale di Wiggis e McTighe. Attraverso queste gli alunni hanno rafforzato i saperi per le competenze che si vogliono sviluppare con il percorso.

3.2.3 Incontro 3: Potere come forma di discriminazione

Obiettivi:

- ✓ Comprendere i meccanismi di potere che alimentano le discriminazioni

Strumenti:

- ✓ Guida Operativa Che razza di storia è questa
- ✓ Post-it
- ✓ Carte e penna

Discipline coinvolte:

- ✓ Motoria
- ✓ Italiano

Il razzismo è la convinzione conscia o inconscia della superiorità del proprio gruppo etnico verso gli altri. Si sviluppa a seguito di stereotipi e pregiudizi trasmessi socialmente

in famiglia, tra coetanei o conoscenti e attraverso i grandi mezzi di comunicazione. Nella storia gli episodi di discriminazione e violenza a danno di altri popoli sono stati giustificati da percezioni di essere migliori di altri associate come dati di fatto, per motivi religiosi, culturali, politici, scientifici (Amnesty International Italia, 2021). Henri Tajfel, psicologo ebreo francese, negli anni 70 elabora la teoria dell'identità sociale secondo la quale gli uomini hanno la tendenza a sentirsi parte di un gruppo per rafforzare la propria identità sociale. Attraverso lo stereotipo si categorizzano le persone, compresi se stessi, dentro differenti gruppi e si fanno confronti. In particolare, si identifica chi è dentro il proprio gruppo (l'in-group) e chi è esterno (l'out-group). Verso coloro che sono esterni si hanno giudizi negativi. Tale convinzione di appartenere a una determinata categoria genera pregiudizio verso coloro che non vi appartengono e porta alla discriminazione per rafforzare la propria identità e autostima (Lauro, 2022). Nello stesso periodo circoli di psicologi statunitensi che studiavano le relazioni razziali affermavano che il razzismo è il risultato della somma tra pregiudizio e potere. Ciò significa che oltre ai pregiudizi è importante esplorare le relazioni di potere tra gruppi di provenienza di ognuna delle due parti. In questo modo si osserva il razzismo come fenomeno sociale, non solo come un problema interpersonale (“Constellations. A manual for working with young people on the topic of racism and invisible racism”, 2020).

Nel terzo incontro sono state utilizzate delle tecniche immaginative e simulate che hanno permesso agli alunni di immedesimarsi in situazioni di discriminazione attuata attraverso alcune forme di potere. A un gioco già previsto dalle attività del percorso *Che razza di storia è questa* ho aggiunto altri due role play, progettati sulla base degli obiettivi specifici, come suggerito nei testi teorici presi di riferimento. Come tipologia è stato utilizzato il role play emblematico, idoneo a mostrare comportamenti sbagliati o da modificare (De Santi & Ahmed, 2002).

Le attività si sono svolte nel giardino della scuola.

Il primo gioco consisteva in un'immedesimazione guidata da una narrazione. Gli alunni immaginavano di trasformarsi in topolini cacciati da un gatto e successivamente da gatti predatori di un topolino. In questo gioco gli alunni avevano l'occasione di

sperimentare diverse sensazioni. Prima si sentivano piccoli, impotenti, sotto attacco e spaventati, poi predatori potenti.

Nel secondo gioco alcuni bambini avevano dei post-it che li contrassegnavano, potevano salutare chiunque ma non dovevano essere salutati dagli altri. Gli alunni erano invitati a camminare per il giardino e interagire. Risultava che chi aveva il post-it veniva marginato, evitato e non salutato. I ruoli ruotavano in modo che alla fine tutti facessero questa esperienza. Chi aveva il post-it era una minoranza rispetto agli altri.

Il terzo gioco era una sorta di guardia e ladri modificato. Coloro che avevano i post-it dovevano essere catturati e messi in prigione dagli altri che avevano il ruolo di poliziotti. Anche in questo caso i compiti venivano invertiti e ognuno sperimentava i due ruoli diversi.

Questi giochi corrispondono alla fase della sperimentazione attiva, Experience della logica progettuale di Wiggis e McTighe.

All'esperienza di gioco è seguita una discussione, fase della riflessione e ripensamento. Ho chiesto come si fossero sentiti a essere topi o persone con il post-it, provando anche a immaginare quanto vissuto giocando in una situazione di vita reale. Un bambino ha affermato che non era contento perché i poliziotti lo prendevano anche se non aveva fatto niente. Una bambina ha detto che in una situazione reale avrebbe avuto paura. Qualcuno ha espresso il desiderio di vendetta verso chi lo escludeva e i poliziotti. Un bambino ha affermato di volersi travestire da poliziotto per salvarsi e poi vendicarsi. Tenzialmente le emozioni espresse erano di paura, rabbia, impotenza o vendetta. Successivamente ho chiesto come si fossero sentiti a essere gatti, persone che escludevano o poliziotti. A molti è piaciuto il ruolo di potere, anche se non erano contenti di escludere e non salutare. Qualcuno ha affermato di sentirsi triste perché qualcuno lo obbligava a fare qualcosa che non voleva fare.

A seguito del dibattito ho chiesto agli alunni di fare un testo sull'esperienza vissuta seguendo delle domande guida. Dovevano spiegare qual era stato il loro gioco e il ruolo che preferito, nel caso del primo gioco se preferivano essere topo o gatto, nel caso del secondo se preferivano essere gli esclusi o chi escludeva, nel caso del terzo se preferivano

essere prigionieri o poliziotti. Le considerazioni emerse nei testi sono analizzate nel capitolo successivo.

Questa attività ha permesso ai bambini di esplorare i sentimenti che si mettono in atto in situazioni di discriminazione e di riflettere su di essi per costruire un bagaglio di competenze utili a contrastarla.

3.2.4 Incontro 4: Potere e propaganda, vignette e manifesti discriminatori

Obbiettivi:

- ✓ Comprendere il significato di Propaganda
- ✓ Comprendere i meccanismi della Propaganda per discriminare

Strumenti:

- ✓ Dizionari
- ✓ Power Point con immagini e definizioni
- ✓ Fotocopie di vignette discriminatorie

Discipline coinvolte:

- ✓ Italiano
- ✓ Storia

Alla base della discriminazione vi sono degli stereotipi che è possibile rafforzare anche attraverso i mezzi di comunicazione. Antonio Gramsci, filosofo italiano, definisce il pieno controllo del campo culturale come “egemonia culturale”. Essa si realizza quando una classe o un gruppo sociale detiene il controllo su tutti i canali di influenza e di informazione presenti in una società come scuole, media, istituzioni religiose, senza lasciare spazio a nessun'altra diversa prospettiva (“Constellations. A manual for working with young people on the topic of racism and invisible racism”, 2020). Le istituzioni politiche, in particolare nei regimi totalitari, si servono di questi meccanismi per rafforzare il consenso e l'adesione a determinate ideologie. Attraverso i canali culturali come

giornali, manifesti, film, libri, istruzione, le istituzioni politiche veicolano messaggi per creare e rafforzare stereotipi contro determinate categorie di persone, favorendo il meccanismo di distinzione in-group e out-group definito dalla teoria dell'identità sociale di Henri Tajfel.

In questo incontro i bambini hanno esplorato i meccanismi della propaganda attraverso l'uso di dizionari e l'analisi di manifesti propagandistici, illustrazioni di libri e vignette satiriche di diversi periodi storici, secondo la fase Explorer della logica progettuale di Wiggs e McTighe.

Gli alunni hanno cercato e trascritto la definizione di propaganda dal dizionario. È stata scelta la definizione più comprensibile e inerente all'argomento da affrontare: la propaganda è una deformazione della verità per convincere l'opinione pubblica di qualcosa (Devoto&Oli). Si è poi proceduto all'analisi di prodotti di propaganda in diversi periodi storici. Il maestro, laureato in storia, in fase di progettazione mi ha aiutato a recuperare il materiale storico utile all'attività.

Sono stati mostrati dei manifesti che invitavano all'arruolamento in guerra durante il regime fascista (Fig. 15-16). È stato mostrato un manifesto del periodo della Prima guerra mondiale che inneggiava a scendere in guerra contro il nemico definito "barbaro" (Fig. 17).



Fig. 15 Propaganda Fascista 1



Fig. 16 Propaganda Fascista 2



*Fuori i barbari !
Per la Vittoria*

Fig. 17 Propaganda Prima
Guerra Mondiale

Fonte: Centro di Ateneo per la Storia della Resistenza e dell'Età Contemporanea. Phaidra collezioni diditali. https://phaidra.cab.unipd.it/collections/manifesti_rsi

Successivamente sono state mostrate e analizzate una serie di vignette propagandistiche e discriminatorie, contro gli italiani, che apparivano nei giornali degli Stati Uniti d'America tra la fine del XIX secolo e l'inizio del XX secolo, periodo del flusso migratorio degli europei verso il continente americano. Il quaderno operativo di *Che razza di storia è questa*, ne proponeva una tratta dalla rivista statunitense *Life Magazine* del 1991 (Fig. 18). L'immigrato italiano viene definito con l'espressione dispregiativa WOP. L'etimologia di questa parola è incerta: potrebbe derivare dal napoletano "guappo", con cui si indica una persona arrogante e violenta, o essere un acronimo per "With Out Passport", senza passaporto. Tale termine veniva contrapposto all'acronimo WASP (White, Anglo-Saxon, Protestant) con cui si indicava invece lo statunitense "modello". La maggior parte degli stereotipi sugli immigrati italiani riguardava la povertà, la scarsa igiene, l'analfabetismo, le malattie e i comportamenti violenti (Fig. 19). Moltissimi americani pensavano che non dovesse essere consentito agli italiani e a migranti di altre nazionalità entrare negli Stati Uniti (Fig. 20) (Amnesty

International Italia, 2021). Dalle vignette mostrate emergono questi stereotipi, infatti vengono definiti come musicanti strapazzo, mendicanti miserabili, molesti, assassini, mafiosi, poco di buono e canaglie.



A WOP
A pound of spaghett' and a red-a bandan'
A stilet' and a corduroy suit;
Add garlie wat make for him stronga da
mus'
And a talent for black-a da boot!

Fig. 18 Vignetta “A Wop”. Fonte: Amnesty International (2021) Ma che razza di storia è questa? Entra in azione contro il razzismo. Quaderno operativo



This sketch by André Chastaigne incorporates all of the negative nineteenth-century Italian stereotypes
From *Century Magazine*, 1897-98

Fig. 19 Stereotipo dell'italiano nel 19° secolo. Fonte: *Century Magazine* (1897-1898)

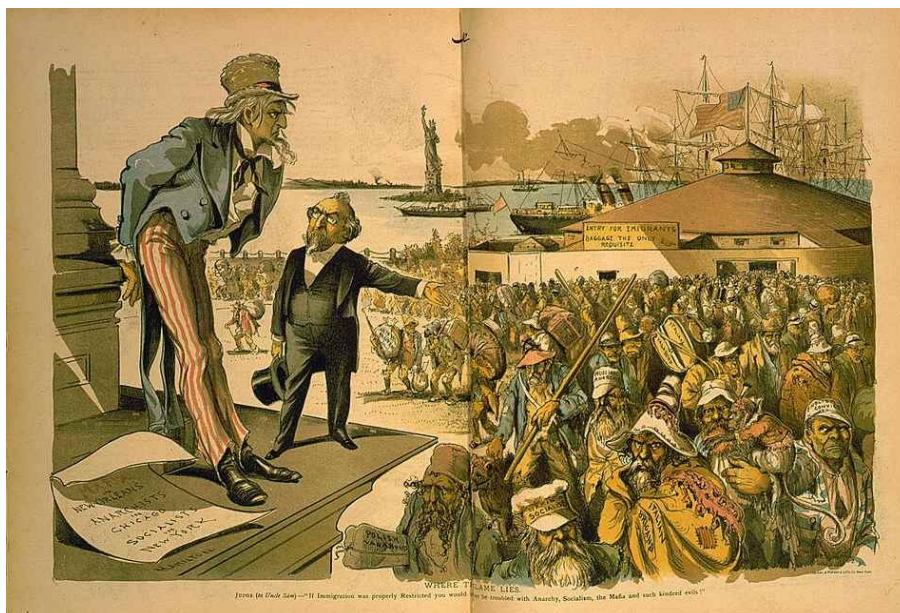


Fig. 20 Rappresentazione dei migranti in arrivo negli Stati Uniti

Lavorare sul tema della discriminazione italiana negli Stati Uniti ha permesso che tutti gli alunni si sentissero presi in causa e percepissero questa forma di discriminazione contro di loro, sperimentando il disagio per la diffusione di falsi pregiudizi.

È stata affrontata anche la propaganda del regime nazista contro gli ebrei. Sono stati mostrati i cartelli discriminatori posti nelle zone pubbliche, uno che afferma: “Qui non vogliamo ebrei” (Fig. 21) e in uno della città di Herbruck (Fig. 22) dove si trovava scritto: “Questa ridente cittadina, questo magnifico luogo della terra è stato creato solo per i tedeschi e non per gli ebrei, i quali non sono i benvenuti”. Nei parchi pubblici vi erano panchine riservate esclusivamente agli ebrei (Fig. 23). Le scritte dei cartelli hanno destato indignazione tra gli alunni.



Fig. 21 Cartello “Qui non vogliamo ebrei”
Herbruck



Fig. 22 Cartello della città di



Fig. 23 Panchina riservata agli ebrei

Fonte: United States Holocaust Memorial Museum (n.d.) L'ANTISEMITISMO – IMMAGINI. <https://encyclopedia.ushmm.org/content/it/gallery/antisemitism-photographs>

Il regime nazista utilizzò efficacemente i mezzi di propaganda per ottenere il sostegno della popolazione alle persecuzioni e alla guerra. Gli autori della propaganda nazista sfruttarono gli stereotipi già esistenti, dipingendo gli ebrei come un "corpo estraneo" che viveva a spese della nazione che li ospitava, bramoso di sottomettere tutto il mondo (Fig. 24) (“Identificare i "nemici"”, n.d.).



Fig. 24 Vignetta propagandistica sugli ebrei che vogliono conquistare il mondo.

Fonte: United States Holocaust Memorial Museum (n.d.) L'ANTISEMITISMO – IMMAGINI. <https://encyclopedia.ushmm.org/content/it/gallery/antisemitism-photographs>

La propaganda non era rivolta solo agli adulti. Vennero pubblicati anche testi per l'infanzia per educare i bambini all'antisemitismo. Il libro illustrato “Il fungo Velenoso” (Fig. 25) dà le indicazioni su come riconoscere gli ebrei e su quali rischi possono esserci nel frequentarli. Nelle pagine del libro è presente l'illustrazione di un bambino che

definisce le caratteristiche stereotipate degli ebrei: naso piegato verso il basso, labbro inferiore che sporge, uno sguardo penetrante dedito all'inganno, gambe e braccia corte, piedi piatti, gobba... (Fig. 26).

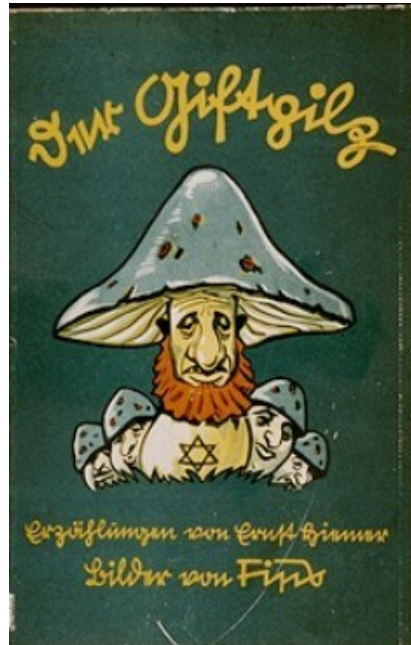


Fig. 25 Copertina del libro *Il fungo Velenoso*.

Fonte: United States Holocaust Memorial Museum (n.d.) L'ANTISEMITISMO – IMMAGINI. <https://encyclopedia.ushmm.org/content/it/gallery/antisemitism-photographs>

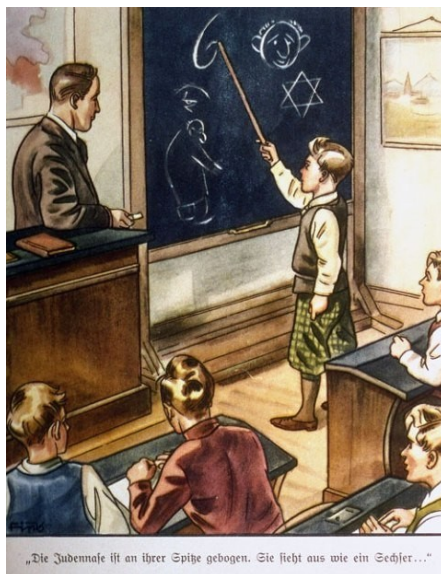


Fig. 26 Illustrazione *La punta del naso dell'Ebreo è curva. Assomiglia al numero 6.*

Fonte: United States Holocaust Memorial Museum (n.d.) L'ANTISEMITISMO – IMMAGINI. <https://encyclopedia.ushmm.org/content/it/gallery/antisemitism-photographs>

Nell'illustrazione di un altro libro per l'infanzia si nota un gruppo di bambini intenti a leggere gli articoli del giornale *Der Stuermer* esposto in una bacheca, alcuni titoli degli articoli dicono "Gli Ebrei sono una disgrazia" e "Come gli Ebrei imbrogliano", mentre tre ebrei sembrano complottare tra loro. Gli ebrei sono raffigurati con i classici tratti stereotipati: sono vestiti di scuro, hanno una corporatura robusta e il naso con la punta verso il basso. Sono paragonati a tre corvi (Fig. 27).

Queste immagini sono state analizzate insieme ai bambini. Come fase di riflessione e ripensamento è stato chiesto ai bambini di concentrarsi su due illustrazioni per l'infanzia (Fig. 27-28) e produrre un testo collettivo su quanto appreso (Fig. 29).



Fig. 27 Libro d'illustrazione da un libro per l'infanzia.

Fonte: United States Holocaust Memorial Museum (n.d.) L'ANTISEMITISMO – IMMAGINI. <https://encyclopedia.ushmm.org/content/it/gallery/antisemitism-photographs>



Fig. 28 “Non fidarti nella volpe nel prato, né del giuramento dell’ebreo”.

Fonte: United States Holocaust Memorial Museum (n.d.) L'ANTISEMITISMO – IMMAGINI. <https://encyclopedia.ushmm.org/content/it/gallery/antisemitism-photographs>

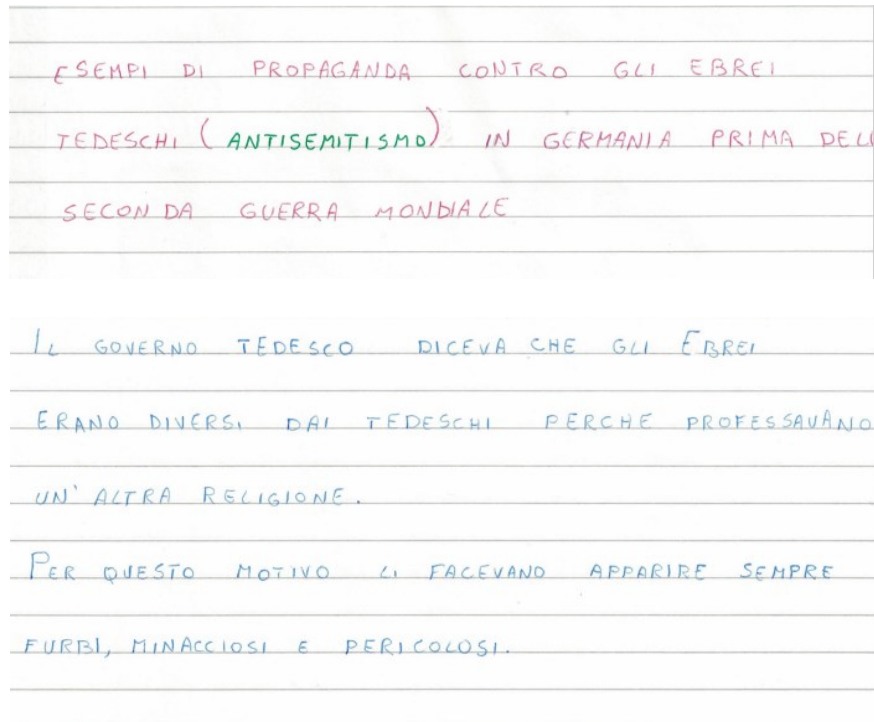


Fig. 29 Testo collettivo sull'attività

3.2.5 Incontro 5: Storie di attivismo, storia di Mohamad Al Jounde

Obbiettivi:

- ✓ Conoscere il significato di Profugo e Campo Profughi
- ✓ Riconoscere i valori positivi che favoriscono il contrasto alla discriminazione attraverso il racconto di storie

Strumenti:

- ✓ Albo illustrato *Piccoli gesti che fanno bello il mondo. Storie di ragazzi che aiutano gli altri* di Loll Kirby (Autore), Yas Imamura (Illustratore)
- ✓ Power-Poit con immagini, video e didascalie
- ✓ Carta, penna e colori

Discipline coinvolte:

- ✓ Italiano
- ✓ Geografia
- ✓ Arte

Nel quinto incontro è stata raccontata una storia presente dell'albo illustrato *Piccoli gesti che fanno bello il mondo. Storie di ragazzi che aiutano gli altri* (Fig. 30). È la storia di Mohamad Al Jounde, vincitore del premio internazionale per la pace dei bambini 2017 per aver favorito la creazione di una scuola in un campo profughi del Libano, nella Valle di Beqā' (Bekaa). Mohamad, nato nel 2005 in Siria, poté assaporare cosa significa vivere un'infanzia serena insieme alla famiglia e agli amici. Nel marzo 2011 si scatenarono una serie di proteste contro il regime guidato dal Presidente Bashar al-Assad, per chiedere la democrazia nel Paese. Il governo cercò di reprimere le proteste con la polizia e le forze armate creando un clima di guerre e violenza (Save the Children, 2022). I genitori di Mohamad, attivi contro il regime, furono costretti a fuggire dalla Siria insieme a tutta la famiglia a seguito di una minaccia di morte. Si rifugiarono in Libano, in un campo profughi nella Valle di Beqā' (Bekaa). Non riuscendo a trovare lavoro il padre chiese asilo politico in Svezia per poter mantenere la famiglia. Mohamad, all'età di 12 anni, visse l'esperienza di perdere la sua quotidianità, la casa, gli amici e l'allontanamento dal padre. Per due anni non poté andare a scuola. Osservando la realtà di altri bambini e ragazzi come lui, soli e senza futuro cercò di aiutarli creando delle relazioni tra loro, facendo in modo che si incontrassero. Supporto alla famiglia iniziò a insegnare, creando la scuola in una tenda. Insegnava matematica e inglese. Svolgeva anche dei laboratori di fotografia, la sua passione. La scuola fatta in una tenda si è evoluta e organizzata fino a diventare una vera scuola all'interno di un edificio con insegnanti qualificati, essa garantisce il diritto allo studio a 200 bambini rifugiati. Attualmente i bambini dopo due anni di frequentazione della scuola possono accedere al sistema scolastico libanese (Kids Rights, n.d).



Fig. 30 Pagine dell'albo *Piccoli gesti che fanno bello il mondo. Storie di ragazzi che aiutano gli altri* che raccontano la storia di Mohamad Al Jounde

Come organizzatore anticipato ho mostrato la foto di Mohamad insieme ai ragazzi del campo profughi (Fig. 31).



Fig. 31, Mohamad Al Jounde e i ragazzi dei campi profughi. Fonte: KidsRights (n.d.) 2017-
Mohamad Al Jounde (16), Syria <https://www.kidsrights.org/advocacy/international-childrens-peace-prize/winners/mohamad-al-jounde>

Prima di approfondire la storia abbiamo ragionato insieme sui motivi per cui una persona scappa dal proprio paese. Analizzando la mappa della Siria e delle nazioni circostanti abbiamo riflettuto sui luoghi dove si può fuggire, giungendo alla conclusione Mohamad si era rifugiato in Libano. Sono state mostrate alcune immagini di tende dei campi profughi e data la definizione di campo profughi e rifugiato, riprendendo i concetti appresi dall'esperienza dell'anno precedente su tale tematica. Attraverso Google Maps è stato mostrato dove si trova la Valle di Beqā' (Bekaa). È stata raccontata la storia di Mohamad tramite un video. Il filmato, prodotto da KidsRight, racconta la storia del ragazzo attraverso un montaggio di immagini e video di guerra; foto d'infanzia; racconti diretti del protagonista; testimonianze dei familiari e dei bambini del campo; immagini della scuola e delle attività che si svolgono al suo interno.

A seguito della visione del video è stato dato un riassunto della storia di Mohamad chiedendo agli alunni di sottolineare le parti più importanti. Nel riassunto ho riportato le frasi più significative dette da Mohamad. Una delle quali spiega come la fotografia, che lui insegna, può essere un modo per aiutare i bambini dei campi profughi a esprimersi e far emergere la loro voce: "Ci sono molti bambini rifugiati che sono troppo timidi per parlare, ma non sono timidi a fare le foto. Così le foto possono raccontare di centinaia di bambini. Una fotografia per la loro felicità, una foto per migliorare il loro futuro." (KidsRights, 2017). E una nel quale si percepisce la motivazione che muove Mohamad a fare ciò che fa: "La cosa che mi dà forza e felicità è stare con i bambini, perché stando con i bambini, giocando e divertendomi con loro, sento che ho qualcosa, che ho loro e loro mi danno forza." (KidsRights, 2017).

A seguito di questi input, proposti attraverso diverse forme di rappresentazione secondo i principi dell'Universal Design of Learning, ho chiesto ai bambini di riassumere ciò che li ha colpiti di più della storia di Mohamad Al Jounde in un fumetto. Il fumetto come modalità di restituzione dei concetti appresi è suggerito nel quaderno operativo. In quel caso riguardava l'attività sulla storia del "Battaglio Mario", battaglio partigiano, io l'ho presa come spunto per l'attività su questa storia. La maggior parte gli alunni ha svolto il fumetto degli episodi osservati nel video oppure sulle immagini del libro. Gli elaborati verranno analizzati nello specifico nel capitolo successivo.

3.2.6 Incontro 6: Casa San Raffaele

Obiettivi:

- ✓ Far conoscere la realtà di una casa di accoglienza del territorio
- ✓ Promuovere, fuori e dentro la classe, la cultura dell'accoglienza, dell'inclusione e della lotta contro ogni forma discriminazione.

