



PROGETTO

DI

RICERCA AZIONE

“La revisione interculturale dei curricoli scolastici per una nuova cittadinanza coesa e basata sul rispetto dei valori della Costituzione”

DISCIPLINA: EDUCAZIONE ALLA CITTADINANZA

RETE REGIONALE di Educazione Interculturale

Anno scolastico 2012/2013

ARTICOLAZIONE TEMPORALE DEL CORSO E CALENDARIO DEGLI INCONTRI

DATA E SEDE	ORARIO	DISCIPLINA	RELATORI	ATTIVITA'
Mercoledì 9 gennaio 2013 Senigallia	16,39 – 19,30	Ed. cittadinanza	Roberto Mancini	Seminario di formazione: "Educazione ad una cittadinanza attiva tra scuola e società"
Martedì 19 febbraio 2013 IC Cupra Marittima	16,45-19,00	Ed. cittadinanza	Staff CVM Cipollari, Berardi	Presentazione Progetto Intercultura a. s. 2013/2014; Presentazione curriculum e UDL.
Martedì 12 marzo 2013 – IC Cupra Marittima	16,45-19,00	Ed. cittadinanza	Staff CVM Cipollari, Berardi;	Programmazione UDL e laboratorio
Martedì 16 aprile 2013 IC Cupra Marittima	16,45-19,00	Ed. cittadinanza	Staff CVM Cipollari, Berardi	Discussione su UDL e scelta di UDL da sperimentare in classe
Giovedì 11 aprile 2013 IC Senigallia Nord	16,30 – 18,30	Ed. cittadinanza	Staff CVM Berardi, Cipollari	Presentazione di un curriculum di Educazione alla Cittadinanza. Analisi di UDL
Venerdì 21 giugno 2013 IC Cupra Marittima	9,30-12,30	Ed. cittadinanza	Staff CVM Cipollari, Berardi	Stato dell'arte della ricerca-azione. Documentazione

SEMINARIO RETE INTERCULTURA (REVISIONE DEI CURRICOLI IN CHIAVE INTERCULTURALE)

Relazione prof. ROBERTO MANCINI, *Educazione ad una cittadinanza attiva tra scuola e società*
Mercoledì 9 gennaio 2013 - IC "L. Mercantini" - Senigallia

Riflettere sulla necessità e sul significato di "educazione civile" e "cittadinanza e Costituzione".

Di fronte all'attualità oggi prevalgono presso gli insegnanti atteggiamenti di *delusione* o *persuasione*.

Delusione (insegnante deluso) per ciò che non va; delusione per la difficoltà a insegnare; giovani delusi, docenti compromessi; delusione e rassegnazione si diffondono in modo crescente.

Persuasione (insegnante persuaso) per il *senso*, per la *fonte positiva di significato*, che si esplica nella *relazione* con gli studenti.

Prima di essere insegnanti si è persona adulta si educa in dipendenza e conseguenza di *come* si vive. Se deludiamo, tradiamo le nuove generazioni, tradiamo noi stessi.

Alcune riflessioni sul significato di democrazia

Occorre essere *critici*. La democrazia non si genera dall'alto, ma dal basso, dai cittadini critici che assumono la *responsabilità* per il *bene comune*. Ciò non è scontato, non si realizza facilmente.

I docenti possono essere *costruttori di democrazia* o passivi nel pensare, astenendosi, facendo al minimo la "propria parte".

E' facile essere pessimisti; più faticoso e impegnativo è invece essere *responsabili* per essere se stessi, per non tradire la propria vocazione all'umanità, per continuare a educare, a *fare scuola*. Se facciamo questa scelta, quali gli itinerari per l'educazione civile?

Non ci sono risposte preconfezionate. Occorre tentare insieme il significato e il valore di questi percorsi.

Analizziamo l'