Strumenti:

- ✓ Power-Poit con immagini, video e didascalie
- ✓ Mappa che contiene Europa, Africa e Medio Oriente
- ✓ Carta, penna, colori

Discipline coinvolte:

- ✓ Italiano
- ✓ Geografia

Un documento dell'ONU definisce il migrante come una persona che si è spostata in un paese diverso da quello di residenza abituale e che vive in quel paese da più di un anno (Kofman et al., 2000). Il migrante economico è colui che si muove spinto da fattori attrattivi, attratto da sistemi economici più sviluppati e migliori opportunità di benessere. Colui che si muove per fattori espulsivi, cioè scappa per ragioni di sopravvivenza, è definito profugo e diventa rifugiato nel momento in cui chiede protezione a un altro paese (Open poleis, 2021). Il migrante irregolare è una persona entrata nel paese senza un regolare controllo alla frontiera, può fare richiesta di essere riconosciuto come rifugiato, per esserlo deve rientrare nei criteri stabiliti dallo statuto dell'Alto commissariato per i rifugiati delle Nazioni unite (Unhcr); mentre attende il responso ha il diritto di permanenza nel territorio in cui è, diventano richiedente asilo (Open polis, 2021). In Italia i richiedenti asilo risiedono in strutture di accoglienza. La sovraesposizione mediatica sugli immigrati irregolari che entrano senza regolare controllo alla frontiera genera dispercezione del fenomeno e sviluppa pregiudizi, causando episodi di razzismo. Per questo motivo il percorso educativo che ho progettato prevede delle attività che aiutino i bambini a comprendere il concetto di profugo e rifugiato attraverso storie di realtà lontane come quelle dei campi profughi in Libano e vicine come quella di una struttura di accoglienza

nel territorio. Le storie proposte toccano il tema del diritto d'asilo, il diritto all'istruzione e il diritto a vivere una vita dignitosa.

Casa San Raffaele è una struttura di accoglienza collocata nel comune di Mira, in provincia di Venezia, in gestione alla Caritas Veneziana. Prevede l'accoglienza di richiedenti asilo, stranieri in temporanea difficoltà economica o sanitaria, persone agli arresti domiciliari. Ha 25 posti letto, attualmente gli ospiti sono ragazzi che provengono da Albania, Cina, Croazia, Ghana, Costa d'Avorio, Nigeria, Guinea Bissau, Camerun, Somalia, Mali. Il responsabile della casa si occupa della gestione e mantenimento della struttura attraverso l'aiuto di volontari. La casa ha lo scopo di fornire agli ospiti gli strumenti per gestirsi in autonomia con la prospettiva dell'inclusione e l'inserimento sociale. Ai ragazzi è data la possibilità di imparare la lingua italiana attraverso un gruppo di volontari. L'italiano funge da lingua franca tra gli ospiti della casa, poiché essendo di nazionalità differenti non tutti parlano e conoscono lingue comuni. Vengono organizzati incontri e momenti di convivialità con gruppi scout, volontari e altre realtà del territorio.

Per strutturare la lezione legata all'ultimo incontro ho raccolto informazioni tramite un colloquio con il responsabile di Casa San Raffaele, il quale mi ha fornito anche immagini e video per supportare la descrizione della realtà della struttura. Ho svolto delle interviste ad alcuni ospiti della casa per portare delle testimonianze da leggere e raccontare agli alunni.

Dalla storia della realtà di un paese lontano gli alunni hanno conosciuto la storia di una realtà del territorio, la struttura di accoglienza Casa San Raffaele, venendo stimolati a mettere in gioco le competenze apprese in questo percorso tramite la proposta di un compito autentico.

Dopo aver mostrato in che punto del territorio si trova la struttura ne ho dato una spiegazione prestando attenzione a proporre riferimenti legati ai vissuti dei bambini, come il fatto che si fa da mangiare, si fa la spesa, festeggiano il Capodanno insieme, coltivano l'orto come viene fatto a scuola, e fanno un'attività di scuola di italiano. È stato spiegato che, oltre al responsabile, la gestione della casa è sostenuta dall'attività di volontari, svolgendo una riflessione sul concetto di volontariato. Prima dell'emergenza sanitaria la

casa metteva a disposizione le docce per i senza-tetto, anche in questo caso si è riflettuto sul fatto che qualcuno non ha una casa e la possibilità di lavarsi, ricordando l'importanza dell'igiene personale per stare bene con sé e gli altri. Ho elencato le nazionalità degli ospiti della casa, mostrando anche mappa geografica per supportare la comprensione.

Sono state portate le testimonianze di due ospiti, legate al tema dell'istruzione, erano supportate dalle loro foto e una mappa che indicava il paese da cui venivano. Una parlava di I., un ragazzo soprannominato Mister sorriso perché ride spesso. Sta nella casa da 5 anni circa, faceva il pastore in Mali, dopo aver frequentato una scuola serale a Marghera ha preso il diploma di scuola secondaria di primo grado. Un gruppo di volontarie lo ha sostenuto nello studio svolgendo ripetizioni a Casa San Raffaele, racconta che per lui è stata un'occasione per interagire con altre persone, per leggere, imparare e conoscere meglio il mondo. Grazie al sostegno delle volontarie è si sentito più sicuro, vedendo in loro un punto di riferimento, delle figure a cui chiedere consigli e curiosità. L'altro ospite è M.F. viene dalla Somalia, sta nella casa da due anni. Ha fatto le superiori in Somalia, essendo la situazione troppo precaria e violenta la famiglia ha preferito farlo studiare in Italia. Nel 2021 si è iscritto all'università di Padova, Scienze Politiche, è un'università molto conosciuta nel suo paese. Sostiene che la laurea possa migliorargli il futuro. Un volontario, professore di diritto in pensione, lo aiuta nello studio.

Alla fine della spiegazione è stata fornita una mappa geografica politica che conteneva Africa, Europa e Medio Oriente, ed è stato chiesto agli alunni di individuare e colorare le nazioni dalle quali venivano gli ospiti della casa. Quest'attività permetteva di far prendere coscienza ai bambini del mondo come realtà globale in cui le persone si spostano e interagiscono. Inoltre, ha posto l'attenzione verso l'Africa, continente poco conosciuto e studiato, i bambini dovevano ricercare e individuare paesi di cui si parla poco e che difficilmente si collocano nella propria mente a livello geografico e spaziale. Questo ha destato interesse e curiosità.

In questo incontro è stata attuata la quinta fase del modello progettuale di Wiggins e McTighe: Exhibit, gli alunni sono stati invitati a esporre ciò che avevano compreso della realtà di Casa San Raffaele. Il compito autentico proposto è stato quello di stimolarli a

pensare che cosa avrebbero voluto dire ai ragazzi della casa e come avrebbero potuto attivarsi per sostenerli, in particolare supportando la scuola di italiano svolta dai volontari.

Per superare stereotipi e pregiudizi è utile educare alla partecipazione. Essa favorisce lo sviluppo del senso di comunità, è un'opportunità di apprendimento e scambio, utile per ampliare e approfondire le relazioni, imparare il rispetto reciproco sostenere la comunicazione, mediazione e l'assunzione collettiva di responsabilità (Martini, 2008). Un vecchio slogan legato all'Agenda21, il documento sullo sviluppo sostenibile adottato a conclusione della conferenza ONU svoltasi a Rio de Janeiro nel 1992, invita a pensare globalmente e agire localmente (Martini, 2008). Questi sono i presupposti che hanno mosso alla proposta di tale compito autentico richiesto a conclusione di questo percorso dall'obiettivo di contrasto al razzismo. Gli alunni, dopo aver conosciuto la realtà di una scuola presente in un campo profughi in Libano, hanno preso coscienza della realtà di una casa di accoglienza, situata nel loro territorio, nella quale si insegna italiano per favorire l'integrazione. Il compito autentico stimola gli alunni ad interagire con i ragazzi della struttura e ideare personali forme di partecipazione attiva per sostenere tale realtà, invitando a una futura mobilitazione volontaria. Attraverso le storie di paesi lontani e l'attività sulla carta geografica gli alunni sono stati stimolati ad avere una visione e un pensiero globale del fenomeno migratorio, fino a giungere al compito autentico che li invitava ad agire localmente su una questione di carattere mondiale.

Gli alunni hanno espresso le loro opinioni e pensieri in un testo, rispondendo alle domande guida. I quesiti e le curiosità emerse dai testi sono state rielaborate per strutturare un'intervista da proporre a un ospite della casa di accoglienza. Le risposte alle domande fornite dall'ospite sono state riportate alla classe in un secondo momento, in questo modo si è creato una sorta di corrispondenza tra la classe e la casa di accoglienza (Allegato 3). Gli elaborati prodotti dai bambini vengono analizzati nello specifico nel capitolo successivo.

La quinta fase del modello progettuale di Wiggins e McTighe è stata attuata anche in un incontro successivo, con la somministrazione del questionario finale che invitava gli alunni a riassumere cosa avevano imparato dal percorso, qual era l'argomento che

avevano apprezzato maggiormente e quale avrebbero voluto approfondire. Tramite le loro risposte gli alunni hanno esposto (Exhibit) e valutato (Evaluate) gli apprendimenti appresi.

3.3 *Diario di Pace*, percorso di educazione alla pace posteriore al mio intervento

Il percorso educativo che ho sviluppato e attuato in classe si è concluso più o meno in concomitanza con l'invasione russa in Ucraina, il 25 Febbraio 2022. Vista la situazione di guerra molto vicina al nostro paese il maestro ha pensato di proporre quotidianamente delle riflessioni sulla pace. L'idea è stata condivisa con il team docenti. A dimostrazione del carattere di trasversalità dell'educazione civica, gli insegnanti hanno strutturato un percorso multidisciplinare di educazione alla pace. Dal 3 Marzo ogni giorno è stata proposta un'attività inerente alla tematica, il percorso è stato documentato in un cartellone, aggiornato quotidianamente. Di conseguenza è stato chiamato *Diario di Pace* (Fig. 32).



Fig. 32 Cartellone del percorso

Durante la prima attività è stato letto l'articolo 11 della Costituzione della Repubblica italiana che afferma il ripudio della guerra come strumento di offesa alla libertà degli altri popoli e come mezzo di risoluzione delle controversie internazionali da parte dell'Italia. L'analisi dell'articolo ha portato a una riflessione sulla pace. Durante le varie giornate sono state proposte poesie, racconti, aforismi, canzoni, dipinti inerenti al tema della pace. Sono state presentate anche biografie e racconti di esperienze di grandi

figure che hanno dato un contributo all'umanità e per la pace come Malala Yousafzai, Mahatma Ghandi, Madre Teresa di Calcutta, Alexander Fleming, Marie Curie. Per alcune bibliografie sono stati utilizzati i testi presenti nella biblioteca scolastica, facenti parte di una collana di bibliografie di grandi personaggi scritte appositamente per ragazzi. Nelle ore di inglese sono state proposte e insegnanti vocaboli inserenti alla pace, si sono analizzati aforismi e canzoni in lingua inglese, i bambini hanno ragionato e modificato il motto "Books not bombs", scegliendo altre parole positive che si contrapponevano a uno strumento di guerra come le bombe: "candies not bombs"; "pizzas not bombs", "colors not bombs" (Fig. 33). In una giornata è stato analizzato il senso del motto "I Care" di Don Lorenzo Milani e la sua figura. Nella disciplina di arte e immagine è stato proposto il dipinto *Il tempo della pace* di Picasso.



Fig. 33 Attività legata alla lingua inglese

In classe è intervenuta V.B., advocacy officer e project manager dell'ONG Open Arms. Open Arms è un'organizzazione umanitaria che dal 2015 si occupa di svolgere operazioni di soccorso in mare salvando imbarcazioni di migranti, facendo riferimento alla *Convenzione internazionale per la sicurezza della vita in mare* del 1974, la quale afferma che qualora il comandante di una nave, in grado di prestare assistenza, venga a conoscenza della presenza di persone in pericolo in mare deve procedere con tutta rapidità al soccorso (UNHCR, n.d.). Da quando si è inasprito il conflitto russo-ucraino, Open

Arms si occupa anche di organizzare voli umanitari verso paesi più sicuri accogliendo profughi ucraini in una base operativa a Varsavia (Open Arms, n.d.). È stato spiegato il significato di sfollato interno, rifugiato e diritto d'asilo con riferimento all'articolo 14 della Dichiarazione Universale dei diritti umani: "Ogni individuo ha il diritto di cercare e di godere in altri paesi asilo dalle persecuzioni." (Assemblea Generale delle Nazioni Unite, 1948). Il lavoro che svolge l'esperta con Open Arms consiste nel curare i rapporti con le istituzioni per garantire il salvataggio delle persone, il titolo di rifugiato e il diritto d'asilo.

L'intervento effettuato nella classe si è svolto con un lessico chiaro e comprensibile, l'insegnante di sostegno affiancava l'esperta riprendendo alcuni concetti, mostrando alla Lim alcune immagini, essendo anche insegnante di inglese ha stimolato la ricerca della traduzione e significato del nome "Open Arms". Il collega è intervenuto ricordando le attività svolte in precedenza sul tema dell'immigrazione per aiutare i bambini alla comprensione. Gli alunni erano liberi di prendere appunti, man mano che si procedeva, l'insegnante scriveva i concetti chiave in una mappa concettuale alla lavagna (Fig. 34-35). Alla fine dell'incontro i bambini potevano svolgere delle domande. Oltre a quale fosse stato il suo percorso di formazione, è stato chiesto all'esperta quante persone avesse salvato. A questo domanda ha risposto mostrando i dati presenti nel sito di Open Arms, spiegando era tutto frutto di un lavoro di squadra. Al termine dell'incontro l'esperta ha scritto una dedica alla classe che è stata appesa al cartellone insieme al logo dell'Organizzazione per documentare l'attività della giornata (Fig. 36).

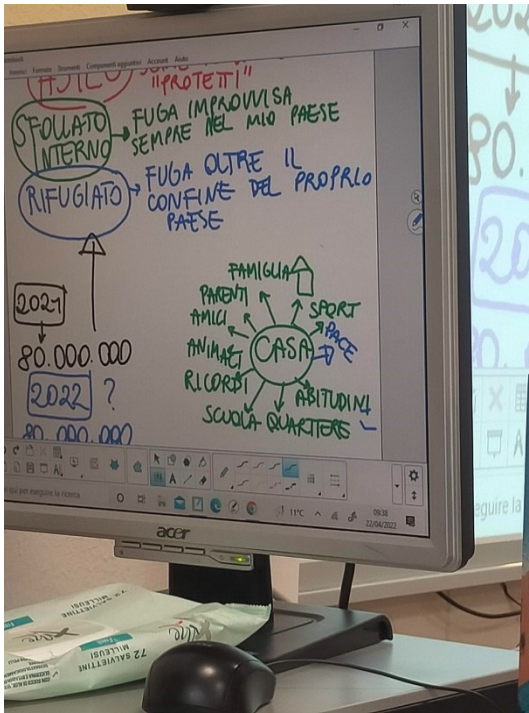


Fig. 34 Mappa concettuale sintetizzata alla Lim

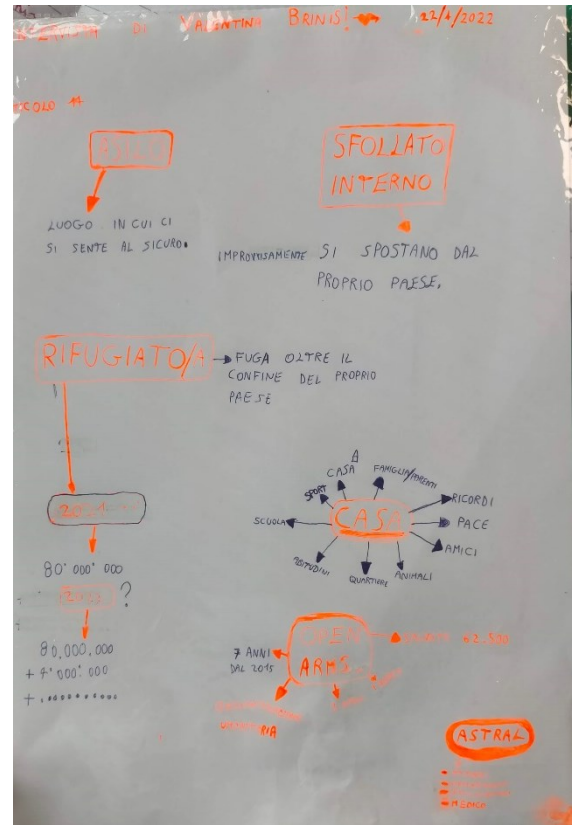


Fig. 35 Appunti di un alunno

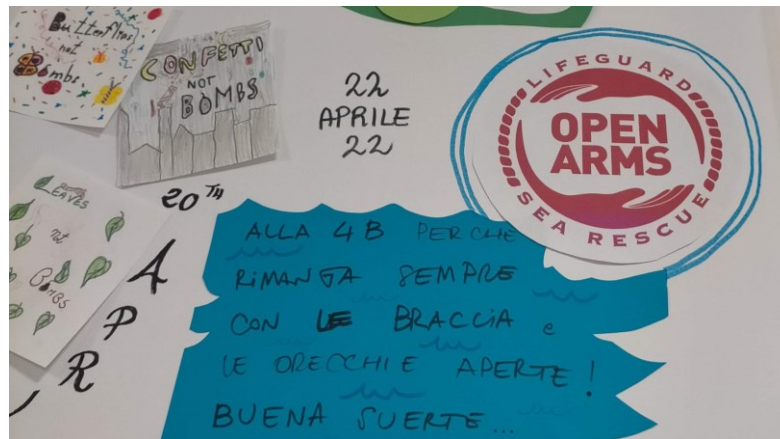


Fig. 36 Dedicata nel cartellone

Nelle ore di osservazione successive al mio progetto ho partecipato all'incontro con l'esperta, notando che i concetti sviluppati con il mio percorso venivano ripresi e ampliati.

Capitolo 4

In questo capitolo sono riportate le rilevazioni emerse dagli strumenti di valutazione utilizzati durante il percorso. I dati riportati sono stati raccolti dall'analisi dei questionari, degli elaborati dei bambini e registrazioni audio svolte durante le discussioni in aula.

4.1 Valutazione in itinere: evidenze raccolte durante gli incontri

Al termine della prima attività è stato proposto agli alunni un questionario formato da tre domande aperte che chiedevano tre cose imparate, due aspetti che si vorrebbero capire meglio e l'argomento piaciuto di più. Le risposte date dagli alunni hanno rilevato alcune difficoltà nella comprensione di stereotipo, pregiudizio e discriminazione. Tali concetti sono stati ripresi negli incontri successivi.

A seguito dei role play vissuti nel secondo incontro è stata proposta una discussione, i sentimenti che sono emersi prevalentemente erano di dispiacere verso i compagni che rimanevano esclusi. Nella discussione legata ai role play del terzo incontro sono emersi sentimenti di paura, rabbia, dispiacere per esse obbligati a fare qualcosa che non si voleva, vendetta. A seguito della discussione collettiva gli alunni hanno svolto un testo individuale in cui hanno esposto qual era stato il role play maggiormente apprezzato, il ruolo che avevano preferito assumere e per quale motivo. A quell'incontro erano presenti 15 alunni.

12 su 15 alunni hanno espresso la preferenza per il gioco "Soldati e prigionieri", nel quale chi assumeva il ruolo di soldato doveva imprigionare coloro che avevano un segno distintivo.

4 su 12 hanno scritto di preferire il ruolo da soldati. 2 hanno motivato la scelta spiegando che apprezzavano la sensazione di potere e forza data dal ruolo. Gli altri 2 hanno affermato di apprezzare il ruolo perché si sentivano potenti, ma allo stesso tempo provavano dispiacere e tristezza per i prigionieri, perché erano innocenti.

8 su 12 hanno preferito il ruolo da prigioniero affermando che era più bello sentirsi liberi e scappare dai soldati. Una ha spiegato che preferiva essere una prigioniera per non accusare degli innocenti. 3 su 8 hanno espresso sentimenti di tristezza e rabbia per essere prigionati senza motivo.

L'unica persona che ha preferito il gioco immaginativo "il gatto e il topo" ha preferito il ruolo di topo per il piacere di scappare.

2 alunni hanno scelto come preferito il gioco "Persone da evitare", nel quale chi aveva un segno distintivo non poteva essere salutato. Entrambi gli alunni non hanno espresso una preferenza per un ruolo ma hanno spiegato le sensazioni provate nell'assumere le due posizioni. Quando erano le persone evitate si sentivano escluse e tristi, quando erano le persone che evitavano erano dispiaciute per gli altri, non piaceva non salutare gli altri (Grafico 1).

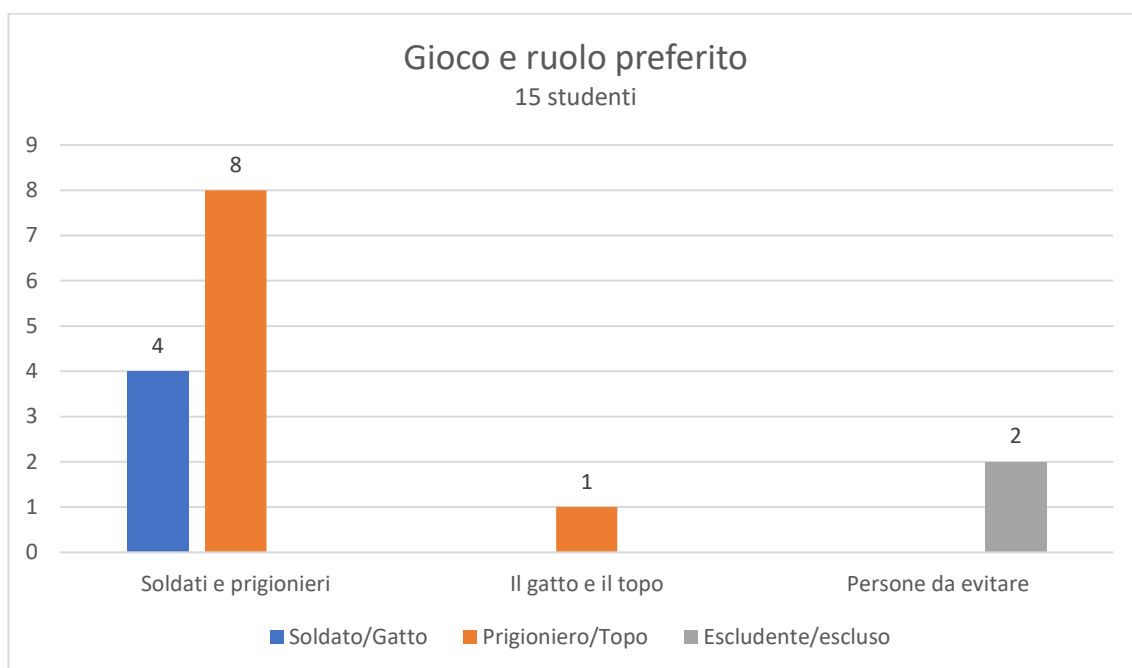


Grafico 1: Gioco e ruolo preferito emersi dalle risposte degli studenti a seguito dei role play

Dall'analisi di questi testi è emerso un buon livello di empatia negli alunni e un senso di giustizia. È interessante notare come la maggior parte degli alunni, pur sperimentando sentimenti di rabbia e tristezza, preferisce rinunciare al ruolo di potere per sentirsi più libero.

Nel quarto incontro gli alunni hanno manifestato sentimenti di indignazione durante l'analisi delle vignette contro gli immigrati italiani, presenti come forma di propaganda nei giornali statunitensi alla fine del diciannovesimo secolo. Nel presentare i cartelli pubblici con le scritte antisemite sono emersi sentimenti di rabbia per la situazione. Per rilevare gli apprendimenti è stato chiesto di analizzare due vignette antisemite per bambini, spiegando ciò che si vedeva e come si collegava alla propaganda. Data la complessità dell'argomento il prodotto finale era un testo collettivo realizzato a seguito di una discussione. In questo incontro sono emerse alcune difficoltà nella comprensione del significato di propaganda. L'astrazione dei messaggi veicolati dalle vignette non è risultata semplice, alcuni messaggi e meccanismi propagandistici non sono stati colti.

Al termine del quinto incontro gli alunni hanno prodotto individualmente un fumetto su un episodio della vita di Mohamad Al Jounde che li aveva colpiti maggiormente. La maggior parte degli alunni ha scelto di rappresentare il laboratorio di fotografia tenuto da Mohamad, rappresentando il ragazzo che insegna a usare la macchina fotografica.

4.2 Evidenze emerse dal compito autentico

Nell'ultimo incontro a seguito dell'attività di spiegazione e conoscenza della casa di accoglienza San Raffaele, per rilevare la comprensione di casa di accoglienza, gli alunni erano invitati a spiegare in cosa consisteva quella struttura. Come compito autentico dovevano immaginare di comunicare con gli ospiti della casa, erano invitati a esprimere opinioni, domande e ideare una modalità di sostegno per la struttura, in particolare per la scuola di italiano. A quella lezione erano presenti 14 alunni.

Per valutare le risposte alla domanda "Che cos'è Casa San Raffaele?" ho usato quattro parametri legati alle informazioni che gli alunni esprimevano: il numero di ragazzi ospitati; che tipo di ragazzi erano; le attività che si svolgono nella struttura e/o il loro scopo; il riferimento allo studio e alla scuola di italiano.

5 su 14 alunni ha esposto il numero dei ragazzi ospitati.

10 su 14 alunni ha spiegato che tipo di ragazzi erano, 6 su 10 li ha definiti ragazzi provenienti da altri paesi che scappano a causa della guerra, tra queste risposte 1 su 6 ha citato anche i disastri naturali come fattore di migrazione; 4 su 10 hanno affermato che erano ragazzi stranieri elencando le provenienze.

9 su 14 alunni ha spiegato le attività che si svolgono nella casa e/o il loro scopo, parlando dei turni di pulizia, la cucina, la spesa, l'aiuto dei volontari, e il fatto che i ragazzi imparano a convivere insieme e acquisiscono gli strumenti per trovare un lavoro e mantenersi in Italia.

12 su 14 alunni hanno parlato del fatto che i ragazzi imparano l'italiano e altre materie con l'aiuto di volontari.

Dai dati rilevati emerge che gli alunni hanno compreso gli elementi fondamentali della casa di accoglienza presentata.

Come elemento in più 2 su 14 alunni hanno evidenziato che la casa si trova a Mira, nel loro territorio (Grafico 2).

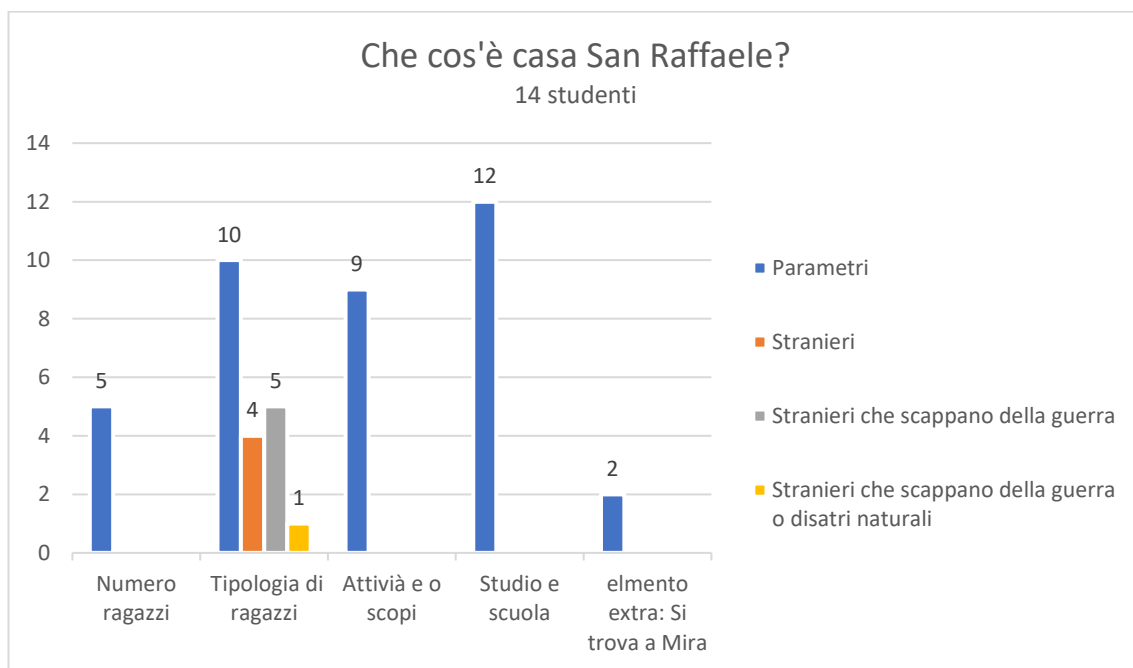


Grafico 2: elementi che emergono dalle risposte degli alunni nell'espone in cosa consiste casa San Raffaele

Per quanto riguarda il compito autentico 4 su 14 alunni hanno pensato di fornire agli ospiti della casa del materiale scolastico utile per lo studio. 5 su 14 hanno espresso il desiderio di incontrare i ragazzi della casa. 9 su 14 hanno posto domande e curiosità per i ragazzi.

Nell'esporre la loro opinione 11 su 14 alunni si sono presentati parlando di sé, manifestando la volontà di farsi conoscere e avviare una corrispondenza o un contatto con gli ospiti della casa (Grafico 3).

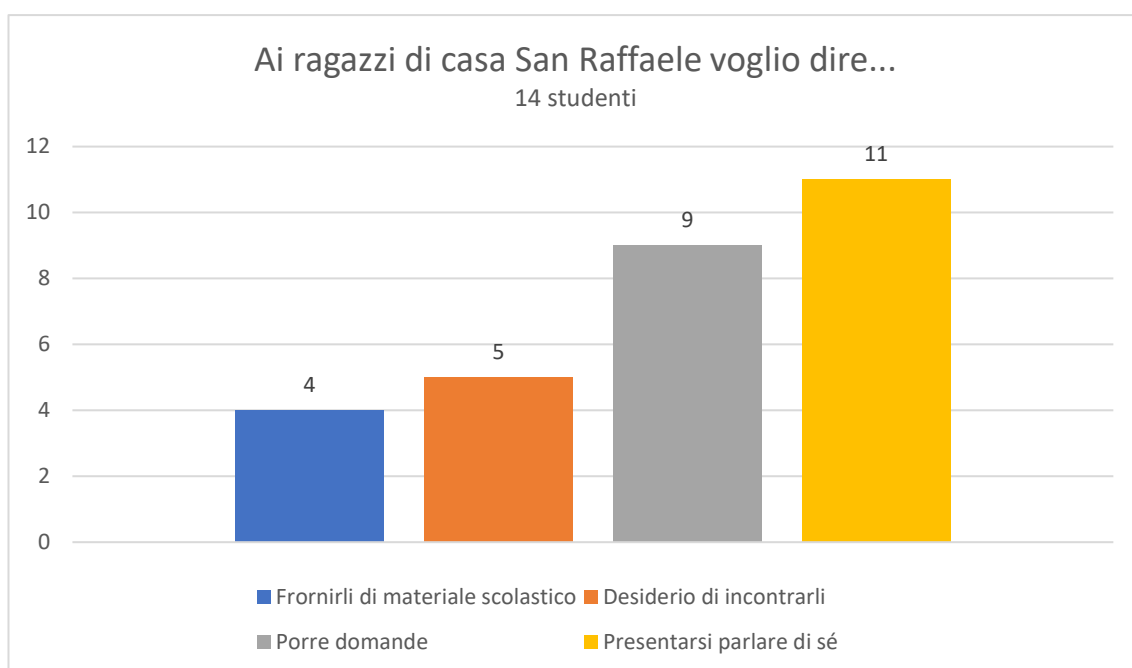


Grafico 3: Risposte alla domanda che chiedeva cosa dire o fare con i ragazzi di Casa San Raffaele

Da quanto emerge gli alunni risultano avere scarsi pregiudizi, di essere curiosi e aperti a nuove conoscenze, disponibili al dialogo. Dalle risposte e dal modo in cui si pongono gli alunni risulta che essi percepiscono i ragazzi stranieri come loro pari, persone da conoscere non da soccorrere, non si pongono come superiori a loro.

4.3 Valutazione finale: Evidenze emerse dalle risposte al questionario conclusivo e questionario di gradimento

Una settimana dopo la fine dell'incontro è stato proposto un questionario conclusivo, formato da tre domande a risposta aperta. Gli alunni hanno scritto ciò che avevano imparato dagli incontri, qual era l'argomento che era piaciuto di più e quale argomento avrebbero voluto capire meglio. Tale questionario aveva una doppia validità, sia di valutazione finale degli apprendimenti degli alunni che valutazione finale del percorso. Poteva fungere anche come momento auto-valutativo degli alunni, di fronte alle domande poste in prima persona gli alunni erano chiamati a riflettere su quanto avevano appreso lungo il percorso, auto-analizzando le proprie conoscenze e interessi. Hanno partecipato alla somministrazione 16 alunni.

I dati relativi alla prima domanda: "Che cosa ho capito da questi incontri?" vengono elaborati in modo differente rispetto alle altre. Ritengo opportuno parafrasare ogni singola risposta, accorpendo le più simili, per rendere maggiormente evidenti i dati raccolti e favorire un'analisi approfondita.

2 alunni hanno risposto di aver capito che non bisogna avere pregiudizi ed è importante aiutarsi a vicenda.

2 alunni hanno sottolineato il fatto che sono riusciti a comprendere meglio i concetti con l'aiuto delle immagini e/o dei giochi.

1 alunno ha affermato di aver capito il pregiudizio perché era il più facile.

1 alunno ha accennato agli stereotipi, storia di Mohamad e Casa San Raffaele.

1 alunna ha affermato di aver capito che è brutto discriminare gli altri e che "Mohamad è un bravo ragazzo perché come tanti altri salva le vite alle persone."

1 alunna sostiene di aver capito che molte persone sono discriminate e che i suoi maestri sono bravi.

3 alunni hanno parlato degli argomenti legati a stereotipo, pregiudizio e discriminazione.

1 alunno ha accennato all'antisemitismo e della storia di Mohamad.

1 alunno ha parlato dell'antisemitismo e di Casa San Raffaele.

1 alunno ha spiegato la storia di Mohamad.

1 alunna afferma di aver capito che non bisogna discriminare, offendere le persone degli altri paesi e giudicare in base al colore della pelle.

1 alunno non ha risposto.

Quanto riportato si può riassumere come segue.

I concetti legati al pregiudizio e/o alla discriminazione, declinati anche in forme specifiche come l'antisemitismo, emergono in 12 su 16 risposte.

Il concetto di aiuto all'altro, basilare per avere una predisposizione a difendere i diritti umani di tutti, è stato accennato in 3 su 16 risposte.

Della storia di Mohamad e/o della realtà di casa san Raffaele si è parlato in 5 su 16 risposte (Grafico 4).

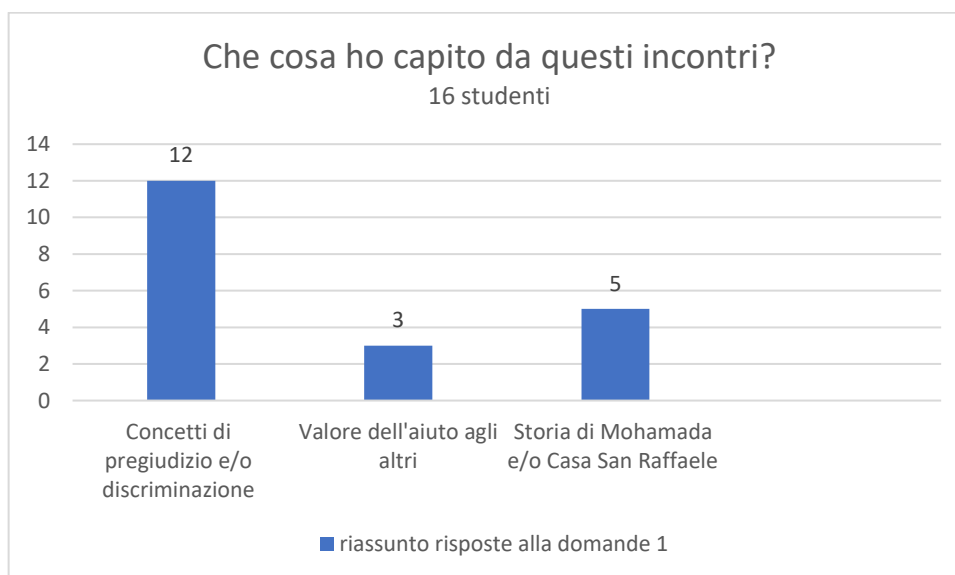


Grafico 4: Sintesi degli argomenti emersi dalla risposta “Che cosa ho capito da questi incontri?”

Per quanto riguarda le risposte alla seconda domanda gli argomenti maggiormente apprezzati sono stati la storia di Mohamad e la realtà di Casa San Raffaele, nominati rispettivamente da 6 bambini su 16.

Di Casa San Raffaele è stata apprezzata la presenza di molti ragazzi provenienti da vari paesi, che fosse una forma di accoglienza e che si trovasse a Mira.

Il pregiudizio è stato l'argomento preferito di 3 bambini.

La discriminazione antisemita ha interessato 2 bambini.

1 bambina afferma di aver apprezzato il tema della discriminazione e di averlo compreso attraverso il gioco (Grafico 5).

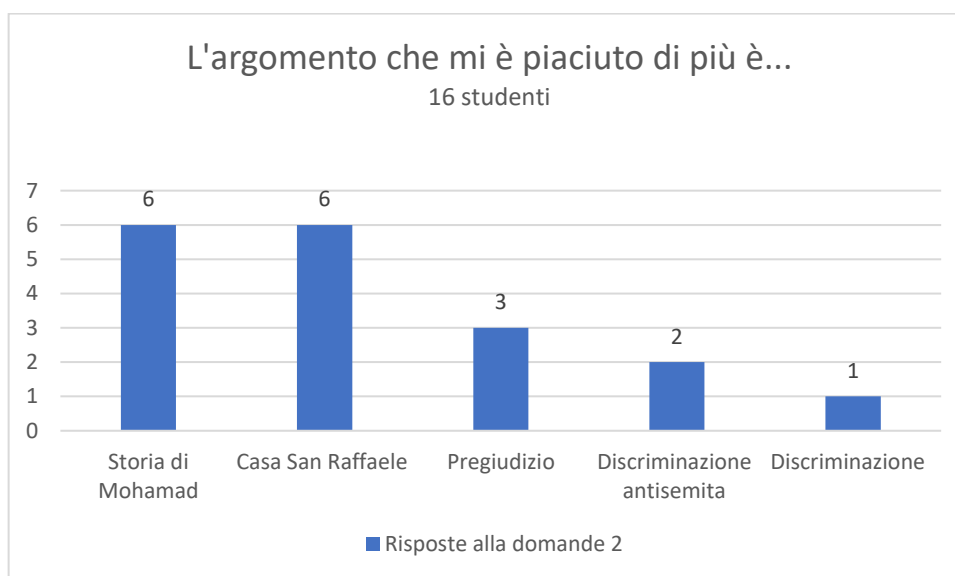


Grafico 5: Sintesi delle risposte alla domanda “L’argomento che mi è piaciuto di più è...”

Per quanto riguarda quanto rilevato dalla terza domanda di seguito sono esposti gli argomenti che gli alunni vorrebbero capire meglio.

4 su 16 alunni vorrebbero approfondire l'argomento di Casa San Raffaele.

4 su 16 alunni vorrebbero avere conoscere meglio la storia di Mohamad.

3 su 16 alunni vorrebbero approfondire i concetti legati a stereotipo, pregiudizio e/o discriminazione

2 su 16 alunni vorrebbero avere più informazioni sulla discriminazione antisemita durante il periodo nazista.

2 su 16 alunni vorrebbero capire meglio il concetto di potere delle etichette (Grafico 6).

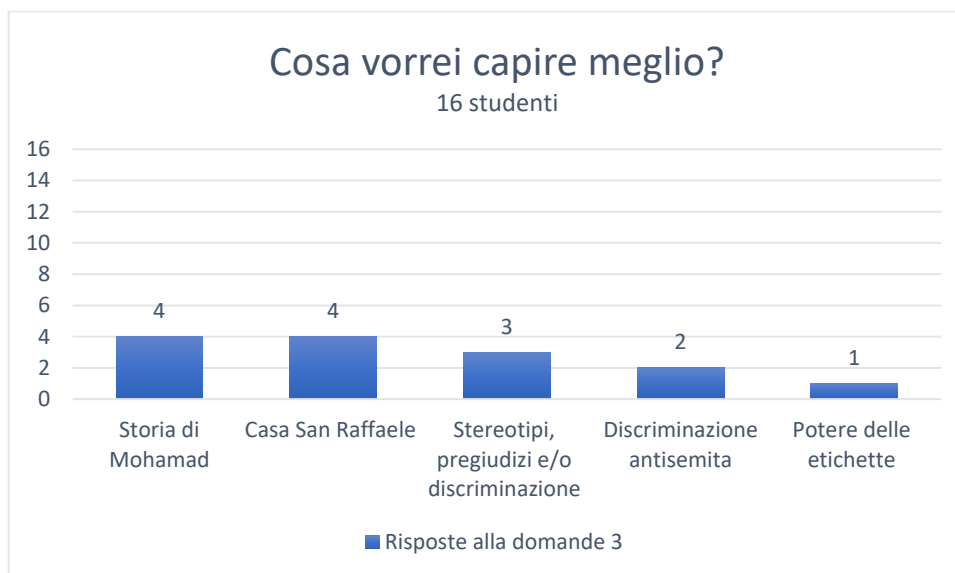


Grafico 6: Sintesi delle risposte alla domanda “Cosa vorrei capire meglio?”

Riporto alcune risposte legate alla seconda domanda che sono utili per svolgere delle riflessioni su alcuni aspetti del percorso, da riprendere anche nelle conclusioni.

Una è legata alla valenza che hanno i role play nei percorsi di educazione ai diritti umani:

“I giochi della discriminazione mi sono piaciuti perché erano molto belli e spiegavano tante cose mentre ci divertivamo”.

L'altra evidenzia lo scopo per cui è stata proposta la realtà di una casa di accoglienza, a dimostrazione del fatto che è importante promuoverne la conoscenza per permettere di formare un'opinione e sviluppare valori di apertura e curiosità, utili alla difesa dei diritti umani e al contrasto del razzismo.

“L’argomento che mi è piaciuto di più è stato quando abbiamo parlato di Casa San Raffaele, perché non sapevo che c’era una casa che prendeva delle persone che erano scappate della guerra”.

“L’argomento che mi è piaciuto di più è stato Casa San Raffaele, mi ha colpito perché era una casa che poteva diventare un accoglimento”.

“L’argomento che mi è piaciuto di più che stato Casa San Raffaele, con questi ragazzi provenienti da paesi lontani fino a Mira”.

Oltre al questionario conclusivo è stato proposto un questionario di gradimento nel quale gli alunni dovevano valutare l’apprezzamento del percorso scegliendo tra una faccia triste a una molto felice. Il questionario è stato strutturato sul modello della scala di Likert, gli alunni dovevano indicare la loro opinione scegliendo tra: per niente soddisfatto, poco soddisfatto, abbastanza soddisfatto, molto soddisfatto. Anziché venire usate le parole sono state proposte quattro faccine (Fig.37).



Fig 37: Questionario di gradimenti, simboli per indicare il valore da scegliere.

13 alunni su 16 hanno segnato la faccina che corrispondeva a “molto soddisfatto”. 2 la faccina che corrispondeva a “abbastanza soddisfatto” 1 alla faccina che si riferiva a “poco soddisfatto” (Grafico 7).

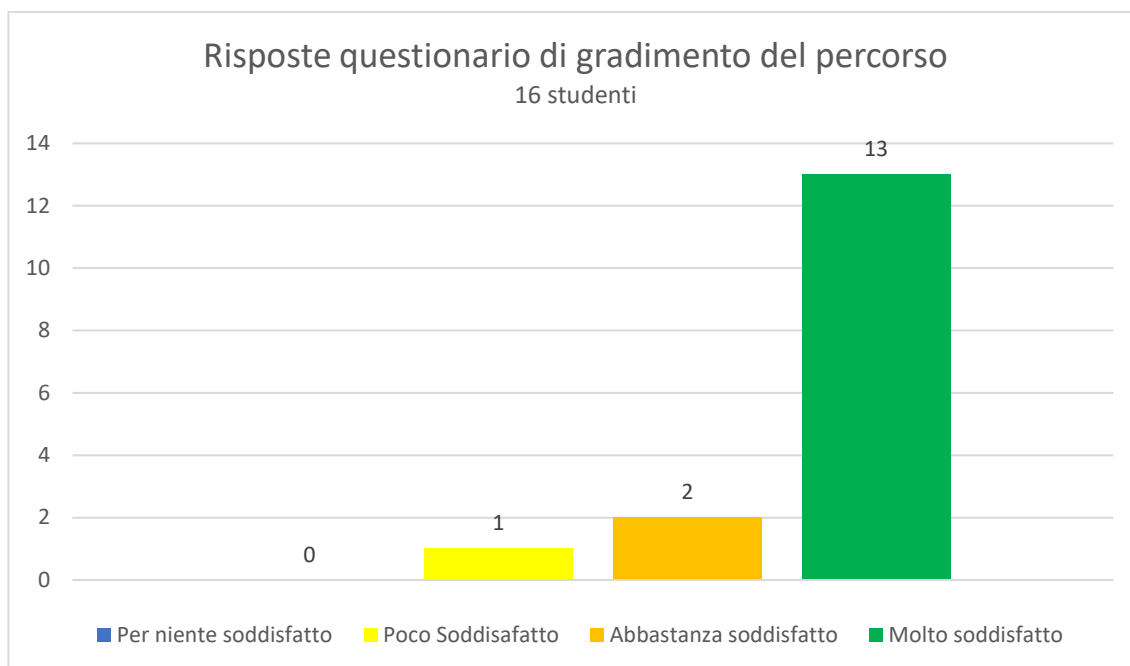


Grafico 7: Risposte questionario di gradimento del percorso

4.4 Analisi delle risposte dal questionario “Il grado di rispetto dei diritti umani nella tua scuola”

All’inizio e alla fine del percorso è stato somministrato alla classe un questionario proposto dalla guida del docente di *Che razza di Storia è questa* di Amnesty International. Esso ha lo scopo di rilevare quanto vengono rispettati i dritti umani nella propria scuola secondo gli studenti. Alla prima somministrazione erano presenti 17 alunni. Alla seconda somministrazione erano presenti 16 alunni.

La domanda numero 2 “Nella mia scuola nessuno subisce discriminazioni per nessun motivo” e la domanda 8 “A scuola sono sicuro che nessuno possa violare i miei diritti” avendo una negazione ha creato difficoltà nella risposta per gli alunni. Per ovviare a questo la domanda 8 è stata formulata in questo modo “A scuola i miei diritti sono rispettati”. Mentre la domanda 2 è stata modificata in “Nella mia scuola nessuno è discriminato” (Grafico 8).

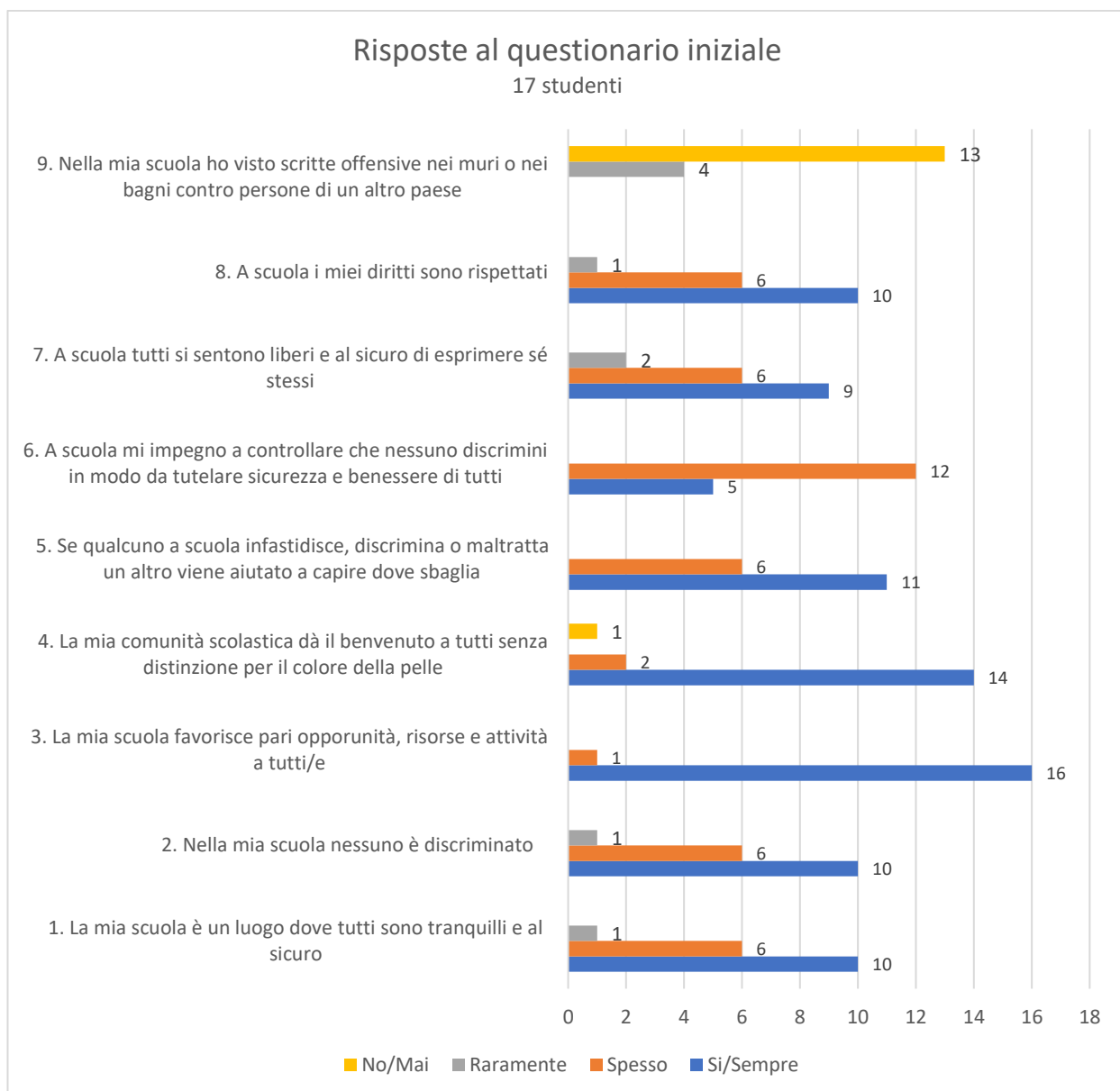


Grafico 8: Risposte al questionario “Il grado del rispetto dei diritti umani nella tua scuola” somministrazione iniziale.

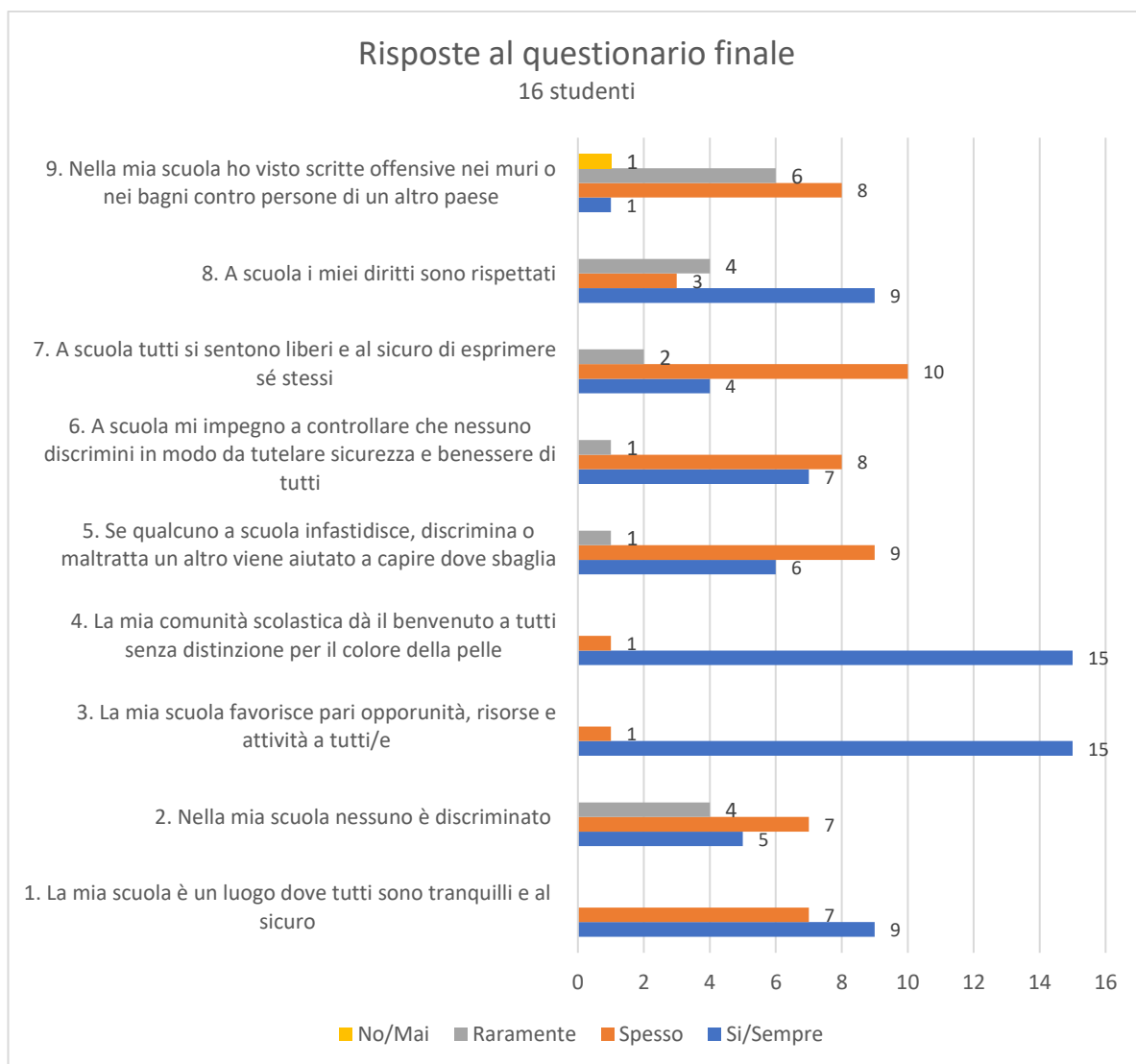


Grafico 9: Risposte al questionario “Il grado del rispetto dei diritti umani nella tua scuola” somministrazione finale.

Tra la prima e la seconda somministrazioni si possono notare alcune differenze nelle risposte.

Per le prime quattro domande i risultati sono simili. Nella domanda 2, “Nella mia scuola nessuno è discriminato”, è aumentato il numero dei “raramente”. Potrebbe essere dato da una maggior consapevolezza degli alunni sul significato di discriminazione oppure per l’ambiguità della domanda che porta una negazione e rende più complessa la risposta. Nella domanda 4, inerente al fatto che la scuola accoglie tutti senza distinzioni

per il colore della pelle, i dati sono leggermente modificati in positivo 15 su 16 dichiarano “sì, sempre”.

Nella domanda 5, legata all’azione contro i comportamenti discriminatori, sono aumentate le risposte “spesso” rispetto ai “sì, sempre” della prima somministrazione e risulta 1 “raramente”.

Nella domanda 6, legata all’impegno personale degli studenti sul controllo dei comportamenti discriminatori in modo da favorire il benessere di tutti, rispetto alla prima somministrazione 3 risposte “spesso” si sono distribuite in 1 “raramente” e in 2 “sì, sempre”. Ciò determina una maggiore consapevolezza e capacità di auto-riflessione degli alunni rispetto al tema.

Per quanto riguarda la domanda 7, “A scuola tutti si sentono liberi e al sicuro di essere sé stessi”, rispetto alla prima somministrazione il maggior numero di risposte risulta essere “spesso” anziché “sì, sempre”.

Nella domanda 8, “A scuola i mie diritti sono rispettati”, rispetto alla prima somministrazione le risposte “sì sempre” hanno mantenuto lo stesso numero, a parità di alunni, ma sono aumentati i “raramente”.

Ciò che ha subito maggiori variazioni di risposta è stata la domanda 9, inerente alle scritte razziste sui muri o e nei bagni della scuola. Nella prima somministrazione gli alunni dichiaravano di non averle mai viste o raramente. Nella seconda 8 alunni su 16 hanno dichiarato di averle viste spesso, 1 sempre, 6 raramente e solo 1 mai. La situazione è stata ribaltata. Questo dimostra una maggior attenzione e sensibilità degli alunni nell’accorgersi di comportamenti discriminatori.

La variazione dei dati emersi dalle risposte alle ultime 3 domande (7,8 e 9) dimostra che, a seguito del percorso, gli alunni hanno risposto in modo più critico a domande inerenti al rispetto dei diritti umani ed episodi di discriminazione.

In ogni caso, analizzando le risposte nel complesso, risulta che gli studenti percepiscono un buon grado di rispetto dei diritti umani nella scuola che frequentano, la

maggioranza delle risposte scelte sono quelle con in punteggi maggiori: “si sempre” e “spesso”.

4.5 Analisi delle risposte al questionario valutativo 2021/2022 di Amnesty International

Per allargare il campione di ricerca e avere un confronto sul percorso, ho analizzato le risposte emerse dal questionario valutativo proposto da Amnesty International nell'anno 2021/2022. Le domande si riferivano a due progetti Amnesty Kids proposti in quell'anno: *Che razza di storia è questa*, preso in analisi per questa tesi, e *Il cambiamento climatico, questione di diritti*, inerente alla tematica ambientale.

Alle domande hanno risposto 41 docenti da tutta Italia, la maggior parte hanno applicato i progetti alla scuola secondaria di primo grado (Grafico 10 e 11). La maggior parte dichiara di aver conosciuto il progetto attraverso gli attivisti o perché è attivista, un'altra buona parte ne è venuta a conoscenza tramite internet, altri tramite i colleghi (Grafico 12).

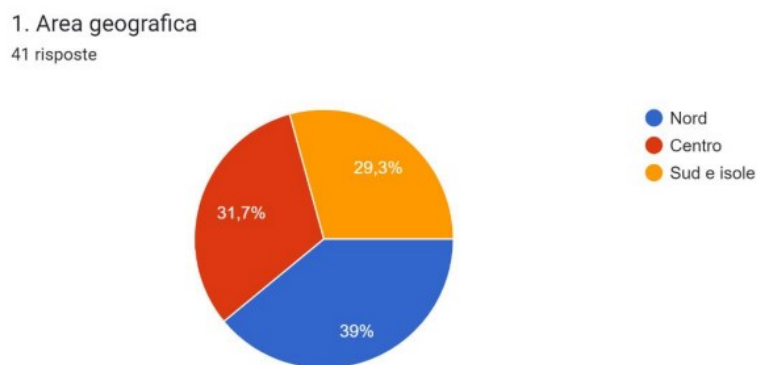


Grafico 10: risposte alla domanda 1 legata all'area Geografica di provenienza dei docenti

2. Grado di scuola

41 risposte

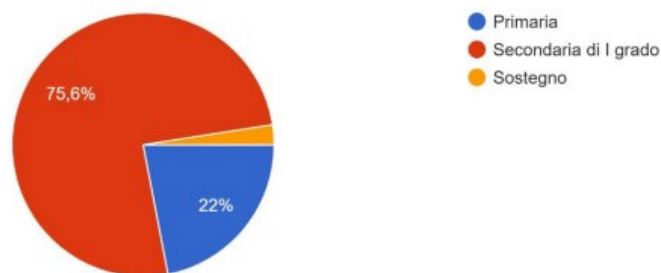


Grafico 11: risposte alla domanda 2 legata al grado di scuola in cui insegna il docente

3. Come hai conosciuto Amnesty Kids?

41 risposte

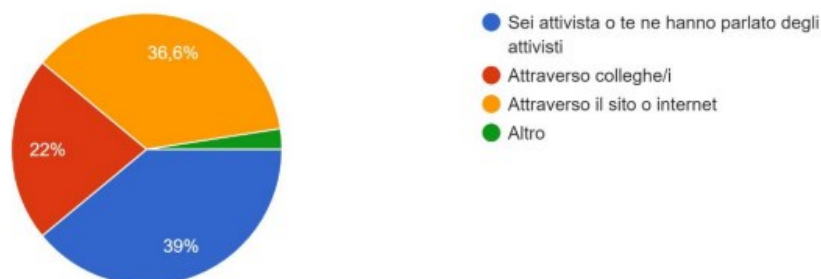


Grafico 12: risposte alla domanda 3 legata a come il docente ha conosciuto il progetto Amnesty Kids

La quarta domanda del questionario era legata ai motivi per cui si è scelto di partecipare al progetto. Si trattava di una domanda con più opzioni di risposta.

La maggior parte dei docenti ha risposto di aver scelto di partecipare al progetto per sperimentare percorsi di educazione civica e cittadinanza attiva.

Altre motivazioni condivise da molti docenti sono state la volontà di sviluppare nella classe empatia e solidarietà altrui, approfondire il tema della discriminazione razziale, acquisire lessico e concetti sui diritti umani e conoscere la storia e le diverse tipologie sui diritti umani (Grafico 13).

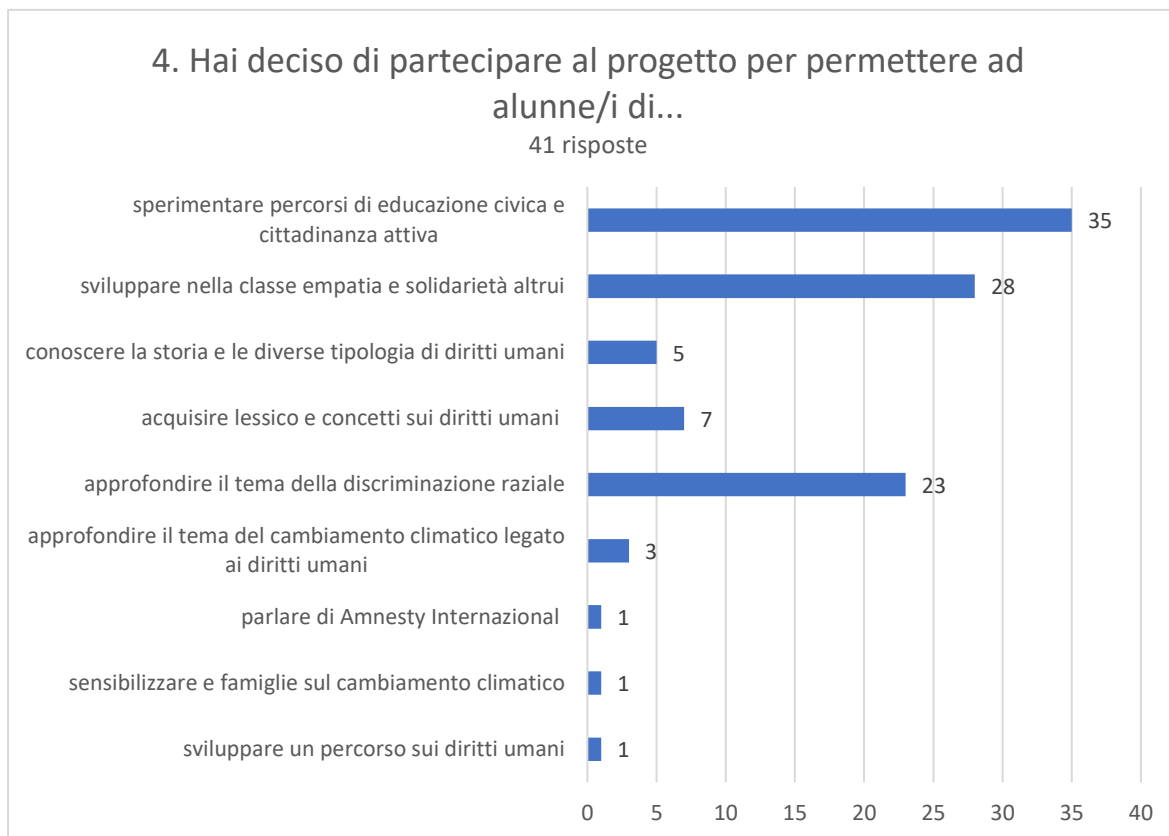


Grafico 13, risposte alla domanda 4 legata al motivo per cui si è applicato il progetto

La domanda 5 era inerente alle difficoltà affrontate durante l'applicazione del progetto.

La maggiore difficoltà riscontrata dai docenti era quella di inserire il progetto nella programmazione annuale.

Altre difficoltà erano legate alla delicatezza dei temi trattati che potevano urtare la sensibilità degli alunni e la difficoltà di riadattare il materiale non sempre adeguato all'età (Grafico 14).

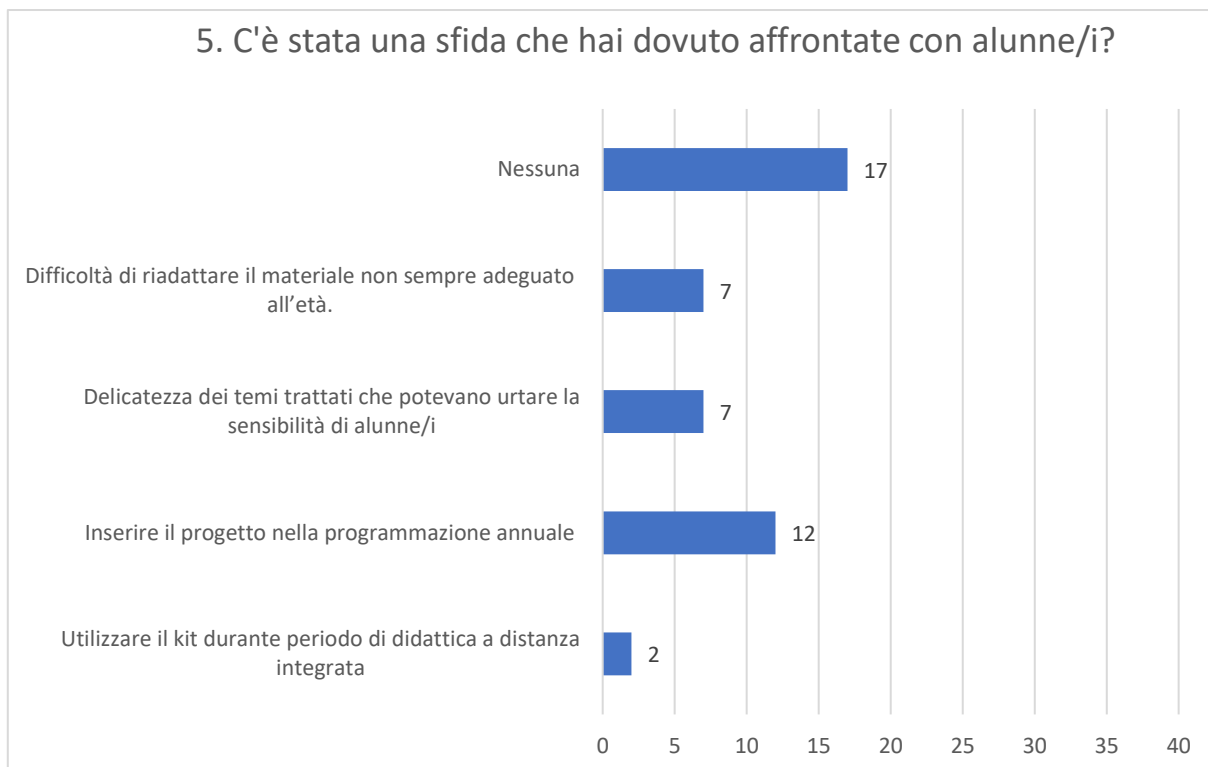


Grafico 14: risposte alla domanda 5 legata alle difficoltà nell'applicazione del progetto riscontrate dai docenti

La domanda 6, a risposta aperta, chiedeva se la partecipazione al progetto avesse prodotto un cambiamento positivo negli alunni rispetto alle tematiche trattate.

Riassumendo le risposte emerge che il progetto ha permesso agli alunni stranieri della classe di esporre il proprio punto di vista, nei compagni si è manifestata una maggiore sensibilità e la volontà di migliorare i comportamenti scorretti. A seguito delle riflessioni sulla tematica degli stereotipi e micro-aggressioni gli alunni hanno prestato maggiore attenzione all'uso delle parole, atteggiamenti e comportamenti. Il progetto ha aiutato gli alunni a relazionarsi in modo sano e consapevole, con maggiore attenzione verso tutti i compagni, riflettendo sui propri comportamenti.

La domanda 7 chiedeva se ci fosse l'intenzione di proseguire il lavoro fatto con il progetto e come.

Le risposte prevalenti riguardavano l'intenzione di concludere le attività che non si era riusciti a terminare del quaderno, eventualmente ampliandole con riflessioni approfondimenti o svolgendo l'Azione urgente Kids.

Altri docenti hanno affermato di avere l'intenzione di utilizzare il progetto anche con altre classi.

Altre risposte hanno manifestato incertezza su cosa fare.

In alcune risposte è espressa l'intenzione di aderire ad altri progetti Amnesty Kids o altri percorsi EDU proposti dall'associazione.

La domanda 8 chiedeva ai docenti cosa direbbero ai colleghi sul progetto Amnesty Kids.

Riporto alcune risposte significative.

Una risposta afferma che è un progetto che permette di crescere cittadini consapevoli.

Un'altra afferma che i percorsi proposti sono validi, multidisciplinari e possono essere affrontati anche in maniera parziale o integrati, adattandosi alla programmazione.

Una definisce il progetto come un nuovo modo per progettare dei laboratori di cittadinanza attiva, affrontando tematiche importanti, stimolando la riflessione, il dibattito la creatività.

La nona domanda propone una scala di gradimento e chiede di indicare quanto sono stati apprezzati risorse e materiali messi a disposizione dal progetto (grafico 15).

9. Cosa ti è piaciuto di più e cosa di meno?

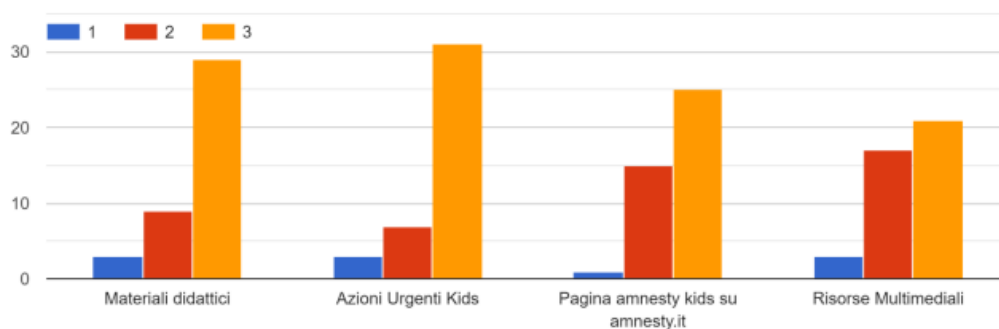


Grafico 15, risposta alla domanda 9 legata al grado di gradimento delle risorse del progetto

L'ultima domanda chiede se ci sono quali consigli per migliorare il progetto.

Da alcune risposte emerge la necessità di differenziare meglio le attività. Alcune propongono di riadattare le attività per la fascia di età della scuola primaria, altre fanno notare che le attività proposte risultano più adatte a una classe prima/seconda della secondaria di primo grado piuttosto che la classe terza.

Qualcuno propone di usare caratteri più grandi nel quaderno operativo, in modo che sia accessibile anche per gli alunni in situazione di disabilità.

In ogni caso nella maggioranza delle risposte i docenti si ritengono soddisfatti del progetto proposto.

Conclusioni

L'obiettivo di questa tesi è stato quello di analizzare come sia possibile educare ai diritti umani nella scuola primaria. Si è preso in considerazione un progetto specifico allo scopo portare un contributo sul tema. Per rispondere alla domanda di ricerca sono state quindi prese come riferimento le proposte educative dell'associazione non governativa Amnesty International, con focus sui progetti Amnesty Kids, nello specifico il progetto 2021/2022 *Che razza di storia è questa*.

L'educazione ai diritti umani può essere vista anche come educazione civica, riconosciuta come disciplina nel primo e secondo ciclo d'istruzione con la legge 92 del 20 agosto 2019, *Introduzione dell'insegnamento scolastico dell'educazione civica*. Questa disciplina vede i saperi e le conoscenze disciplinari come risorse culturali che forniscono strumenti per lo sviluppo delle competenze e prevede percorsi didattici centrati su compiti di realtà con valutazioni che prevedono la realizzazione di compiti autentici e rubriche valutative (Castoldi, 2022).

Per stimare le evidenze rilevate, tramite gli strumenti valutativi, nel percorso testato occorre fare riferimento alle dimensioni della rubrica valutativa strutturata in fase di progettazione (Allegato 1).

Osservando le risposte al questionario conclusivo proposto a fine percorso, alla domanda 1, che chiedeva di definire ciò che si era compreso meglio, 12 studenti su 16 hanno parlato di concetti inerenti al pregiudizio e/o discriminazione. Tra la prima e la seconda somministrazione del questionario "Il grado di rispetto dei diritti umani nella tua scuola" le risposte degli alunni sono state più critiche e consapevoli, in particolare quelle riguardo le forme di discriminazione che notano. Alla domanda 9 nella prima somministrazione 13 su 17 alunni avevano affermato non aver "mai" visto scritte razziste su muri o nei bagni della scuola, 4 avevano risposto "raramente". Nella seconda somministrazione 8 hanno affermato di avere viste "spesso", 6 "raramente", 1 "mai" 1 "sempre". Risultano essere stati raggiunti gli obiettivi che riguardavano la conoscenza del concetto di pregiudizio e discriminazione e i meccanismi che li alimentano.

Dagli elaborati sui role play, legati al tema del potere come forma di discriminazione, risulta che solo 4 su 15 bambini preferivano ricoprire un ruolo di potere che discrimina, 2 di loro affermavano di provare dispiacere per coloro che stavano maltrattando. 9 hanno preferito un ruolo non di potere, prigionieri o topi, 1 ha affermato espressamente di preferire il ruolo di prigioniero per evitare di sentirsi in colpa per gli altri. 2 nello spiegare i ruoli del gioco “persone da evitare” hanno affermato di sentirsi a disagio in entrambi i casi, erano tristi se venivano esclusi, e quando escludevano provavano dispiacere per gli altri. Con questi dati gli alunni dimostrano di avere la capacità di riflettere su sé stessi, esprimere e comprendere punti di vista diversi e provare empatia, elementi che fanno parte della competenza personale e sociale definite dalle Raccomandazioni del Parlamento europeo e del Consiglio Europeo.

Nello svolgere il compito autentico 11 studenti su 14 si sono rivolti agli ospiti della casa di accoglienza presentandosi e parlando di sé. 9 su 14 li hanno posto domande, 5 su 14 hanno espresso il desiderio di incontrarli, 4 su 14 hanno proposto di rifornirgli del materiale didattico utile alla scuola. Alla domanda 1 del questionario conclusivo in 3 risposte su 16 è stato menzionato il valore dell’aiuto agli altri. Nei loro elaborati gli alunni hanno dimostrato di riconoscere i valori positivi che favoriscono il contrasto alla discriminazione, adottando principi di accoglienza e inclusione verso persone non conosciute.

Negli elaborati svolti con l’attività dell’ultimo incontro 10 alunni su 14 hanno definito chi accoglie, di cui 6 hanno dato una definizione corretta di profugo, tra loro 1 ha menzionato anche i disastri naturali come fattore espulsivo oltre alle guerre. 9 su 14 alunni hanno saputo definire le attività che si svolgono nella struttura. 12 su 14 hanno menzionato lo studio e la scuola di italiano utile per integrazione dei ragazzi. Si possono considerare appresi anche il significato di profugo e di casa di accoglienza, in particolare della realtà presente nel proprio territorio.

Da tale esperienza gli elementi che risultano essere stati maggiormente efficaci per lo sviluppo di un’educazione ai diritti umani sono i role play, le storie, il compito di realtà valutato tramite il compito autentico e l’ambiente scolastico.

I role play, attraverso situazioni simulate, hanno permesso l'acquisizione di apprendimenti coinvolgendo l'aspetto emotivo-affettivo. Una bambina nel questionario finale ha espressamente affermato di aver compreso i meccanismi della discriminazione attraverso il gioco.

Il racconto di Mohamed Al Jounde e l'esperienza della casa di accoglienza di Casa San Raffaele, proposti attraverso video e immagini, ha coinvolto e interessato gli alunni, fungendo da esempio di attuazione dei valori legati ai diritti umani. Sono stati indicati come gli argomenti maggiormente apprezzati, entrambi da 6 alunni su 16. Nel parlarne gli alunni hanno definito il valore dell'aiuto agli altri dell'accoglienza.

Un altro elemento che si è rivelato efficace, come espresso nella letteratura che parla dei percorsi di educazione civica, è il compito di realtà valutato tramite il compito autentico. Proporre una situazione concreta agli alunni li aiuta a mettersi in gioco e sperimentare le competenze apprese finora, comprendendo che l'apprendimento non si limita solo al contesto scolastico. Nel caso del percorso da me riadattato il compito autentico riguardava un'esperienza del territorio. Questo ha permesso agli alunni di risultare più interessati e coinvolti, ipotizzando reali modalità di attivazione e volontà di incontro e conoscenza. In alternativa come compito di autentico Amnesty propone un'azione urgente che richiede di mobilitarsi contro una violazione dei diritti umani che avviene in una determinata zona del mondo.

Nonostante la maggior criticità nel rispondere alle domande, dai questionari che miravano a misurarlo risulta essere percepito un buon grado di rispetto dei diritti umani nella loro scuola da parte degli alunni. Questo è un elemento che ha favorito la riuscita del progetto. L'efficacia del progetto dipende dall'ambiente in cui viene proposto, se gli alunni lavorano in un clima di soprusi risulta difficile trasmettere una logica di rispetto dei diritti (Toffano, 2000). Nel caso dell'ambiente in cui si è applicato il progetto non è risultato esserci un clima di soprusi.

Il progetto Amnesty Kids risulta avere le caratteristiche per poter contribuire allo sviluppo dell'educazione ai diritti umani. Nel questionario valutativo 2021/2022 di Amnesty International 35 su 41 docenti affermano di aver scelto il progetto per

sperimentare percorsi di educazione civica e cittadinanza attiva. L'educazione civica risulta essere una disciplina trasversale, orientata verso un approccio pluridisciplinare (Castoldi 2022). In linea con ciò le attività proposte dal progetto di Amnesty Kids prevedono il coinvolgimento di più discipline. Tale punto di validità emerge anche dalle risposte alla domanda 8 del questionario valutativo che chiede ai docenti come promuovere il progetto con i colleghi. Come già affermato i percorsi didattici dell'educazione civica prevedono la presenza di compiti di realtà. Le azioni urgenti Kids proposte da Amnesty International possono risultare compiti di realtà in cui gli alunni mettono in gioco le competenze apprese e iniziano a sviluppare comportamenti attivi verso la difesa dei diritti umani.

Un aspetto critico si può notare dalle risposte alla domanda 5 del questionario valutativo, legata alle difficoltà riscontrate nell'applicazione del progetto, e alla domanda 10, legata ai consigli da proporre per migliorare il progetto. Nella domanda 5, 7 risposte su 41 affermano ad aver avuto difficoltà a riadattare il materiale non sempre adeguato all'età. Nella domanda 10 alcuni docenti chiedono di proporre attività adatte alla fascia d'età della scuola primaria, i docenti della secondaria fanno notare che il materiale era maggiormente adatto alle classi inferiori della secondaria di primo grado, meno alla classe terza. Tale criticità è stata rilevata anche nell'applicazione del progetto in classe: sulla base di un confronto con il maestro della classe ho riadattato diverse attività del percorso poiché il lessico e le modalità di fruizione risultavano complessi e non adeguati alle conoscenze e tempi di attenzione degli alunni. Il target di età a cui è rivolto il progetto, dalla quarta primaria alle terze della secondaria di primo grado, risulta troppo ampio per essere adatto a tutti, si suggerisce di differenziare maggiormente le attività. Per quanto riguarda la scuola primaria si propone un maggior utilizzo di role play, immagini e storie con linguaggio adatto all'età, tali tecniche, come già espresso, si sono rilevate efficaci nel percorso testato.

Bibliografia

Acone, A. (1986), L'educazione e la dimensione etico-politica dei diritti umani. In L. Corradini et al.(a cura di), *I dritti umani presente e futuro dell'uomo* (pp 159). Cosenza: Edizioni Pellegrini

Agazzi, A. (1986), Educazione ai diritti umani. In L. Corradini et al. (a cura di), *I dritti umani presente e futuro dell'uomo* (pp. 123-124). Cosenza: Edizioni Pellegrini

Amnesty International (2015). Primi passi. Manuale di base per l'Educazione ai diritti umani: EGA edizioni

Amnesty International (2017). Scuole amiche dei diritti umani, Manuale

Amnesty International (2020). Azione Urgente Kids. Salva le foreste con Jani

Amnesty International (2021) Ma che razza di storia è questa? Entra in azione contro il razzismo. Guida del docente

Amnesty International (2021) Ma che razza di storia è questa? Entra in azione contro il razzismo. Quaderno operativo

Bausola, A. (1986), I fondamenti filosofici dei diritti umani. In L. Corradini et al. (a cura di), *I dritti umani presente e futuro dell'uomo* (pp 25). Cosenza: Edizioni Pellegrini

Berti, E. (1986), Per una fondazione etico-politica dei diritti umani. In L. Corradini et al.(a cura di), *I dritti umani presente e futuro dell'uomo* (pp 65). Cosenza: Edizioni Pellegrini

Bobbio, A. (2007) Infanzia, diritti, educazione, in A. Bobbio (a cura di, *I diritti sottili del bambino* (pp 16). Roma: Armando Editore

Bobbio, N. (2017), Locke e il diritto naturale. Torino: Giappichelli

Calogero, M & Caponi, B. (2018). Tecniche basate sull'interazione verbale. Unipd

Casavola, F.P. (1993), *Diritto internazionale ed educazione ai diritti umani*. In *Conferenza Europea di lancio del decennio per l'educazione ai diritti umani: 3-4 dicembre 1993*: Roma, Palazzo Barberini. (p. 107). Roma: Presidenza del Consiglio dei ministri, Dipartimento per l'informazione e l'editoria.

CAST (2011). *Universal design for learning guidelines version 2.0*. Wakefield.MA: Author

Castoldi, M. (2022), *Promuovere la cittadinanza attiva. Proposte per insegnare educazione civica*. Roma: Carrocci editore S.p.A.

Conso, G. (1993), *Interventi di apertura*. In *Conferenza Europea di lancio del decennio per l'educazione ai diritti umani : 3-4 dicembre 1993 : Roma, Palazzo Barberini*. (pp. 44). Roma: Presidenza del Consiglio dei ministri, Dipartimento per l'informazione e l'editoria.

CONSTELLATIONS. (2020) *A manual for working with young people on the topic of racism and invisible racism*

De Riz, M.T. & Toniato, R. (2019), *Educare alla responsabilità*. In Amnesty Internationa Italia, *L'importante è partecipare. I diritti dei minori compiono 30 anni. Guida per l'insegnante* (pp 17). Roma: Editron Srl.

De Santi, A. & Aheme, A. (2002), *Metodologie didattiche per l'insegnamento dei diritti umani*. In G. Di Cristoforo Longo et al. (a cura di), *Per una cultura dei diritti umani*. (p 172). Milano: FrancoAngeli.

Di Cristoforo Longo, G. (2002), *Educazione nella cultura dei diritti umani. Formazione in servizio e sperimentazione di laboratori integrati: linee del progetto*. In G. Di Cristoforo Longo et al. (a cura di), *Per una cultura dei diritti umani*. (pp 18-19). Milano: FrancoAngeli.

Di Cristoforo Longo, G. (2002), *I diritti umani: "Dalla dichiarazione ai processi di inculturazione dei diritti umani"*. In G. Di Cristoforo Longo et al. (a cura di), *Per una cultura dei diritti umani*. (pp 44-46). Milano: FrancoAngeli.

Fiorello dello Russo, L. (1993), L'educazione ai diritti dell'uomo nelle scuole: strategie e modalità. In *Conferenza Europea di lancio del decennio per l'educazione ai diritti umani: 3-4 dicembre 1993*: Roma, Palazzo Barberini. (p. 317). Roma: Presidenza del Consiglio dei ministri, Dipartimento per l'informazione e l'editoria.

Fiorello Dello Russo, L. (1993), L'educazione ai diritti dell'uomo nelle scuole: strategie e modalità. In *Conferenza Europea di lancio del decennio per l'educazione ai diritti umani: 3-4 dicembre 1993*: Roma, Palazzo Barberini. (pp. 316-317). Roma: Presidenza del Consiglio dei ministri, Dipartimento per l'informazione e l'editoria.

Martini, E.R. (2008), Comunità di sviluppo. Il lavoro nella comunità locale. Percorsi per una cittadinanza attiva, (2/2008), *Quaderni di Animazione Sociale*, 12-13

Marzano, A. (2015) Assesment dei risultati di apprendimento. In Galliani, L, L'agire valutativo. Manuale per docenti e formatori. (pp 112-113). Brescia: La Scuola

Merlo, G. (2017). [Slide PowerPoint *La fiaba perché* del corso "Pedagogia della letteratura per l'infanzia e della biblioteca scolastica"]. Moodle. <https://ssu.elearning.unipd.it/course/view.php?id=4693>

Montevecchi, S. (1996), Educare ai diritti umani. In A. Drerup (A cura di) *Il tempo dei diritti. Piccolo "ideario" per l'educazione ai diritti umani*. (Pp 33, 35, 37). Roma: Edizioni Cultura della Pace

Montevecchi, S. (1996), Educare ai diritti umani. In A. Drerup (A cura di) *Il tempo dei diritti. Piccolo "ideario" per l'educazione ai diritti umani*. (pp 43-46). Roma: Edizioni Cultura della Pace

Morren, P. (1993), L'insegnamento dei diritti dell'uomo. In *Conferenza Europea di lancio del decennio per l'educazione ai diritti umani: 3-4 dicembre 1993*: Roma, Palazzo Barberini. (pp 148-149). Roma: Presidenza del Consiglio dei ministri, Dipartimento per l'informazione e l'editoria.

Napoli, D. (1993), Diritto all'istruzione sensibilizzazione di diritti dell'uomo e ai principi democratici. In *Conferenza Europea di lancio del decennio per l'educazione ai diritti umani: 3-4 dicembre 1993*: Roma, Palazzo Barberini. (pp 53 e 57). Roma: Presidenza del Consiglio dei ministri, Dipartimento per l'informazione e l'editoria.

Koenig, S. (1993), L'importanza dell'educazione pubblica nel campo dei diritti umani e rapporto tra educazione di diritti umani e democrazia. In *Conferenza Europea di lancio del decennio per l'educazione ai diritti umani: 3-4 dicembre 1993*: Roma, Palazzo Barberini. (pp 75-76). Roma: Presidenza del Consiglio dei ministri, Dipartimento per l'informazione e l'editoria.

Kofman E., A. Phizacklea, P. Raghuram e R. Sales (2000), *Gender and International Migration in Europe. Employment, Welfare and Politics*, Londra, Routledge.

Palazzolo, S. (1993), L'ordito dei diritti umani. In *Conferenza Europea di lancio del decennio per l'educazione ai diritti umani: 3-4 dicembre 1993*: Roma, Palazzo Barberini. (pp. 274-275). Roma: Presidenza del Consiglio dei ministri, Dipartimento per l'informazione e l'editoria.

Pieretti, A. (1986), Per un'educazione ai diritti umani. In L. Corradini et al.(A cura di), *I dritti umani presente e futuro dell'uomo* (pp 14-15, 18-19). Cosenza: Edizioni Pellegrini

Trimarchi, M. (1993), Prolusione. In *Conferenza Europea di lancio del decennio per l'educazione ai diritti umani: 3-4 dicembre 1993: Roma, Palazzo Barberini*. (pp. 92). Roma: Presidenza del consiglio dei ministri, Dipartimento per l'informazione e l'editoria.

Toffano Martini, E. (2000), *Per un'educazione etica e ai diritti umani*. Padova: CLEUP

Toffano Martini, E. (2007). *Ripensare la relazione educativa*. Lecce: Pensa MultiMedia

Ungari, P. (1993) Dichiarazione conclusiva. In *Conferenza Europea di lancio del decennio per l'educazione ai diritti umani: 3-4 dicembre 1993: Roma, Palazzo Barberini*. (pp. 92). Roma: Presidenza del consiglio dei ministri, Dipartimento per l'informazione e l'editoria.

Zago, G. (2013), *Percorsi della pedagogia contemporanea*. Milano: Mondadori Education S.p.A

Sitografia

Amnesty International Italia (n.d.) *Chi siamo. Visione e Missione*
<https://www.amnesty.it/chi-siamo/visione-e-missione>

Amnesty International Italia (n.d.) *Chi siamo. L'Organizzazione*
www.amnesty.it/chi-siamo/organizzazione/

Amnesty International Italia (n.d.) *Scheda: Cinquanta Amnesty*
https://www.amnesty.ch/it/chi-siamo/cinquantamnesty_schede.pdf

Delgado Suárez, J. (n.d.), Il potere devastante delle micro-aggressioni nella vita di tutti i giorni
<https://angolopsicologia.com/microaggressioni-vita-quotidiana/>

Gavini, D. (2021), *In percorso dei diritti umani*. Pillole di storia e filosofia
<https://pilloledistoriaefilosofia.com/2021/04/06/il-percorso-dei-diritti-umani/>

History.com Editors (2009). *Appeal for Amnesty campaign launches. A&E Television Networks*
<https://www.history.com/this-day-in-history/appeal-for-amnesty-campaign-launches>

Identificare i "nemici" (n.d.). United States Holocaust Memorial Museum
Identificare i "nemici" | Enciclopedia dell'Olocausto (ushmm.org)

Lauro, G. (2022). La teoria dell'identità sociale. Psicologi Italiani
[https://www.psicologi-italiani.it/psicologi/area-pubblica/il-lavoro-dello-psicologo-e-dello-psicoterapeuta/la-teoria-dell-identita-sociale.html#:~:text=Tajfel%20\(1979\)%20proposte%20che%20i,di%20appartenenza%20al%20mondo%20sociale.](https://www.psicologi-italiani.it/psicologi/area-pubblica/il-lavoro-dello-psicologo-e-dello-psicoterapeuta/la-teoria-dell-identita-sociale.html#:~:text=Tajfel%20(1979)%20proposte%20che%20i,di%20appartenenza%20al%20mondo%20sociale.)

Openpolis (2021) Che cosa si intende per migranti irregolari, richiedenti asilo o rifugiati
<https://www.openpolis.it/parole/che-cosa-sintende-per-migranti-irregolari-richiedenti-asilo-o-rifugiati/>

Oper Arms, n.d. #EmergenzaUcraina
<https://www.openarms.es/it/cosa-facciamo/emergenza-ucraina>

KidsRights (n.d.) 2017- Mohamad Al Jounde (16), Syria
<https://www.kidsrights.org/advocacy/international-childrens-peace-prize/winners/mohamad-al-jounde>

KidsRights (2017, 4 dicembre). Lifestory Mohamad Al Jounde, winner of the International Children's Peace Prize 2017 [Video]. YouTube.
<https://www.youtube.com/watch?v=mIYa3LQEKYk&t=149s>

Save the Children, (2022, 20 febbraio), *Cosa sta succedendo in Siria: il conflitto e la situazione oggi*
<https://www.savethechildren.it/blog-notizie/cosa-sta-succedendo-siria-il-conflitto-e-la-situazione-oggi>

UNHCR, n.d. Soccorso in mare
<https://www.unhcr.org/it/wp-content/uploads/sites/97/2020/07/soccorso-in-mare.pdf>

Normativa

Assemblea delle Nazioni Unite, *Dichiarazione Universale dei diritti umani*, 10 dicembre 1948

Dichiarazione dell'uomo e del cittadino, 26 agosto 1789

Decreto Ministeriale, *Linee guida per l'insegnamento dell'educazione civica*, 22 giugno 2020

Legge numero 92, *Introduzione dell'insegnamento scolastico dell'educazione civica*, 20 agosto 2019

Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio Europeo, *Competenze chiave per l'apprendimento permanente*, 22 maggio 2018

Allegato 1 Rubrica Valutativa

Dimensione	Indicatori	Livello Avanzato	Livello Intermedio	Livello Base	Livello Iniziale
Conoscenza del concetto di Stereotipo, pregiudizio e discriminazione	Comprende i meccanismi della discriminazione attraverso l'uso di stereotipi e pregiudizi	Comprende il significato di discriminazione, coglie e sa fare esempi di stereotipo e pregiudizio	Comprende il significato di discriminazione, coglie e/o sa fare esempi di stereotipo e/o pregiudizio	Comprende il significato di discriminazione e di pregiudizio	Comprende il significato di discriminazione o di pregiudizio
Capacità di empatizzare	È capace di porsi negli stati d'animo degli altri	Coglie gli stati d'animo degli altri nella realtà e in situazioni simulate o raccontate, sa esprimerle e darne opinioni.	Coglie gli stati d'animo degli altri nella realtà e in situazioni simulate o raccontate, sa esprimerle.	Coglie gli stati d'animo degli altri nella realtà o in situazioni simulate	Coglie gli stati d'animo degli altri solo se vissute e note
Apertura all'altro, volontà di attivarsi.	È disponibile a fare nuove conoscenze, coglie l'importanza di attivarsi per migliorare le situazioni.	Condivide aspetti di sé e pone domande agli altri, propone gesti concreti per migliorare le situazioni	Condivide aspetti di sé, pone domande agli altri, è favorevole all'incontro. Apprezza i gesti di altruismo.	Condivide aspetti di sé e pone domande agli altri per conoscerli meglio.	Pone domande agli altri per conoscerli meglio.
Conoscenza del significato di profugo e casa di accoglienza	Comprende cosa significa profugo e casa di accoglienza	Definisce il profugo come qualcuno che scappa per fattori espulsivi, sa definire scopo e realtà di una casa di accoglienza.	Definisce il profugo come qualcuno che scappa dalla guerra, sa definire la realtà di una casa di accoglienza.	Definisce il profugo come uno straniero senza genitori o povero, definisce alcuni aspetti della casa di accoglienza.	Definisce il profugo uno straniero, sa chi vive in una casa di accoglienza.

Allegato 2 Questionario “Grado di rispetto dei diritti umani nella tua scuola”

Amnesty International Italia

QUESTIONARIO Grado di rispetto dei diritti umani nella vostra scuola

Leggete attentamente le domande seguenti e riflettete con calma su ogni affermazione prima di scegliere, nella scala di valutazione, il punteggio che meglio descrive, secondo voi, la vostra scuola.

1. La mia scuola è un luogo dove tutti gli studenti sono tranquilli e al sicuro.

1

NO/MAI

2

RARAMENTE

3

SPESSO

4

SI/SEMPRE

2. Nella mia scuola nessuno subisce discriminazione per nessun motivo.

1

NO/MAI

2

RARAMENTE

3

SPESSO

4

SI/SEMPRE

3. La mia scuola fornisce pari opportunità, risorse e attività a tutte/i.

1

NO/MAI

2

RARAMENTE

3

SPESSO

4

SI/SEMPRE

4. La mia comunità scolastica dà il benvenuto a studenti, famiglie, insegnanti e collaboratori senza alcuna distinzione in base al colore della pelle.

1

NO/MAI

2

RARAMENTE

3

SPESSO

4

SI/SEMPRE

5. Se qualcuno a scuola si comporta in modo tale da infastidire, discriminare o maltrattare un altro, viene aiutato a capire come migliorare il proprio comportamento.

1

NO/MAI

2

RARAMENTE

3

SPESSO

4

SI/SEMPRE

Ma che razza di storia è questa?

I valori indicati vanno da 1 a 4 in ordine crescente, come segue:

- | | | | |
|--------|-----------|--------|-----------|
| ① | ② | ③ | ④ |
| NO/MAI | RARAMENTE | SPESSO | SI/SEMPRE |

Alla fine sommate il punteggio e scrivete il totale.

Questo è il Grado di rispetto dei diritti umani nella vostra scuola, secondo voi.

6. A scuola mi assumo la responsabilità di controllare che nessuno discrimini e che tutti si comportino in modo da tutelare la sicurezza e il benessere dell'intera comunità scolastica.

- | | | | |
|--------|-----------|--------|-----------|
| ① | ② | ③ | ④ |
| NO/MAI | RARAMENTE | SPESSO | SI/SEMPRE |

7. A scuola ciascuno si sente libero e al sicuro nell'esprimere se stesso/a.

- | | | | |
|--------|-----------|--------|-----------|
| ① | ② | ③ | ④ |
| NO/MAI | RARAMENTE | SPESSO | SI/SEMPRE |

8. A scuola sono sicuro che nessuno possa violare i miei diritti.

- | | | | |
|--------|-----------|--------|-----------|
| ① | ② | ③ | ④ |
| NO/MAI | RARAMENTE | SPESSO | SI/SEMPRE |

9. Nella mia scuola ho visto scritte offensive sui muri o nei bagni che riguardano persone che provengono da un altro Paese, oppure non parlano bene l'italiano...

- | | | | |
|--------|-----------|--------|-----------|
| ① | ② | ③ | ④ |
| NO/MAI | RARAMENTE | SPESSO | SI/SEMPRE |

1 Vi piace stare in quella casa?

Qui abbiamo un posto dove vivere bene: mangiare, dormire, lavarci. Qualcuno di noi parte va in un'altra città se trova lavoro ed una casa o in un altro paese in Europa dai parenti che già vivono lì.

2 Vi piace lavorare?

Non sempre troviamo lavoro. E' difficile. Facciamo tante domande di lavoro in tanti posti, quando abbiamo un po' di soldi li mandiamo ai nostri parenti in Africa

3 Vi piace fare lezione?

Si impariamo l'italiano che ci serve per vivere qui, farci capire e trovare lavoro. Non andiamo però sempre a lezione, solo quando non siamo fuori per lavoro

4 Che lingua parlate?

L'inglese o il francese se lo abbiamo imparato nel nostro paese. L'arabo e i nostri dialetti africani tutti diversi fra loro. Tra di noi parliamo di più con chi viene dallo stesso paese e conosce il dialetto o la lingua comune.

5 Come state senza i vostri genitori

Le nostre famiglie ci mancano ma nel nostro paese si viveva male.

6 Prima di andare a casa san Raffaele tra voi vi conoscevate?

Non ci conoscevamo. Veniamo tutti da paesi diversi.

7 Come vi sentite a stare in casa insieme ad altri ragazzi? A festeggiare Natale e Capodanno insieme?

Non è sempre facile vivere tutti insieme, siamo tanti e tutti diversi. Alberto e i volontari che ci aiutano ci fanno conoscere le vostre feste che non sono le nostre. E' bello fare festa insieme! Noi abbiamo altre religioni usanze, feste tradizioni. Tanti di noi vanno in Moschea a Marghera e seguono il ramadan.

8 Come vi sentite ad imparare l'italiano da grandi E' strano?

- Si è difficile. Ci sono tante regole e parole che non conosciamo.

~~Il primo~~ in particolare saluta ~~Maria Stella, Irene e Karim~~ che gli avevano fatto delle domande personali.

~~Maria Stella~~: Tu vai a fare sport? Quale sport ti piace?

Mi piace il calcio. Non faccio sport, gioco le partite quando capita. Il mio amico Mala gioca e si allena con il Mira.

~~Irene~~: Come fai a sorridere sempre? Mi piace un sacco il tuo soprannome!

Grazie! Le mamme che vengono a san Raffaele mi chiamano Mister Sorriso perché rido sempre. Rido perché mi piace stare in loro compagnia. Sono contento quando stato insieme alle persone!

~~Karim~~: Posso essere tuo amico e giocare con te?

Certo, mi farebbe molto piacere.

Ringraziamenti

A conclusione di questo lavoro desidero ringraziare coloro che hanno dato il loro contributo alla mia crescita personale e professionale, permettendo la realizzazione di questo progetto e il raggiungimento della laurea.

Ringrazio la mia famiglia, genitori e fratelli per avermi accompagnato in questo percorso lasciando la libertà di fare le mie scelte e capire quale sia la mia strada.

Ringrazio nonna Bruna per il suo entusiasmo e nonna Aurora per avermi fatto sentire la sua presenza anche quando non c'era più.

Ringrazio amici e familiari che con diverse modalità mi hanno spronato a concludere il percorso di studi in tempi non troppo lunghi.

Ringrazio gli alunni e gli insegnanti che si sono prestati a lavorare per questo progetto, concedendomi tempo, idee, energie, emozioni personali. In particolare ringrazio il tutor mentore che mi ha seguito nella progettazione condividendo materiali e riflessioni professionali.

Ringrazio tutte gli insegnanti chi mi hanno affiancato come tutor in questi anni di tirocinio per l'entusiasmo e la professionalità che mi hanno trasmesso.

Ringrazio i colleghi con cui ho lavorato in questi anni, in particolare coloro che mi hanno incoraggiato nello studio.

Ringrazio la relatrice per l'attenzione e la professionalità con cui mi ha seguito nell'elaborazione della tesi.

Ringrazio la responsabile dell'Ufficio di Educazione e Formazione della sezione italiana di Amnesty International e i volontari per la disponibilità e la condivisione delle informazioni sul progetto e sulle altre proposte educative dell'associazione.

Ringrazio il responsabile di Casa San Raffaele e gli ospiti per avermi aiutato a raccontare la loro realtà.

Ringrazio tutti coloro che operano per promuovere il rispetto dei diritti umani e la pace.



UNIVERSITA' DEGLI STUDI DI
PADOVA
Dipartimento di Filosofia, Sociologia,
Pedagogia e Psicologia applicata

CORSO DI STUDIO MAGISTRALE IN
SCIENZE DELLA FORMAZIONE PRIMARIA

RELAZIONE FINALE DI TIROCINIO

Un temporale di suoni.

Libri, musica e apertura al territorio con bambini di 3 e 5
anni

Relatore

Stefania Masiero

Laureanda

Chiara Scortegagna

Matricola: 1172091

Anno accademico: 2021/2022

Indice

Introduzione	118
1 Il contesto e lo sviluppo dell'idea progettuale	119
1.1 Istituto comprensivo Luigi Nono di Mira	119
1.2 Il Gruppo Sole, Scuola dell'infanzia Villa Lenzi.....	120
1.3 L'idea progettuale	122
2 L'intervento didattico	125
2.1 Le scelte metodologiche.....	125
2.2 Il percorso didattico <i>È ora di fare musica</i>	127
2.2.1 L'albo illustrato <i>È ora di andare a nanna</i>	128
2.2.2 L'orchestra dei rumori del temporale	130
2.2.3 Il Coding.....	133
2.2.4 La Danza di lupacchiotti e uccellini	136
2.5 Albo illustrato sonoro	138
2.3 La Valutazione	142
2.3.1 La valutazione degli apprendimenti.....	142
2.3.2 La valutazione del percorso.....	144
2.4 La collaborazione con le insegnanti.....	147
3 Alcune riflessioni di crescita professionale e personale	150
3.1 Le competenze sviluppate	150
3.1.1 Le competenze progettuali, metodologiche e valutative.....	150
3.1.2 Le Competenze organizzativo-gestionali e relazionali-comunicative	153
3.1.3 Le Competenze riflessive e di autovalutazione.....	155
3.2 Crescita personale e professionale: da "Chi sono e cosa ci faccio qua?" a "Questo è il lavoro che voglio fare da grande!"	158
Bibliografia	161
Allegati	163

Introduzione

Chi trascorre molto tempo all'interno di un edificio scolastico potrà notare come nell'arco della giornata vi siano momenti di incredibile silenzio e altri di meraviglioso vociare. La classe di una primaria, ma ancor meglio la sezione di una scuola dell'infanzia nei momenti di gioco libero, come anche in quelli di attività didattica in cui esplode la creatività e la voglia di imparare, può apparire come un temporale. Vi sono i bambini nuvola, leggeri e silenziosi, ma quando si arrabbiano si fanno sentire come un tuono; i bambini lampo, le sentinelle, a voce o con il linguaggio del corpo ti comunicano come sta andando l'attività; i bambini pioggia che ti bagnano di attenzioni e i bambini vento che corrono dappertutto, anche addosso o incontro a te. Il segreto è saper osservare e con le competenze adeguate incanalare nel modo giusto il potenziale di ogni elemento per creare qualcosa di importante.Cogliere la potenzialità del singolo per far funzionare il tutto, tenendo conto dei possibili rischi e vincoli. Non solo in classe, ma anche all'interno dell'intero contesto scolastico a volte può capitare di sentirsi in mezzo a una tempesta: progettazione, attività, genitori, riunioni, colleghi, quarantene, norme su norme, risorse limitate... La chiave è sempre la stessa. Analizzare risorse e vincoli, progettare e agire.

Ma come può fare tutto questo un insegnante-ingegnere? Innanzitutto deve saper cogliere la meraviglia del temporale oltre l'apparente confusione, avere buona creatività e ingegno, essere accompagnati da figure esperte e saper collaborare con esse, conoscere le quali metodologie e gli strumenti adeguati, coinvolgere l'ambiente eterno.

Servendomi delle competenze apprese in questi anni, analizzando caratteristiche e potenzialità del contesto, supportata dalle insegnanti di sezione, ho progettato un percorso didattico in linea con le peculiarità dell'istituto, attento ai bisogni degli alunni che ha coinvolto anche le famiglie e il territorio. Nel primo capitolo illustro le caratteristiche del contesto che hanno ispirato la formulazione dell'idea progettuale, nel secondo narro come ho svolto l'intervento didattico e la sua valutazione, nel terzo analizzo le competenze sviluppate proponendo alcune riflessioni. Auguro una buona lettura.

1 Il contesto e lo sviluppo dell'idea progettuale

Il primo anno di tirocinio ho focalizzato la mia attenzione sull'area di raccordo e comunicazione con l'esterno. Ho avuto l'occasione di intervistare le referenti dei vari progetti che prevedevano interventi di esperti esterni, osservarli e partecipare ad alcune uscite sul territorio. Ho svolto un'intervista all'assessora alle politiche educative, giovanili e delle famiglie del comune di Mira per avere una visione più ampia di ciò che ruota intorno al mondo scolastico. Queste esperienze mi hanno permesso di avere buone basi per ideare di un progetto in ottica sistemica quest'anno.

1.1 Istituto comprensivo Luigi Nono di Mira

L'Istituto Comprensivo Luigi Nono è composto da tre scuole dell'infanzia, tre primarie e due secondarie di primo grado dislocate in tre frazioni del comune: Mira Taglio; Mira Porte; Gambarare. Le scuole secondarie di primo grado offrono un corso a indirizzo musicale. Non a caso l'istituto prende il nome da un noto compositore veneziano, come affermato nel PTOF, viene istituito nel 2013 e "nasce attorno all'idea di comunità educante volta a favorire e migliorare i rapporti tra scuola e comunità territoriale, garantendo continuità verticale in un unico progetto formativo rivolto ad alunne ed alunni dai 3 ai 14 anni." L'offerta formativa porta in sé differenti progetti con numerosi macro-obiettivi: insegnamento della lingua inglese, educazione musicale, promozione della lettura, informatica, buone pratiche per la sicurezza... I progetti prevedono un coinvolgimento delle realtà territoriali, vengono declinati in base all'età e ai bisogni educativi degli alunni nelle scuole di diverso ordine e grado dell'istituto. Il *Progetto lettura* all'interno della scuola dell'infanzia si realizza con l'UDA *Io leggo tu leggi*, i libri sono fili conduttori per molti percorsi didattici, settimanalmente i bambini

prendono in prestito un libro dalla biblioteca scolastica per aver l'occasione di leggerlo a casa insieme ai genitori, gli alunni partecipano a letture animate e laboratori nella biblioteca comunale di Mira (quando possibile). Anche nella scuola primaria uno o più libri sono i "compagni di viaggio" durante l'anno scolastico, con cui realizzare diverse attività didattiche; vi è il prestito settimanale del libro e quando possibile si organizzano incontri con autori di libri o attori che svolgono letture animate e si assiste a spettacoli nel teatro Villa dei Leoni di Mira. Percorsi simili ma diversi per età e impostazione avvengono per la secondaria di primo grado. Quest'anno in occasione della giornata mondiale del libro in un'area di Villa dei Leoni destinata ad eventi culturali è stata organizzata una mostra di più giorni che esponeva i lavori svolti dagli alunni di tutte le scuole dell'istituto, i prodotti erano legati alla lettura di un libro con tematiche ecologiche e di educazione civica. Un altro progetto da citare è il progetto è il *Progetto educazione musicale*. Nella scuola dell'infanzia si sfruttano i momenti di routine, le occasioni di festa (Natale, carnevale, fine anno) per promuovere la scoperta di ritmi e musicalità del proprio corpo e l'ambiente che circonda gli alunni. Quando possibile all'infanzia e alla primaria si svolgono percorsi musicali con l'intervento di un esperto esterno. Quinta primaria e secondaria di primo grado collaborano per il coro di Natale. Nella secondaria di primo grado gli studenti hanno la possibilità di imparare a suonare uno o più strumenti e creare gruppi musicali.

1.2 Il Gruppo Sole, Scuola dell'infanzia Villa Lenzi

"Chiara è una ragazza molto timida ma determinata, è entrata in classe in maniera discreta ed educata, ha osservato ma anche agito, su nostro invito, aiutando concretamente i bambini nelle attività da noi proposte [...] I genitori hanno appreso la notizia della presenza di Chiara tra noi con calore"

Commento della tutor mentore tratto dalla scheda di valutazione

Quest'anno ho svolto tirocinio nella sezione A della scuola dell'Infanzia Villa Lenzi, il plesso di Mira Taglio. È una sezione eterogenea, formata da 8 alunni di tre anni e 10 di cinque. Durante le ore di osservazione in aula ho avuto modo di assistere alla fase di inserimento dei bambini di tre anni, alla prima fase di Individuazione dei Disturbi Precoci dell'Apprendimento per i bambini di cinque anni e alle modalità di differenziazione della didattica per le diverse età e stili di apprendimento, sfruttando le ore di compresenza tra insegnanti. I bambini di tre anni a seguito dell'inserimento si trovano a loro agio nel contesto scolastico, alcuni hanno bisogno di incoraggiamento nel partecipare alle esperienze didattiche. Stimolati dalle attività proposte per i più grandi hanno imparato rapidamente a ritagliare e utilizzare materiali diversi per colorare, anche i pastelli. Vi sono diversi stili di apprendimento, alcuni manifestano un pensiero divergente molto creativo. In sezione si lavora sui diversi campi di esperienze attraverso attività laboratoriali, motorie, di lettura, tecniche artistico-pittoriche. Nel complesso il gruppo si presenta molto vivace e attivo, le insegnanti utilizzano la token economy e il rinforzo positivo per far comprendere ai bambini quali sono i comportamenti corretti da tenere per poter lavorare bene tutti insieme.

In sezione ci sono due insegnanti curricolari e una di religione. Il team docenti è affiatato e collaborativo. Le insegnanti sono state molto disponibili ad accogliermi nel loro team, stimolarmi nell'osservazione e a condividere la programmazione di sezione in modo da favorire la progettazione del mio intervento didattico. Le attività didattiche vengono documentate con l'utilizzo di una macchina fotografica presente in sezione. Nella riunione di inizio anno le insegnanti hanno esposto ai genitori la programmazione, attraverso le foto delle prime attività didattiche, annunciando anche la mia presenza in sezione come parte del team. Ho notato come la condivisione delle proposte educative e didattiche ha creato un rapporto di fiducia e collaborazione con le famiglie che ha permesso di usufruire della loro disponibilità per svolgere un incontro extra-scolastico.

1.3 L'idea progettuale

“Chiara ha dimostrato la sua estrema sensibilità presentando un progetto basato sulla musica e sul valore del libro, da subito abbiamo condiviso questa scelta, ritenendola la più adatta alla sua personalità e alle esigenze della nostra classe.

Chiara è stata molto attenta a rispettare la nostra programmazione, è molto apprezzata la sua voglia di “uscire” nel territorio”

Commento della tutor mentore tratto dalla scheda di valutazione

Si dal nome si può comprendere che l'istituto comprensivo ha una peculiarità musicale. A causa dell'emergenza sanitaria la presenza dei gli esperti esterni nei progetti era praticamente annullata. La scuola dell'infanzia rischiava di non avere un percorso di educazione musicale svolto da un esperto neanche quest'anno. Colta questa mancanza ho deciso di sopperirla. La collega della tutor mentore è una delle referenti del *Progetto lettura*, questo mi ha dato lo stimolo per unire un percorso musicale all'interesse per i libri. Nei mesi in cui ho svolto l'osservazione della sezione era in atto l'iniziativa *#ioleggoperchè*, alla quale aderiscono anche le scuole dell'istituto Luigi Nono per arricchire le biblioteche scolastiche: chiunque voglia può recarsi nelle librerie del territorio gemellate con le scuole e acquistare libri per la biblioteca, le case editrici doneranno ulteriori libri in percentuale a quelli acquistati. Da ciò è nata l'idea che un libro donato alla scuola tramite l'iniziativa *#ioleggoperchè* fosse lo spunto per le attività del percorso musicale fino a giungere alla creazione di un libro sonoro che i bambini avrebbero donato alla biblioteca comunale, dando vita ad un vivace circolo: da un libricino che entra in una sezione per arricchire la biblioteca scolastica ne esce uno spettacolare libro sonoro, frutto di un percorso didattico e del lavoro molti bambini, da donare alla collettività territoriale. La situazione era molto delicata e precaria a causa del numero di contagi da covid; perciò il percorso è stato realizzato solo all'interno della sezione che mi era stata assegnata. Oltre al libro un altro elemento che ha

giocato un ruolo fondamentale per questo percorso è stata la tecnologia: in supporto all'attività didattica sono stati utilizzati Lavagna interattiva multimediale, casse Bluetooth, Bee Bot e realizzati video. Per i bambini di 5 anni è stato svolto un breve percorso di coding, in continuità con quanto svolto dalle insegnanti, come previsto dal *Progetto tecnologia-informatica* d'istituto.

L'uscita alla biblioteca comunale di Mira inserita nel *Progetto lettura* era esclusa vista l'incertezza dal periodo. Grazie alla collaborazione dei genitori siamo riusciti a superare anche questo ostacolo. Un venerdì pomeriggio dopo l'orario scolastico bambini e genitori si sono recati in biblioteca per assistere alla presentazione del libro da loro realizzato. È stato un bel momento di condivisione ed un'opportunità per uscire nel territorio. Con l'occasione ho anche letto l'albo illustrato *È ora di andare a nanna*, libro da cui si è sviluppato il percorso, racconto le attività svolte nell'intervento didattico e chiesto ai genitori di lasciare un parere sul lavoro tramite post-it. (Fig 1)



Fig 1: Ludoteca di Mira, in esposizione si vede il libro realizzato dai bambini, l'albo illustrato *È ora di andare a nanna* (a sinistra), i post-it a forma di cuore con i commenti dei genitori

2 L'intervento didattico

In questo capitolo vengono illustrate le motivazioni alle scelte metodologiche, la realizzazione del percorso didattico, la valutazione e la collaborazione con le insegnanti.

2.1 Le scelte metodologiche

Il percorso è stato realizzato con l'obiettivo di sviluppare diversi traguardi di sviluppo delle competenze nel capo di esperienza *Immagini, suoni, parole* della scuola dell'infanzia presenti nelle *Indicazioni Nazionali* del 2012:

- ✓ Il bambino esprime le storie attraverso la drammatizzazione, il disegno, la pittura e altre attività manipolative; utilizza materiali e strumenti, tecniche espressive e creative; esplora le potenzialità offerte dalle tecnologie.
- ✓ Sviluppa interesse per l'ascolto della musica
- ✓ Scopre il paesaggio sonoro attraverso attività di percezione e produzione musicale utilizzando voce, corpo e oggetti.
- ✓ Sperimenta e combina elementi musicali di base, producendo semplici sequenze sonoro-musicali.
- ✓ Esplora i primi alfabeti musicali, utilizzando anche i simboli di una notazione informale per codificare i suoni percepiti e riprodurli.

(Indicazioni Nazionali per il curriculum del primo ciclo, 2012)

Il gruppo con cui progettare l'intervento era differente sia per stili di apprendimento che per sviluppo motorio e cognitivo vista la differenza di età degli alunni. Di qui la necessità di proporre una didattica il più possibile universale, che fornisse molteplici mezzi di coinvolgimento, rappresentazione e azione/espressione come proposto dall'Universal Design for Learning (CAST, 2011). La narrazione di storie è stato il mezzo con il quale supportare

gli apprendimenti. Il percorso è iniziato con la lettura di un albo illustrato ed è proseguito con altri racconti che hanno introdotto e mediato le diverse attività didattiche. Di fatto la narrazione è il contesto privilegiato per la rielaborazione di dati e informazioni, favorisce l'attivazione di processi di costruzione di nuove conoscenze e apprendimento. (Petrucco, De Rossi, 2014). Insieme alle storie, i giochi simbolici hanno supportato la didattica del percorso: attraverso la simbolizzazione e la finzione i bambini hanno assimilato nuove informazioni all'interno in una dimensione ludica e di piacere. Delalande, pedagogista musicale francese, analizza il gioco sonoro del bambino secondo lo schema delle fasi di gioco teorizzate da Piaget: nei primi mesi di vita il bambino esplora le potenzialità sonore degli oggetti e della propria voce graffiando, sbattendo, strofinando e vocaleggiando, questa fase Dalalande la chiama *condotta esplorativa* e corrisponde al gioco di esercizio piagetiano in cui con schemi senso-motori il bambino impara a controllare e coordinare i movimenti; successivamente nella fase che interessa l'età degli alunni dell'infanzia, dove si colloca il gioco simbolico piagetiano, vi è ciò che Dalalande denomina *condotta espressiva* in cui il bambino comprende che il suono ha la capacità di rappresentare qualcosa; nella fase dell'età della scuola primaria con la *condotta organizzativa* attraverso il gioco musicale il bambino prova piacere nell'organizzare suoni secondo regole che lui stesso può stabilire, fase del gioco di regole piagetiano (Biasutti, 2017). Ho basato le attività di educazione musicale sulla condotta esplorativa e su quella espressiva: attraverso giochi ed esperienze motorie i bambini hanno sperimentato l'ascolto e produzione di suoni o rumori giungendo a una rappresentazione simbolica. Un'altra teoria da cui ho tratto ispirazione per impostare il percorso didattico è la Music Learning Theory (MLT) di Gordon secondo la quale l'apprendimento della musica, avviene con procedimenti simili a quelli dell'apprendimento del linguaggio. Il bambino è immerso nei suoni della propria lingua materna fin dalla nascita, per assimilazione e imitazione sviluppa un proprio vocabolario; similmente l'esperienza musicale precoce offre al bambino gli strumenti per sviluppare il pensiero musicale che

Gordon definisce *audiation*. Lo sviluppo di questo pensiero avviene attraverso un processo chiamato audiation preparatoria che avviene in età prescolare caratterizzato da tre fasi: l'acculturazione, l'imitazione e l'assimilazione (Biasutti, 2017). Ai bambini sono stati proposti diversi stimoli sonori, hanno avuto modo di assorbirli, interagire con loro casualmente o intenzionalmente (fase di acculturazione) fino a imitarli con una certa precisione secondo regole e indicazioni (fase di imitazione, stadio dell'intuizione delle regole del codice). Le ricerche sull'apprendimento sociale vedono l'imitazione come un meccanismo autonomo di apprendimento, si possono apprendere nuovi comportamenti osservando un modello. (Berti, Bombi, 2005). Il modello potrebbe essere stata io riproducendo i suoni e mostrando i movimenti della danza oppure i compagni di sezione, in particolare per i bambini di 3 anni. Nella riproduzione dei comportamenti concorrono processi motivazionali attivati da vantaggi che il bambino si aspetta imitando il modello (Berti, Bombi, 2005). Ho utilizzato rinforzi esterni positivi come lodi a una bella performance oppure premi, ma l'attenzione si è focalizzata maggiormente nell'auto-rinforzo, osservare come i bambini si sentissero orgogliosi di realizzare suoni, danze o prodotti grafici. In particolare si è sottolineata l'importanza di ciò che si stava creando: i bambini sapevano che le performance e i prodotti sarebbero stati mostrati ai genitori e donati alla Biblioteca, essi fungevano da compiti autentici. Per mantenere l'interesse ho proposto continui elementi di novità suscitando senso di sorpresa e attesa, manipolazione di materiali, utilizzo della tecnologia come suggerito dal Vianello, Gini e Lanfranchi (2015) in *Psicologia, sviluppo, educazione* nel capitolo che tratta la motivazione scolastica e l'interesse situazionale.

2.2 Il percorso didattico *È ora di fare musica*

È possibile suddividere il percorso in 5 momenti, comunque intersecati tra loro: le attività legate alla lettura di un albo illustrato come input di partenza, la sperimentazione con i rumori del temporale per giungere alla creazione di un'orchestra informale, una danza per compere le variazioni della musica e la costruzione di un albo illustrato sonoro da donare alla biblioteca e presentare ai genitori.

2.2.1 L'albo illustrato *È ora di andare a nanna*

Il percorso è iniziato con la lettura dell'albo illustrato *È ora di andare a nanna* (Fig 2). I bambini hanno trovato il libro impacchettato circondato di caramelle e stelle filanti. Mostrando l'etichetta dell'iniziativa #ioleggoperchè è stato spiegato loro il fatto era stato comprato in una libreria della zona e donato alla scuola. Il racconto è stato letto con il supporto di un Power point, per fornire molteplici mezzi di percezione e attivare l'interesse (CAST, 2011) L'albo narra la storia di due bambini, Jack e Alice, che sentono strani rumori provenienti dal bosco, si incamminano per comprendere la fonte di essi, temono si tratti di un lupo cattivo, in realtà scoprono che è il canto di una mamma lupo che sta facendo addormentare i suoi cuccioli.



Fig 2

Il racconto propone una serie di suoni ricchi di vocali che io ho prodotto e i bambini sono stati liberi di imitare. Questo in parte ha permesso di lavorare sulla competenza fonologica, "di riflettere sulla veste sonora delle parole" e "prendere consapevolezza delle potenzialità della voce" (Cisotto & Gruppo RDL, 2009). Su questa storia è stato fatto un disegno a piacere e successivamente una drammatizzazione in salone, con un role play, lavorando sui suoni del racconto.

(Fig 3)



Fig 3

L'ambientazione e i personaggi del racconto hanno accompagnato tutto il percorso, anche sottoforma di altre storie. A seguito delle attività sul libro, prima di introdurre l'argomento successivo è stato fatto un circle time dove si è discusso sul messaggio della storia. In questo modo è stato creato il diagramma del Reading Circle presente nel libro *Il lettore infinito* di Aidan Chambers (2015). Esso prevede di trovare un tempo e un ambiente di lettura adeguato, ascoltare letture ad alta voce e favorire una conversazione informale sul libro letto. Come detto il

diagramma è stato "spezzato" da altre attività che supportavano gli apprendimenti del percorso e aiutavano a immedesimarsi nel racconto.

2.2.2 L'orchestra dei rumori del temporale

Uno degli obiettivi del progetto era creare un'orchestra di suoni informali in cui i bambini sapessero associare un rumore a un simbolo per riprodurlo, distinguessero momenti in cui "suonare" e momenti in cui fermarsi e creare le pause di silenzio osservando i gesti, rispettassero il proprio turno e ruolo all'interno dell'orchestra; in modo tale da sviluppare il traguardo di competenza che suggerisce che il bambino esplori "i primi alfabeti musicali, utilizzando anche i simboli di una notazione informale per codificare i suoni percepiti e riprodurli" "producendo semplici sequenze sonoro-musicali" (*Indicazioni Nazionali per il curriculum del primo ciclo*, 2012).

Per giungere a questo sono state svolte una serie di attività ludico-immaginative.

Ho introdotto l'argomento raccontando una storia di mia invenzione con il supporto di un power point, una cassa bluetooth e un tamburo. Jack e Alice, i protagonisti di *È ora di andare a nanna*, tornano a camminare nel bosco ma vengono sorpresi da un temporale. Nella narrazione sono stati presentati i rumori che costituiscono i ruoli dell'orchestra: il forte vento, il tuono, la pioggia, i passi nel terreno bagnato, e l'arcobaleno conclusivo (assenza di rumore). Ognuno è stato introdotto con una foto realistica, la registrazione del suono effettivo e la produzione del rumore informale utilizzando oggetti o il corpo. Dopo aver ascoltato la storia sono stati mostrati i simboli dei rumori, i bambini li hanno riconosciuti e si sono esercitati a riprodurli. (*Fig 4*)

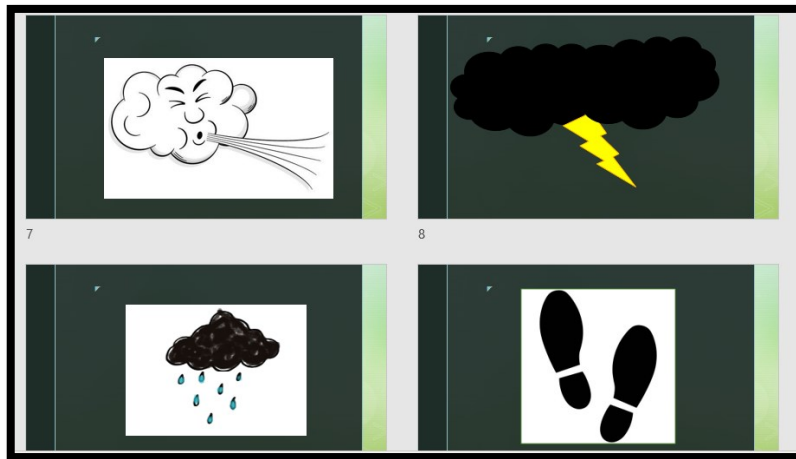


Fig 4

Per rafforzare i concetti e favorire gli apprendimenti sono state proposte attività grafiche intervallate da un'attività ludica di "caccia ai rumori".

Nella "caccia ai rumori" i bambini dovevano riconoscere il rumore e cercarlo, una volta trovato lo riproducevano con il corpo. Questa esperienza ha permesso di allenare gli alunni all'ascolto, scoprire i rumori e introdurre il concetto di fonte sonora. L'attività è stata realizzata nascondendo tra aula e salone scatole contenenti una cassa Bluetooth (Fig 5) o lo stereo coperto con un telo.



Fig 5

Nell'attività grafica c'è stata una differenziazione per età. I bambini di 3 anni erano invitati a completare il disegno colorando le nuvole e disegnando gli elementi con segni che allenavano la manualità (il vento circolare, i lampi a zig zag, la pioggia con linee dritte), mentre i bambini di 5 anni riproducevano i simboli a mano libera osservando il modello proposto alla lim (Fig 6). I passi nel fango sono stati realizzati da tutti con la stessa modalità: sfondo con pittura a dita e collage del simbolo (Fig 7). Dopo la "caccia ai rumori" gli alunni hanno colorato i simboli dello "spartito" (Fig 8). Le immagini che seguono mostrano una comparazione tra il prodotto di un alunno di 3 anni (in alto) e uno di 5 (in basso).



Fig 6



Fig 7



Fig 8

Questo argomento si è concluso con un'attività sul racconto sonoro di Pierino e il lupo. La storia è stata riadattata inserendo i personaggi del racconto *È ora di andare a nanna*, trasformando la marcia trionfale di cattura del lupo in una marcia verso la tana dei lupi per portarli del cibo. Ai bambini è stato mostrato il video in cui il narratore presenta i personaggi rappresentati dei vari strumenti dell'orchestra, è stata narrata la storia con il supporto di immagini dei personaggi e musica, durante il racconto i bambini hanno svolto

le andature dei personaggi seguendo la musica. In questo modo gli alunni hanno avuto modo di vedere cos'è un'orchestra, come si struttura un racconto sonoro e muoversi seguendo l'andamento della musica.

2.2.3 Il Coding

Per i bambini di 5 anni è stato proposto un percorso di Coding collegato alle tematiche che si stavano affrontando. Il percorso è iniziato con delle attività unplugged sfruttando una griglia formata da quadrati già presente in salone. Immaginando che la griglia fosse il bosco gli alunni erano stimolati a pianificare come arrivare a Jack (pupazzo con le sembianze del protagonista della storia) passando un certo numero di quadrati e girando a destra o sinistra, utilizzando delle frecce per indicare il cambio di direzione. (Fig 9-10) Quando erano abbastanza esperti si è aggiunto un ulteriore input: gli obiettivi da raggiungere erano i rumori del temporale (le scatole), una volta raggiunti si riproduceva il rumore con il corpo. Le attività sono state svolte singolarmente e a coppie in base alla complessità.

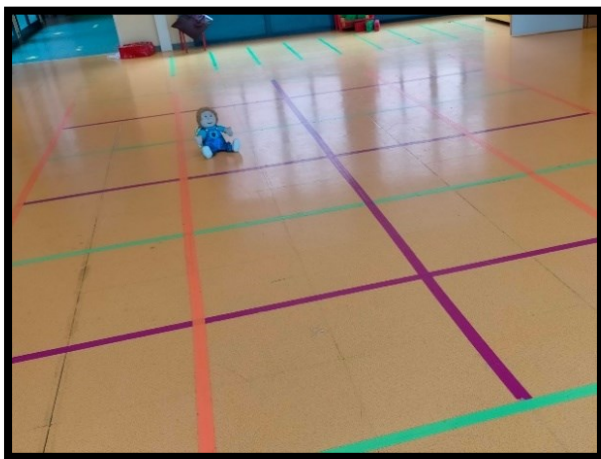


Fig 10



Fig 9

In seguito sono state proposte delle schede in cui i bambini dovevano decodificare il percorso seguendo le frecce. Gli obiettivi da raggiungere

erano ancora Jack o i simboli del temporale (Fig 11 -12). Infine erano loro a pianificare un percorso utilizzando delle frecce. (Fig 13)

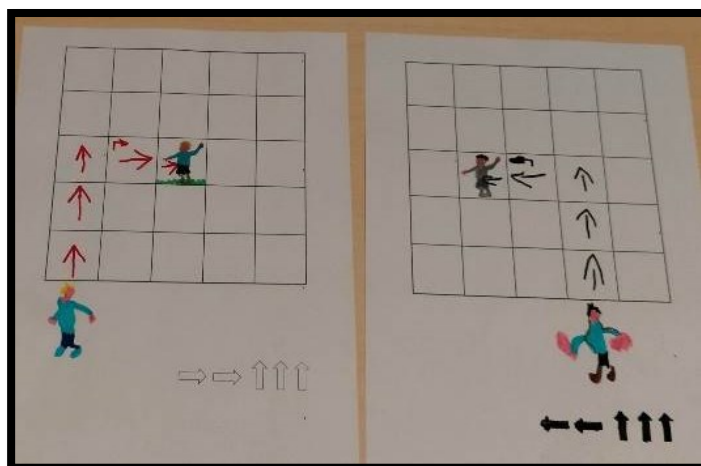


Fig 11: Decodifica del percorso: Alice cerca Jack

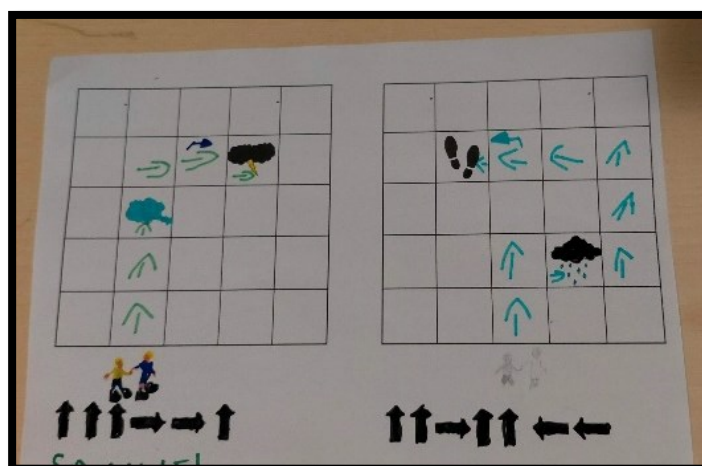


Fig 12: Decondifica del percorso: Jack e Alice raggiungi i rumori del temporale

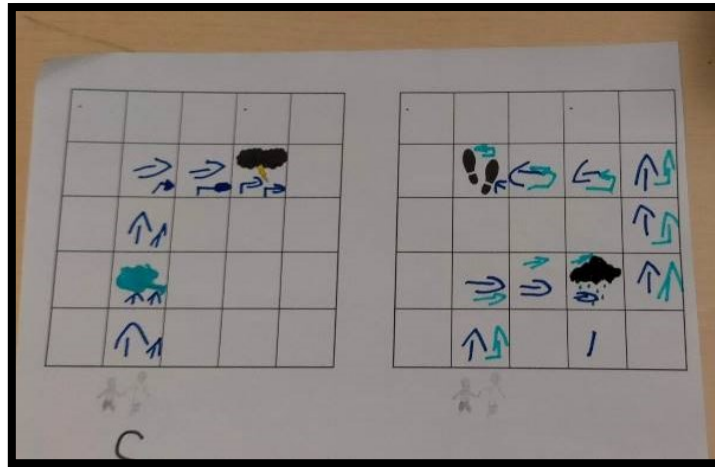


Fig 13: Pianificazione e codifica del percorso con frecce

Dopo essersi allenati in salone e sul foglio hanno avuto l'occasione di codificare un percorso con l'apetta robotica Beebot (Fig 14). Serra (2021) sostiene che "Il robot non viene considerato dai bambini come una macchina, ma come un amico con cui interagire ed esplorare [..]. Guidati da questo motivazione intrinseca traggono grande soddisfazione nel portare a termine i compiti richiesti" (pag 2).



Fig 14

Queste attività hanno favorito lo sviluppo dell'astrazione, dell'orientamento spaziale, la gestione dell'errore tramite l'autocorrezione, capacità di problem

solving e del pensiero computazionale (inteso come ragionare in maniera metodica, logica e pulita per risolvere i problemi nel modo più veloce ed efficiente possibile) (Serra, 2021). Hanno anche permesso di lavorare sul senso di iniziativa e di imprenditorialità presente nel quadro delle competenze chiave per l'apprendimento permanente definite dal parlamento europeo nel 2006, in particolare sulla capacità di una persona di tradurre le idee in azione attraverso la creatività, l'innovazione e l'assunzione di rischi, la capacità di pianificare e di gestire progetti per raggiungere obiettivi (*Competenze chiave per l'apprendimento permanente*, 2006). Bozzi, Zecca e Datteri (2021) in *Interazione Bambini-Robot* affermano che “programmare un robot richiede la risoluzione di numerosi problemi permettendo dunque di valorizzare le differenze nelle modalità di pensiero, nell'approccio al problema, nelle strategie di soluzione dei programmatori, facendo leva sui punti di forza delle persone con DSA (intelligenza normale o elevata, pensiero visivo, capacità di sintesi, capacità di intuizione e creatività)” (p. 29). L'età degli alunni della scuola dell'infanzia non è sufficiente per stabilire la presenza di disturbi dell'apprendimento, può esserci un'individuazione precoce che desta qualche sospetto. Nel gruppo c'era un alunno con qualche difficoltà, per questo a volte era insicuro. Inizialmente si era rifiutato di svolgere le attività in salone, successivamente ha dimostrato di essere uno dei migliori a pianificare sia nell'attività unplugged che con la Beebot.

2.2.4 La Danza di lupacchiotti e uccellini

Per allenare i bambini dall'ascolto e porre l'attenzione sulle variazioni di un brano musicale sono state svolte delle attività finalizzate alla realizzazione di una danza. La performance si basa sulle note del brano Danza Cinese di Tchaikovsky, tratto dallo Schiaccianoci supportata da uno sfondo narrativo. Anche in questo caso vengono ripresi l'ambientazione e i protagonisti del racconto *È ora di andare a nanna*. La vicenda si svolge dopo il temporale: nel

bosco sono spuntanti dei funghi i lupacchiotti escono ad annusare e incontrano degli uccellini, a un certo punto una piuma si stacca da un uccellino e lentamente cade verso terra. La musica è suddivisa in questi tre momenti: camminata dei lupacchiotti (più bassa e “rimbalzante”), volo degli uccellini (più alta e allegra) che si susseguono per tre volte e infine la piuma che scende verso terra (musica che dà l’idea di questo movimento).

Allo scopo di fornire diverse forme di percezione e attivare l’interesse (CAST, 2011) ho realizzato un video animato con gli elementi in movimento e il brano come base musicale. Indossando delle orecchie da lupo ho raccontato la storia mimando i movimenti con il supporto del video e la musica. In questo modo gli alunni avevano più stimoli percettivi: potevano osservare i miei movimenti come modello, il cambio delle immagini e il cambio della musica (Fig 15).

Quest’attività ha dato l’occasione di lavorare anche sui concetti topografici: sopra, sotto, in mezzo, dall’alto al basso. Dopo l’esperienza motoria gli studenti sono stimolati a trovare un orientamento anche nel foglio. Hanno colorato e incollato i tre elementi della storia (funghi, uccellini e piuma) nella posizione corrispondente nel foglio (Fig 16).



Fig 15: Settim dell’attività: orecchie da lupo e video alla Lim



Fig 16: Scheda concetti topologici

Queste attività sono state ispirate dal libro *Le quattro stagioni* di Libero Iannuzzi. Alla fine del percorso la danza eseguita dagli alunni è stata ripresa e mostrata ai genitori. Gli alunni di 3 anni avevano il ruolo degli uccellini, quelli di 5 il ruolo dei lupacchiotti, portavano corrispettivamente una corona alata o le orecchie dell'animale.

2. 5 Albo illustrato sonoro

Durante il percorso i bambini hanno realizzato un libro sonoro che racconta la storia del temporale scoppiato nel bosco. Ogni pagina rappresenta un rumore: il vento, il tuono, la pioggia e i passi nel fango ad eccezione dalla prima che raffigura Jack e Alice nel bosco (*Fig 17*) e l'ultima dove ci sono gli autoritratti realizzati dagli alunni incollati in cerchio a simboleggiare un girotondo danzante (*Fig 18*)



Fig 17



Fig 18

Ogni pagina è stata realizzata con diverse tecniche grafico-pittoriche. Ciascun alunno ha collaborato secondo le sue capacità: facendo gli sfondi, disegnando i singoli elementi, ritagliando, realizzando le nuvole la tecnica del collage... (Fig 19)



Fig 19

Nelle pagine dove sono raffigurati i rumori si trova un QR code che letto con qualsiasi dispositivo rimanda alla registrazione audio del rumore prodotta di bambini con il corpo o altri oggetti. (Fig 20) Anche su questo tutti hanno avuto modo di collaborare: l'intero gruppo ha preso parte alla registrazione dei rumori. Il vento è stato prodotto registrando il soffio degli alunni, il tuono sbattendo i pieni e suonando un tamburo, la pioggia con le mani, i passi nel terreno fangoso sono stati ricreati battendo le mani nell'acqua nei lavandini. (Allegato 1)

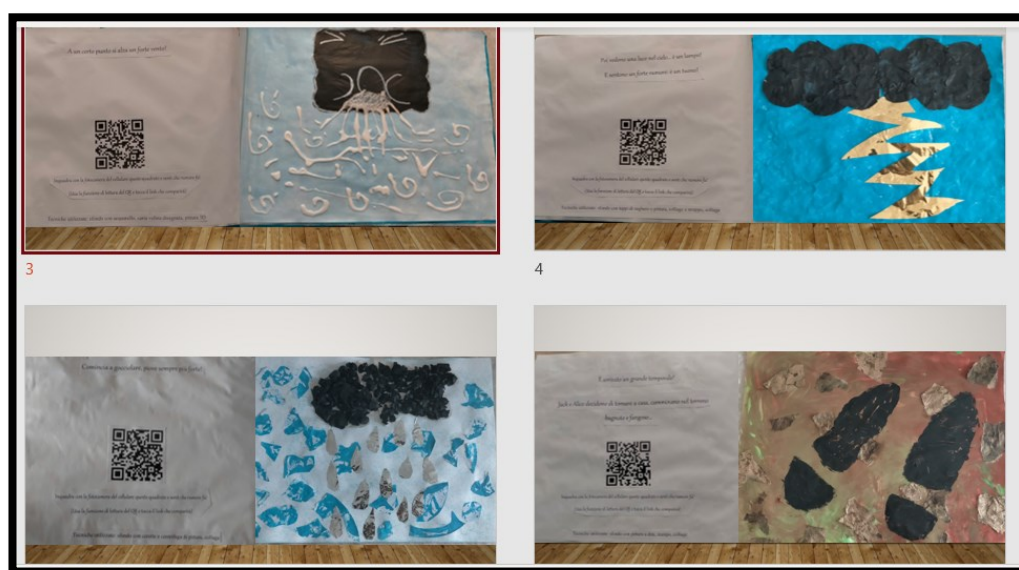


Fig 20

Il libro è introdotto da un breve testo dove si presenta il gruppo sole, il mio ruolo di tirocinante e il senso del libro che viene donato alla biblioteca, in ogni pagina sono descritte le tecniche grafico-pittoriche utilizzate per realizzarla. (Allegato 2)

L'albo è stato presentato ai genitori nella biblioteca comunale di Mira, come da accordi presi il personale ci aveva riservato l'area della ludoteca dedicata alle letture per l'infanzia. L'incontro è avvenuto dopo l'orario scolastico. Per i genitori

che non hanno potuto partecipare ho creato una versione digitale. Oltre al valore didattico dell'elaborato questo libro ha permesso di creare un prezioso momento di incontro con famiglie, scuola e territorio.

A seguito dell'incontro la mamma di un'alunna ha voluto valorizzare e pubblicizzare l'albo tramite Facebook (Fig 21).



Fig 21

2.3 La Valutazione

La valutazione si è svolta in un'ottica trilocale prendendo come riferimento la dimensione oggettiva, soggettiva e intersoggettiva per l'osservazione delle competenze proposte dal Pellerrey (Castoldi, 2016). Ciò ha permesso di valutare sia gli apprendimenti che il percorso svolto.

Per coinvolgere e stimolare gli alunni a mobilitare in modo efficace e creativo le proprie conoscenze sono stati proposti tre compiti autentici (Galliani, 2015): la realizzazione dell'orchestra con i suoni del temporale, la danza e l'albo sonoro da mostrare ai genitori.

2.3.1 La valutazione degli apprendimenti

Per quanto riguarda la dimensione oggettiva per valutare l'andamento degli apprendimenti ho svolto delle osservazioni dirette durante le attività del percorso appuntandole nei diari di bordo e analizzato le riprese dei compiti autentici: l'orchestra dei suoni del temporale e la danza. Per creare l'orchestra i bambini sono stati divisi in gruppi di età mista, a ciascun gruppo era assegnato un rumore, nella danza i due ruoli (uccellini e lupacchiotti) erano divisi per età. Nel valutare ho fatto riferimento alle dimensioni e criteri definiti della rubrica valutativa creata in fase di progettazione (Allegato 3).

Tutti i bambini si sono mostrati collaborativi e attenti nello svolgere le attività. Gli alunni di 3 anni che per vari motivi erano assenti durante alcuni incontri avevano più incertezze nel riprodurre i suoni seguendo le indicazioni, rispettare il ruolo e l'andamento della musica nella danza, ma si adattavano su imitazione. Altri di 5 e anche 3 anni erano più sicuri, si collocano tra il livello intermedio e avanzato. Riosservando il video ho avuto modo di vedere chi nel livello avanzato aiutava gli altri compagni. Nel complesso ritengo che il percorso sia stato proficuo. È necessario ricordare che l'apprendimento è un processo lento e continuo, quindi non esistono giudizi definitivi per nessun alunno: i giudizi sul

livello degli apprendimenti sono relativi al lavoro svolto e riguardano un determinato periodo temporale, tengono conto di caratteristiche personali degli alunni e dell'ambiente. L'apprendimento è una ricostruzione attiva del soggetto sulla base di meccanismi di assimilazione e accomodamento, secondo la teoria di Piaget. Dipende anche da come l'insegnante ha saputo stimolare la "zona di sviluppo prossimale" dell'alunno, cioè la distanza tra quello che riesce a risolvere da solo e il livello che riesce ad affrontare sotto la guida dell'adulto, o di un compagno per sviluppare nuovi apprendimento, secondo la teoria di Vygotskij (Baldacci, 2008).

Per quanto riguarda l'indicatore "rielabora verbalmente e graficamente le storie ascoltate" presente nella dimensione *Espressione* della rubrica valutativa ho fatto riferimento ai disegni prodotti dai bambini, in itinere con la scusa che qualche alunno era stato assente chiedevo ai bambini di raccontare la storia insieme, come prova finale i bambini hanno collaborato nella lettura degli albi illustrati durante la presentazione del loro libro ai genitori in biblioteca. Anche questo risulta come compito autentico.

Per l'ultima dimensione della rubrica, *Orientamento spaziale*, ho preso come riferimento l'analisi delle schede eseguite dai bambini durante il percorso di coding e l'esperienza di programmazione della BeeBot riuscendo a ricavare dei dati numerici. (Fig 22) L'attività è stata svolta da 7 bambini di 5 anni.

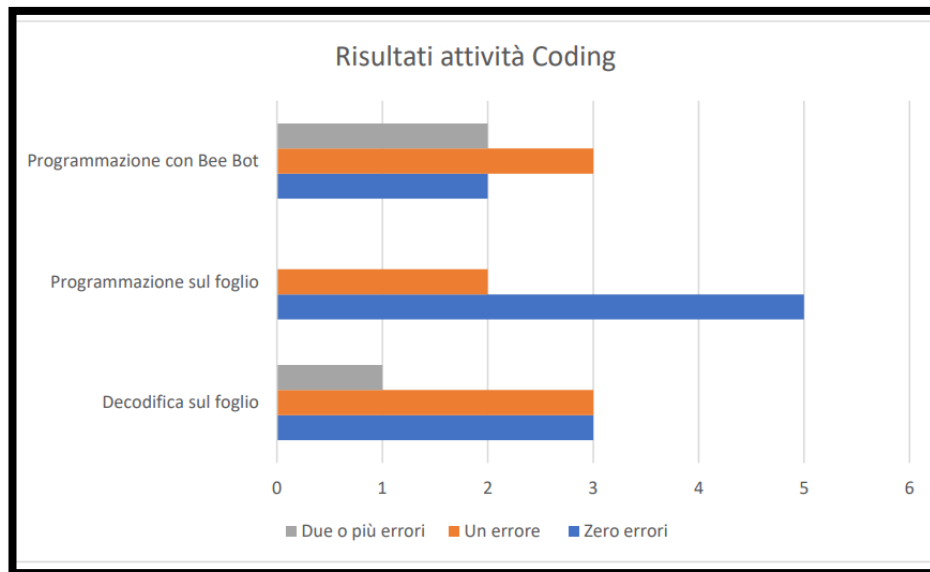


Fig 22

Per quanto riguarda le dimensione soggettiva è stato chiesto un parere agli alunni sulla produzione dell'albo e sulle performance mostrando i video dell'orchestra e della danza tramite un questionario autovalutativo (Allegato 4 - 2). La maggior parte degli alunni si è mostrata soddisfatta. Tutti erano orgogliosi del libro realizzato.

2.3.2 La valutazione del percorso

La valutazione soggettiva degli alunni ha avuto un ruolo fondamentale anche nella valutazione dell'andamento del percorso. Ho proposto un questionario autovalutativo e di gradimento dopo le attività legate al racconto *È ora di andare a nanna* nella prima settimana (Allegato 4) e un questionario finale sulle attività legate alla relazione dei compiti autentici (Allegato 4). Il questionario iniziale e le mie osservazioni dirette durante le attività mi hanno permesso di effettuare una valutazione formativo-regolativa operando una continua azione di

“correzione” dell'intervento didattico (Galliani, 2015). Cercando anche di capire come coinvolgere tutti gli alunni, in particolare quelli che avevano dato una risposta negativa al questionario. Nel questionario finale oltre a dare un giudizio sullo sviluppo dei loro apprendimenti, gli alunni hanno avuto modo di comunicarmi quali attività li erano piaciute maggiormente. Ho notato la loro unanimità nell'affermare che erano orgogliosi dell'albo sonoro che avevano realizzato. Tra l'orchestra del temporale e il lavoro sulla danza, la danza è stata l'attività che ha riscosso maggiore successo, effettivamente tocca uno dei lati più coinvolgenti dell'educazione musicale: percepire l'andamento della musica attraverso il movimento del proprio corpo.

Poiché la scuola è un sistema aperto al centro di un reticolo costituito da rapporti con altre istituzioni esterne come la famiglia (Galliani, 2015) durante l'incontro in biblioteca, dopo aver spiegato il senso del percorso didattico illustrando le attività svolte e presentato il libro sonoro prodotto dai bambini, ho chiesto ai genitori di lasciare un parere tramite commenti scritti in post-it appositamente consegnati. Ciò mi ha dato modo di osservare la valutazione secondo la dimensione intersoggettiva. Anche le insegnanti hanno espresso un parere. (Allegato 5) Vi sono molti commenti che esprimono emozione e gratitudine, l'hanno ritenuta una “bella esperienza per bambini e genitori!”. Alcuni hanno colto e sintetizzato molto bene il senso del lavoro e mi hanno aiutato a spiegarlo in questa relazione:

“Da una semplice storia tante bellissime attività che hanno portato i bambini a creare un super libro da lasciare in dono ai bambini di Mira! Bellissimo!”

Altri hanno un occhio in avanti:

“Che emozione! Quando la scuola esce e diventa di tutti allora i bambini avranno a cuore il mondo del futuro!”

Il commento della tutor mentore mi ha fatto comprendere l'ulteriore valore del lavoro e la mia funzione di risorsa per la sezione:

“Grazie Chiara, per merito tuo, per la prima volta, siamo usciti nel territorio insieme per condividere il piacere di leggere e saper ascoltare!!!” – Milena

È stato interessante comprendere ciò che siamo riusciti a realizzare. La situazione pandemica aveva privato gli alunni delle uscite didattiche. Il mio percorso si è collocato nell’anno di passaggio a una situazione di “normalità”, la realizzazione dell’albo sonoro, frutto di un percorso che unisce musica e lettura ha permesso a bambini, genitori e insegnanti di riappropriarsi degli spazi pubblici che offre il territorio negati a causa dell’emergenza sanitaria. A dimostrazione del fatto che la scuola è effettivamente un sistema aperto in interazione con più sistemi, importante è sfruttarne le potenzialità.

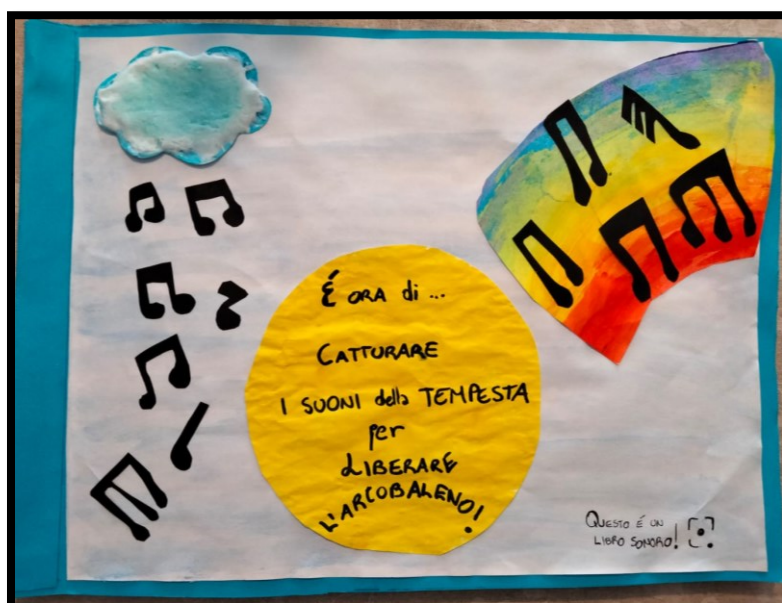
Di seguito le foto dei tre compiti autentici realizzati per i genitori e il territorio.



Orchestre rumori del temporale



Danza Lupacchiotti e uccellini



Albo illustrato sonoro

2.4 La collaborazione con le insegnanti

Formalmente ho avuto una tutor dei tirocinanti, in realtà ho ritenuto entrambe le insegnanti di sezione mie mentori. Sono state dei validi punti di riferimento. Fin da subito mi hanno accolto nella sezione condividendo la programmazione, le informazioni più importanti sugli alunni, ritenendomi parte del team e un'importante risorsa. Felisatti (2006) ricorda che "il team nella sua definizione classica è un'unità di due o più persone con abilità complementari,

impegnate verso il raggiungimento di un unico scopo [...] che condividono aspettative comuni assumendosi le responsabilità dei risultati” (p. 33). Ho pianificato gli interventi insieme alla tutor, mi ha dato qualche dritta per adattare meglio il percorso agli alunni (ad esempio avevo l’idea di lavorare sui suoni del bosco, ma pochi alunni avevano esperienza di quello quindi l’ho riadatto ai suoni del temporale, più facilmente visibile per tutti). La collega conosceva molte tecniche grafico-pittoriche, le stava sperimentando in sezione nel periodo dell’intervento, si è dimostrata disponibile ha illustrarmele per poterle sfruttare nella creazione dell’albo illustrato, abbiamo integrato le conoscenze e le idee in modo da utilizzare tecniche diversificate per ogni pagina, dando maggiore varietà al lavoro. Nella fase di registrazione dei rumori per il libro c’è stata una collaborazione di idee su qual era il modo migliore per farlo risultare più verosimile, sono state disponibili a sperimentare più modalità. La collaborazione è avvenuta anche a livello “pratico”: per la “caccia ai rumori” una seconda persona che azionasse i dispositivi non Bluetooth (abbiamo usato più dispositivi per praticità) era fondamentale. Mi hanno dato piena disponibilità e fiducia a organizzare l’incontro in biblioteca dimostrandomi il valore del percorso, grazie a loro ho compreso che agli ostacoli è possibile trovare una soluzione. All’incontro ha partecipato più di metà dei genitori, offrendosi di accompagnare i figli di chi non poteva venire, segno che se si spiega l’importanza di un progetto ai genitori si ottengono molti frutti e partecipazione.

Osservando quanto realizzato si può notare quanto sia fondamentale la sinergia di forze e idee tra colleghi. In parte è stato attuato il modello di co-insegnamento inteso come pratica condivisa di progettazione, insegnamento e valutazione tra insegnanti che lavorano insieme con un gruppo eterogeneo di studenti ottenendo importanti traguardi di apprendimento. (Ghedin et al., 2013). La condivisione deve avvenire anche sul piano della metodologia e scelte operative. Nello strutturare il mio percorso ho introdotto elementi di novità secondo le mie capacità e conoscenze di formazione, ma ho anche cercato di rispettare le scelte educative e didattiche attuate in quella sezione, imparando

anche alcune strategie di gestione del gruppo. Come viene affermato nel modello del co-insegnamento la collaborazione rappresenta una dimensione importante per la co-costruzione di ulteriori conoscenze, permette agli insegnanti di accedere a risorse maggiori di quante ne avrebbero se lavorassero da soli. (Ghedin et al., 2013).

3 Alcune riflessioni di crescita professionale e personale

3.1 Le competenze sviluppate

Nel seguente paragrafo desidero analizzare le competenze apprese a seguito di questo percorso formativo in riferimento a quanto atteso nel tirocinio di quest'anno. L'analisi si rivolge alle competenze associate alla funzione docente elencate nella scheda di presentazione dell'ordinamento didattico del corso di studi in cui mi sto laureando all'Università degli studi di Padova.

3.1.1 Le competenze progettuali, metodologiche e valutative

Quest'anno di tirocinio unito alle esperienze degli anni precedenti mi ha permesso di incrementare e testare le mie competenze progettuali, metodologiche e valutative. Come definisce il modello di progettazione a ritroso proposto da Wiggins e McTighe per pianificare l'intervento didattico sono partita dagli obiettivi finali attesi, facendo riferimento ai traguardi di sviluppo per le competenze presenti nei campi di esperienza dell'Infanzia nelle *Indicazioni Nazionali per il curriculum 2012* e alle *Competenze chiave per l'apprendimento permanente* delle raccomandazioni europee del 2006. Ho definito i criteri della rubrica valutativa sul quale basare le mie osservazioni e raccogliere i dati per l'accertamento degli apprendimenti e l'andamento del percorso e la valutazione. Erano già previsti anche gli altri strumenti valutativi come i compiti autentici e i questionari di autovalutazione. Questi ultimi sono stati creati prendendo spunto da questionari realizzati l'hanno scorso in fase di tirocinio indiretto insieme ai miei colleghi di provincia.

Il modello PCK teorizzato da Shulman prevede che alla conoscenza dei contenuti disciplinari e i loro aspetti curriculari (CK) l'insegnante debba

aggiungere la conoscenza pedagogica (PK), cioè la parte metodologico-didattica della materia insegnata, le conoscenze degli studenti e le loro caratteristiche, la pianificazione delle lezioni, i metodi di valutazione e le strategie di gestione della classe. (Ruggeri, 2018) L'eterogeneità della sezione poteva risultare uno svantaggio per l'attuazione dell'intervento didattico, in realtà mi ha dato l'opportunità di osservare lo sviluppo degli apprendimenti nelle diverse età e comprendere come differenziare la didattica. Pianificando le attività in modo strutturato, lavorando sulla motivazione, complimentandomi e sottolineando i comportamenti corretti degli alunni in modo tale che gli altri seguissero i modelli positivi secondo la teoria dell'apprendimento sociale, sono riuscita a gestire il gruppo. Adeguandomi alle scelte educative delle insegnanti ho evitato di porre l'attenzione sul comportamento scorretto, potrebbe apparire una strategia scontata, ma non lo è se si considera che diversi ambienti scolastici è ancora diffuso l'uso della punizione e la minaccia come unico mezzo per far rispettare le regole (Macchia, Cappello, 2022).

Mischra e Koehler hanno integrato al modello di Shulman la conoscenza della tecnologia, teorizzando il TPACK, si tratta di una forma specializzata di conoscenza data dalla relazione dinamica tra contenuto, pedagogia e tecnologia (Messia, De Rossi, 2015). Il laboratorio del corso di Educazione artistica e multimediale mi ha permesso di comprendere le potenzialità del programma di power point per realizzare contenuti visivi e animati con i quali ho supportato i miei interventi didattici. La sezione aveva diversi strumenti tecnologici a disposizione: Lim, cassa bluetooth, stereo, Bee Boot. Questo mi ha dato modo di fornire molteplici forme di coinvolgimento e rappresentazione nel racconto delle storie in funzione degli apprendimenti (i rumori del temporale, le immagini, i movimenti), una didattica varia e accessibile. All'interno della competenza digitale troviamo la conoscenza tecnica (ICT literacy), la capacità di operare in ambienti multimediali di rete (internet literacy), come trovare ed elaborare le informazioni nei vari supporti (information literacy), saper utilizzare e produrre media (media literacy). La digital literacy ingloba in sé queste forme di

conoscenza e abilità (Ala-Mutka, 2011). Possedendo ciò l'insegnante è in grado di saper fruttare le potenzialità delle risorse tecnologiche in aula in modo responsabile, efficace e mirato a supporto della didattica. Osservando quanto realizzato ritengo di aver saputo mettere in atto la mia competenza digitale e didattica.

Ricordiamo che anche il libro è una forma di tecnologia (Messina, De Rossi, 2015), l'utilizzo dell'albo illustrato è un'ulteriore prova dell'attuazione del TPCK. Gli alunni, oltre a entrarne in contatto nell'esperienza didattica, hanno anche avuto l'occasione di creare uno strumento tecnologico e di mediazione: l'albo illustrato sonoro. Questo lavoro di unione tra suoni, lettura e tecnologia ha consentito di attuare a pieno il traguardo di sviluppo delle competenze che propone di permettere al bambino di esprimere "le storie attraverso la drammatizzazione, il disegno, la pittura e altre attività manipolative; utilizza materiali e strumenti, tecniche espressive e creative; esplora le potenzialità offerte dalle tecnologie." (*Indicazioni Nazionali per il curriculum del primo ciclo*, 2012).

Una delle competenze su cui mi sentivo meno preparata era la competenza valutativa, in particolare per la scuola dell'infanzia. L'esperienza di tirocinio dello scorso anno, svolta nello stesso ordine di scuola con focus valutativo, unitamente alle conoscenze teoriche apprese sull'argomento mi ha permesso di orientarmi nel percorso di quest'anno. Analizzando il percorso a posteriori ritengo di aver saputo impostare correttamente le modalità e gli strumenti di valutazione in ottica trifocale: rubrica valutativa, compiti autentici, analisi dei prodotti grafici e video, osservazione diretta, questionari autovalutativi degli alunni, feedback dei genitori e insegnanti. Il modo con cui ho impostato la valutazione mi ha permesso di fare ciò che corrisponde alla radice della parola stessa: valorizzare. Valorizzare il percorso, promuovere la partecipazione e l'apprendimento di tutti, osservare dove migliorare la didattica, riflettere sulle scelte prese. (Ghedini et al, 2013).

Cochran, De Ruiter e King riprendendo il modello del PCK di Shulman sostengono che l'insegnante basa la costruzione del suo lavoro didattico su una

conoscenza integrata della pedagogia, contenuti, caratteristiche degli studenti e del contesto di apprendimento (modello PCKg) (Ruggeri, 2018). Ritengo di aver progettato e attuato il mio percorso didattico riconoscendo gli aspetti fondamentali del contesto di apprendimento in cui mi sono inserita, sfruttandoli in modo efficace: l'unione tra musica e letture (progetti importanti per l'istituto), la condivisione delle strategie attuare in sezione, l'attenzione alle diverse età e caratteristiche degli alunni, l'utilizzo degli strumenti tecnologici presenti in aula.

3.1.2 Le Competenze organizzativo-gestionali e relazionali-comunicative

La scuola può essere considerata come un sistema aperto dove vi è un costante flusso di scambi energetici con l'ambiente esterno in cui relazioni, processi e servizi vengono progressivamente regolati secondo la logica della learning organization, organizzazione che apprende, per evolvere verso il cambiamento e il miglioramento (Tonegato, 2017). Nella scheda di presentazione dell'ordinamento didattico del corso di studi di Scienze della Formazione Primaria dell'Università di Padova nel presentare le competenze gestionali-organizzative si afferma che riguardano "i ruoli plurimi che l'insegnante è chiamato a gestire, in classe, e in quanto membro della scuola come organizzazione complessa. Egli dovrà essere in grado di partecipare alla gestione della scuola, collaborando con i colleghi nella elaborazione di progetti di istituto" (p. 6). Partendo all'analisi dei progetti d'istituto, ricercando la collaborazione con le insegnanti di sezione e osservando le potenzialità che il gruppo classe e il territorio poteva offrire ho saputo gestire in maniera efficace un progetto sistemico. In fase di progettazione ho chiesto al direttore della Biblioteca comunale di Mira la disponibilità ad ospitare un prodotto realizzato dagli alunni all'interno della ludoteca. Tramite mail ho comunicato l'idea al dirigente scolastico. Giunto il momento di presentare il libro realizzato dai bambini, sodata la disponibilità dei genitori tramite le insegnanti, ho preso contatti con il personale della biblioteca per pianificare l'incontro e chiedere la disponibilità degli spazi.

Ottenuta la disponibilità della biblioteca ho informato il dirigente e l'assessora alle politiche educative, giovanili e delle famiglie del comune di questo incontro tra scuola e territorio fuori dell'orario scolastico. Durante l'incontro portato i saluti dell'assessora a genitori e insegnanti. La maggior parte delle comunicazioni sono avvenute tramite mail. La rappresentante dei genitori si è occupata di raccogliere le adesioni e comunicare le informazioni alle famiglie, è stata un prezioso aiuto. Nell'organizzazione la collaborazione con insegnanti, genitori, personale scolastico ed extrascolastico è fondamentale, bisogna comprendere a chi chiedere aiuto per giungere all'obiettivo. Nel nostro caso uno degli obiettivi era riavvicinare i bambini e le famiglie al territorio, riappropriandosi degli spazi pubblici negati dalla pandemia, riscoprendo il piacere di leggere insieme e il valore dei libri. "Promuove il miglioramento dell'ambiente e la partecipazione della scuola alla vita del territorio anche attraverso forme di reciprocità e integrazione con le istituzioni culturali, ricreative e sportive" è uno dei punti presenti nel titolo V del codice deontologico del docente proposto dall'ADI, Associazione Docenti e Dirigenti Italiani, nel 1999.

Lo stesso codice, nelle premesse riguardo all'etica della relazione con i genitori si afferma che è "dovere fondamentale dei docenti adoperarsi per costruire, attraverso una varietà di comunicazioni formali ed informali, un clima collaborativo e di fiducia con le famiglie. E' questa una componente estremamente importante per la buona riuscita dell'azione educativa." Inoltre, si invita a rendere espliciti gli obiettivi dell'insegnamento e favorire un confronto aperto" (Associazione Docenti e Dirigenti Italiani, 1999). Ho comunicato con i genitori in vari modi. Prima di iniziare il percorso, a gennaio, ho scritto una lettera di saluti in cui in breve preannunciavo il percorso che avrei svolto della sezione, augurandogli buon anno con la speranza di poterli incontrare. Alla fine del percorso ho raccolto i disegni e le schede individuali degli alunni, creando un libretto personale per ciascuno. All'inizio del libretto ho scritto una spiegazione delle attività didattiche in modo tale che i genitori potessero avere un'idea del percorso e comprendere il senso degli elaborati grafici che trovavano allegati

accompagnati da didascalie. Ho inviato i video dell'orchestra dei rumori del temporale e dalla danza tramite mail alla rappresentante dei genitori fornendo una spiegazione sintetica del contenuto e del senso didattico, lei si è occupata di condividerlo alle famiglie. L'incontro in biblioteca è stata l'occasione per vedere i genitori dal vivo, spiegare a voce il percorso e vivere la sua conclusione insieme, leggendo il libro costruito dai bambini e donandolo alla biblioteca. Ho avuto anche modo di ricevere un riscontro tramite i commenti scritti nei post-it. Come ultimo contatto ho inviato alla rappresentante la versione digitale del libro sonoro e un tutorial su come leggere il QR code, in modo tale che tutti i genitori potessero rivedere l'albo insieme ai loro bambini.

3.1.3 Le Competenze riflessive e di autovalutazione

La valutazione che si svolge in itinere, osservando l'andamento degli apprendimenti degli alunni e le loro riposte alle attività ha una funzione regolativa ed è strettamente legata alla capacità del docente di autovalutarsi, di mettersi in discussione, di confrontarsi, di adeguare le proposte di formazione alle reali esigenze degli alunni e ai traguardi previsti (Galliani, 2015). Lungo il percorso didattico ho mantenuto un occhio critico all'impostazione data alle attività, cercando di cogliere quelle che erano le esigenze degli alunni e eventualmente modificarle. La prima settimana avevo notato che i piccoli erano meno partecipi alle attività, ho provato a regolare la narrazione delle storie inserendo più elementi espressivi, mimando il movimento, utilizzando diversi input visivi e suggestivi (ad esempio l'idea delle orecchie da lupo per narrare il racconto legato alla danza). Nei lavori manuali ho utilizzato proposte che avevano funzioni educative ma anche di interesse, ad esempio la pittura che piaceva particolarmente. Una bambina di tre anni era poco partecipativa alle attività collettive, la sua era una protesta silenziosa: braccia incrociate e broncetto. Per quanto la scuola proponga bellissime attività i bambini hanno bisogno del loro tempo per ambientarsi, hanno il diritto di fare le loro scelte e manifestare come si

sentono. Infatti nelle ore di osservazione avevo notato che le insegnanti non la forzavano. Durante la narrazione della storia sul temporale avevo notato il suo interesse per il tamburo. Alla fine della narrazione, mentre provavamo i rumori con il corpo, ho fatto suonare il tamburo con cui avevo prodotto il rumore del tuono a tutti gli alunni. Mi sono avvicinata lentamente anche a lei e le ho chiesto se volesse provare: vedere il suo volto distendersi e le braccia sciogliersi per battere qualche colpo nello strumento mi ha reso molto orgogliosa. Ero contenta di aver trovato un'intesa con lei.

Nelle ultime attività i bambini erano invitati a disegnare sé stessi per realizzare la pagina finale del libro. Avevo mostrato loro alcune pagine già completate e poi avevo dato la consegna di disegnarsi interi spiegando lo scopo finale. Consegnando i vari foglietti ho chiesto ai bambini più piccoli cosa dovessero disegnare, non tutti avevano capito, quindi l'ho ripetuto singolarmente. Notando qualche bambino in difficoltà, come avevo osservato dalle insegnanti, mi sono seduta vicino a uno di loro e ho detto: "Ora mi disegno anche io", osservandomi il bambino ha capito come fare lo schema corporeo e come disegnare sé stesso. Questo mi aveva messo in discussione. Ho provato a pensare a come avrei dovuto dare la consegna in modo più semplice e lineare e ho comprese la necessità di fornire più modalità di rappresentazione.

La gestione del gruppo era uno degli aspetti che mi preoccupava di più. Analizzando rischi, opportunità, vantaggi e svantaggi, lo ritenevo uno dei miei punti deboli. Sono contenta di aver potuto sperimentare delle strategie che mi hanno aiutato su questo aspetto. La condivisione delle regole e l'utilizzo di strategie positive al fine di favorire la gestione dalla classe e l'educazione del comportamento è ampiamente consigliato. Tuttavia in alcuni ambienti scolastici prevalgono ancora le tecniche punitive per la paura di perdere il controllo della classe (Macchia, Cappello, 2022). La validità della minaccia e della punizione è un'opinione diffusa, lo sento affermare spesso da conoscenti. Nella mia esperienza lavorativa alcuni colleghi mi hanno suggerito di alzare la voce spesso e minacciare come miglior metodo per far rispettare l'ordine. Non li avevo dato

molto ascolto. Però in fase di tirocinio, nei momenti in cui avevo in gestione un piccolo gruppo, ad esempio per l'attività di coding, notando che il gruppo iniziata a disperdersi, istintivamente ho pensato di minacciarli di concludere l'attività e fare altro, poi mi sono subito ridimensionata e ho cercato di capire come attivare l'attenzione di tutti sul compito che si stava svolgendo. Durante il percorso, lavorando sulla motivazione, i premi concordati insieme, le soddisfazioni personali per quanto svolto, la condivisione degli obiettivi mi ha permesso di far pratica di una strategia che ritengo più in linea con il mio pensiero rispetto a quelle consigliatemi in precedenza in ambito lavorativo. Sento di poter migliorare ancora su certi aspetti, ma ho delle buone basi per procedere sicura. In futuro, con un mio gruppo classe mi piacerebbe approfondire e attuare la token economy, usando rinforzi simbolici e premi finali, in letteratura scientifica è ritenuta una strategia efficace per la gestione del gruppo classe e responsabilizzare i bambini (Doll et al., 2013). Le strategie positive attuate in sezione per alcuni aspetti si avvicinavano questa, l'ho vista attuare nella classe in cui ho svolto la sperimentazione per la tesi, una quarta primaria, unendo le osservazioni pratiche ai materiali teorici penso di essere in grado di attuarla.

Nel complesso mi ritengo soddisfatta di come si è sviluppato il percorso, i feedback dei genitori e delle insegnanti mi hanno aiutato a comprendere che gli obiettivi e la sua valenza sono stati capiti e condivisi. Mi sento molto orgogliosa di essere riuscita a coinvolgere il territorio e aver permesso a genitori, insegnanti e bambini di svolgere una piccola uscita di sezione per condividere il valore della cultura. Tentando di creare quello che Frabboni auspicava come "sistema formativo integrato" in cui scuola, enti locali, famiglie e associazioni trovano un'unione di intenti, una progettazione comune per la formazione dei giovani. (Toffano Matini, 2007)

Il questionario di autovalutazione finale proposto agli alunni, mi ha fatto riflettere su un aspetto legato alle attività attuate: tra la danza e l'orchestra dei rumori del temporale mi ritenevo maggiormente soddisfatta di quest'ultima, perché avevo proposto molte più attività varie e accattivanti (data la complessità

dell'obiettivo), invece la maggior parte del gruppo ha dato un feedback positivo alle attività della danza, comunque altrettanto valide. Questo mi ha fatto comprendere che i bambini si non sentiti maggiormente coinvolti in proposte che prevedevano l'uso totale del loro corpo, in particolare i più piccoli. Il movimento del corpo è una delle prime forme di interazione e scoperta del mondo per un bambino, permette di vivere emozioni e sensazioni piacevoli come ricordano le *Indicazioni Nazionali per il curriculum 2012*.

3.2 Crescita personale e professionale: da "Chi sono e cosa ci faccio qua?" a "Questo è il lavoro che voglio fare da grande!"

Durante il primo anno di tirocinio, nel progetto personale era richiesto di presentarci e spiegare le motivazioni che mi avevano spinto a intraprendere questo corso di laurea. Avevo intitolato il paragrafo "Chi sono e cosa ci faccio qua?" per dare un tocco di originalità ma anche perché effettivamente era una domanda che mi stavo ponendo in quel periodo. Non ero davvero sicura di voler insegnare. Quello stesso anno avevo partecipato ad open day e lezioni di altri corsi di laurea per orientarmi meglio. Una delle ipotesi era il corso di Scienze della comunicazione, avevo assistito a una lezione di tecniche pubblicitarie molto interessante, ma verso la fine era stata nominata una ditta di pasta e mi sono chiesta se davvero volessi sfruttare la mia creatività per la pubblicità di qualche genere alimentare. L'esperienza di tirocinio di quell'anno unitamente alle mie riflessioni personali mi aveva convinto nella scelta della professione. Nella relazione finale del primo anno affermavo: "L'insegnamento mi sembrava un mestiere troppo statico e banale. Invece ho scoperto che non c'è niente di più vario." Anche troppo aggiungerei. Parlando delle motivazioni che mi avevano spinto a intraprendere questo corso di laurea affermavo che "cercavo qualcosa che permettesse di sviluppare la mia creatività; apprendere e trasmettere conoscenze; lavorare con la tecnologia; organizzare eventi culturali e favorire il benessere delle persone [...] Scienze della Formazione mi sembrava il giusto

compromesso"... Non mi ricordavo ciò che avevo scritto, l'ho riletto solo da poco per avere degli spunti di ispirazione. Osservando quando attuato quest'anno direi che centrato in pieno quello che volevo fare, non potevo scegliere mestiere migliore che fosse incline alle mie aspettative e ai miei sogni. È davvero impressionante come con l'intervento didattico di quest'anno abbiamo realizzato tutto quello che avevo scritto tre anni fa e di cui non avevo memoria. Unitamente alle competenze progettuali e didattiche apprese in questi anni ho condotto un percorso sfruttando a pieno la mia creatività e l'uso della tecnologia, ho organizzato un evento in biblioteca, cercando di considerare i bisogni degli alunni e il loro benessere. Sono molto carica. Chissà cosa potrò realizzare i prossimi anni e quali opportunità mi si presenteranno. Non nascondo di avere paura, anche quest'anno ne ho avuta, a livello lavorativo le responsabilità saranno maggiori. Il magistrato Giovanni Falcone sosteneva che "il coraggio non è assenza di paura, quella si chiama incoscienza. Essere coraggiosi vuol dire avere paura di una cosa e farla comunque". Ritengo di avere gli strumenti giusti per saper guardare la meraviglia oltre la confusione della tempesta scolastica e del temporale di una classe per realizzare un'opera ingegneristica. Sempre durante il primo anno di tirocinio ci era stato chiesto di pensare a una metafora che rispecchiasse la nostra idea di insegnante, avevo scritto: "Per me un bravo insegnante è come un artista: parte da un'idea (ciò che vuole insegnare, trasmettere); osserva e riconosce i materiali che ha a disposizione (gli alunni); sviluppa al meglio le loro attitudini, propensioni, potenzialità e insieme a essi realizza un'opera d'arte. Il valore dell'opera sta nella soddisfazione dei "materiali". All'epoca non sapevo che oltre al gruppo classe l'insegnante è chiamato a tenere in considerazione anche le caratteristiche del contesto di plesso e istituto in cui è inserito, oltre ad avere un'attenzione per l'ambiente extrascolastico a esso collegato. Però sintetizzando la precedente idea con l'attuale esperienza posso affermare che l'insegnante è un po' ingegnere un po' artista, progetta per incanalare le potenzialità degli elementi del contesto e con creatività e passione realizza opere d'arte in cui gli stessi "materiali" si sentono realizzati e orgogliosi, queste opere non sono statiche, evolvono nel tempo e

muteranno con il mutare dei “materiali” anche quando l’artista non ne avrà più a che fare. Mi auguro di riuscire sempre a mantenere l’ingegno e l’entusiasmo, come ho visto. nelle insegnanti che mi hanno seguito quest’anno, ma anche quelli incontrati precedentemente.

Bibliografia

- Ala-Mutka, K. (2011). Mapping digital competence towards a conceptual understanding. Luxembourg: Publications Office of the European Union
- Baldacci, M. (2008). Una scuola a misura di alunni. Qualità dell'istruzione e successo formativo. Milano: UTET Università
- Berti, A.E. e Bombi A.S. (2005). Introduzione alla psicologia dello sviluppo. Bologna: il Mulino
- Biasutti, M. (2017). Elementi di didattica della musica. Roma: Carrocci Editore
- Bozzi, G., Datteri, E., Zecca, L. (2021). Interazione bambini-robot. Riflessioni teoriche, risultati sperimentali, esperienze. Milano: Franco Angeli
- CAST (2011). Universal design for learning guidelines version 2.0. Wakefield.MA: Author
- Castoldi, M (2016). Valutare e certificare le competenze. Roma: Carrocci editore
- Chambers, A. (2015). Il lettore infinito. Educare alla lettura tra ragioni ed emozioni: Equilibri
- Cisotto, L. e Gruppo RDL (2009). Prime competenze di letto-scrittura. Trento: Erikson
- Doll, C., McLaughlin, T. F., Barretto, A. (2013). The Token Economy: A Recent Review and Evaluation. *International Journal of Basic and Applied Science*, 02, pp. 131-149
https://knilt.arcc.albany.edu/images/4/44/Doll_Token_Economy.pdf
- Felisatti, E. (2006). Team e didattiche cooperative. Lecce: La Biblioteca Pensa MultiMedia
- Galliani, L (2015) L'agire valutativo. Manuale per docenti e formatori. Brescia: La Scuola
- Ghedin, E., Aquario, D., Di Masi, D. (2013) Co-teaching in action: una proposta per promuovere l'educazione inclusiva. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, anno VI – n. 11, pp. 158-175
- McTighe, J. e Wiggins, G. (2004). Fare progettazione. Roma: LAS.

- Macchia, V. e Cappello, S. (2022). Prospettive di prevenzione dei comportamenti sfidanti dalla scuola dell'infanzia alla scuola secondaria. Trento: Erikson
- Messina, L. e De Rossi, M. (2015). Tecnologie, formazione e didattica. Roma: Carocci editore
- Petrucco, C., De rossi, M. (2014) Narrare con il digital story telling a scuola e nelle organizzazioni. Roma: Bussole
- Ruggeri, F. (2018) Il TPACK come framework concettuale per l'integrazione della tecnologia nell'insegnamento dell'Italiano LS/L2 in ambito universitario. Italiano LinguaDue, n. 2
- Serra, A (2021) "Educare con la Robotica alla scuola dell'Infanzia", *Servizio Marconi TSI - USR-ER* <https://serviziomarconi.istruzioneer.gov.it/wp-content/uploads/sites/2/2021/02/Alessandra-Serra-Educare-con-la-robotica-all-scuola-dellInfanzia>
- Toffano Martini, E. (2007). Ripensare la relazione educativa. Lecce: Pensa MultiMedia
- Tonegato, P. (2017). Il sistema scuola: cinque aree per leggere l'istituto scolastico. Unpublished manuscript
- Vianello, R., Gini G., e Lanfranchi S. (2015) Psicologia, sviluppo, educazione. Torino: UTET
- Istituto Luigi Nono (2022) Piano Triennale Offerta Formativa. Unpublished manuscript

Normativa

- Decreto Ministeriale numero 254, *Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*, 2012
- Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio Europeo, *Competenze chiave per l'apprendimento permanente*, 18 dicembre 2006

Allegato 1: QR code dei suoni

Inquadra con la fotocamera del cellulare il quadrato per sentire il file audio.
(Usare la funzione di lettura del QR e toccare il link che compare, toccare su “salta pubblicità” o “skip advertisement”)



Passi



Pioggia



Tuono



vento

Allegato 2: Testo dell'albo illustrato

Introduzione:

Ciao a tutti! Siamo il Gruppo Sole della scuola dell'Infanzia Villa Lenzi.

Quest'anno nella nostra sezione, oltre alle brave maestre Milena e Giovanna, c'è Chiara una ragazza che Scienze della Formazione Primaria all'università di Padova, è una specie di scuola per imparare a diventare maestre e maestri!

Insieme a lei abbiamo fatto delle attività sui suoni e sulla musica e abbiamo costruito questo libro speciale che vi vogliamo regalare. Lo lasciamo qui, nella biblioteca comunale di Mira così tutti quelli che ne hanno voglia potranno leggerlo!

Questo libro si è ispirato al racconto "È ora di andare a nanna" di Helen Oxenbury e Timothy Knapman, albo illustrato donato alla biblioteca della nostra scuola tramite l'iniziativa #IoLeggoPerché

Prima di cominciare vi sveliamo un piccolo segreto: questo è un libro sonoro! In ogni pagina c'è un quadratino magico dove potete ascoltare i rumori che abbiamo ricreato.

Citazione iniziale:

*“Continua a camminare attraverso la tempesta,
l'arcobaleno sta aspettando dall'altra parte”*

Heather Stillufsen

Prima illustrazione:

Alice e il fratellino Jack passeggiano nel bosco alla ricerca di nuove soproese...

Tecniche utilizzate: sfondo con pittura a spugna, disegno a pennarello, collage

Seconda illustrazione:

A un certo punto si alza un forte vento!

Tecniche utilizzate: sfondo con acquarello, carta velina disegnata, pittura 3D

Terza illustrazione:

Poi vedono una luce nel cielo... è un lampo!

E sentono un forte rumore: è un tuono!

Tecniche utilizzate: sfondo con tappi di sughero e pittura, collage a strappo, collage

Quarta illustrazione:

Comincia a gocciolare, piove sempre più forte!

È arrivato un grande temporale!

Tecniche utilizzate: sfondo con cerette e centrifuga di pittura, collage

Quinta illustrazione:

Jack e Alice decidono di tornare a casa, camminano nel terreno bagnato e fangoso...

Tecniche utilizzate: sfondo con pittura a dita, stampo, collage

Illustrazione finale (Auto-ritratto del Gruppo Sole):

Finalmente torna il sereno sotto un bell'arcobaleno silenzioso!

E noi? Facciamo un balletto per festeggiare!

Tecniche utilizzate: sfondo pittura stesa con spatola, autoritratti dei bambini con pennarelli

Allegato 3









Dimensioni	Criteri	Indicatori	Livello Avanzato	Livello Intermedio	Livello Base
Competenza fonologica	<p>Individuazione e riproduzione di suoni</p> <p>Consapevolezza delle potenzialità sonore della voce</p>	<p>Riconosce i suoni che vengono proposti e sa riprodurli</p> <p>Usa la voce in modo espressivo, producendo suoni differenti</p>	<p>Riproduce un suono osservando un'immagine, una lettera, su imitazione</p> <p>Produce suoni differenti con la voce, proponendo varianti, modulandola a seconda del contesto e delle richieste</p>	<p>Riproduce un suono osservando un'immagine, su imitazione</p> <p>Produce suoni differenti con la voce, modulandola a seconda delle richieste</p>	<p>Riproduce un suono su imitazione</p> <p>Produce suoni differenti con la voce</p>
Competenze musicali	<p>Distinzione di suoni e silenzi</p> <p>Esecuzione in gruppo</p> <p>Riconoscimento degli elementi musicali di base</p>	<p>Comprende la distinzione tra suono e silenzio</p> <p>Sa eseguire un brano con suoni informali in gruppo</p> <p>Riconosce gli elementi musicali di base attraverso il movimento del corpo</p>	<p>A seconda delle indicazioni sa quando eseguire un suono e quando tacere sempre</p> <p>Rispetta il ruolo che gli è stato assegnato nei tempi richiesti, aiuta i compagni</p> <p>Risponde a un brano musicale rispettando l'andatura, i tempi ritmici, i movimenti collegati</p>	<p>A seconda delle indicazioni sa quando eseguire un suono e quando tacere spesso</p> <p>Rispetta il ruolo assegnato nei tempi richiesti</p> <p>Risponde a un brano musicale rispettando l'andatura, i ritmo, i movimenti connessi con qualche imprecisione</p>	<p>A seconda delle indicazioni sa quando eseguire un suono e quando tacere con qualche incertezza</p> <p>Rispetta il ruolo assegnato con qualche incertezza</p> <p>Risponde a un brano musicale rispettando le andature, il ritmo, i movimenti connessi in modo incerto e discontinuo</p>

Espressione	Rielaborazione verbale/grafico-pittorica di storie ascoltate	Rielabora verbalmente/graficamente le storie ascoltate	Rielabora le storie ascoltate esprimendo giudizi personali (elementi creativi all'elaborato grafico)	Rielabora e racconta le storie ascoltate verbalmente/graficamente	Rielabora e ripete gli elementi principali delle storie ascoltare verbalmente/graficamente
-------------	--	--	--	---	--

Allegato 4 Questionari di autovalutazione alunni










1) Questionario iniziale

Presenti 9 bambini su 18 (4 grandi e 5 piccoli)

Mi è piaciuta la storia che ha letto la maestra?			
	6	2	1
Mi sono piaciuti i giochi fatti in salone?			
	6	2	1
Sono contento di come ho interpretato il lupacchiotto/Jack/Alice?			
	7	2	1

2) Questionario finale

Presenti 14 bambini su 18 (9 grandi e 5 piccoli)

Mi piace il libro che ho costruito insieme ai miei compagni			
	14	0	0
Mi è piaciuta l'orchestra con i suoni del temporale			
	9	2	3
Mi è piaciuta la danza dei lupacchiotti e uccellini			
	13	1	0

Allegato 5: Commenti di genitori e insegnanti dopo l'incontro in biblioteca



“Grazie Chiara, per merito tuo, per la prima volta siamo usciti nel territorio insieme per condividere il piacere di leggere e saper ascoltare!!!” – Milena

“Da una semplice storia tante bellissime attività che hanno portato i bambini a creare un super libro da lasciare in dono ai bambini di Mira! Bellissimo!”

“Bella esperienza per bambini e genitori!”

“Che emozione! Quando la scuola esce e diventa di tutti allora i bambini avranno a cuore il mondo del futuro!”

“Che emozione, che i suoni e i colori possano accompagnare i bambini! Grazie per il regalo che hai fatto”

“Emozionante! Originale! Una bellissima esperienza! Grazie!”

“-Quel che è il sole per i fiori, sono i sorrisi per l'umanità- Grazie per averci regalato questi sorrisi”

“Emozionata, orgogliosa, grata. Grazie Chiara!”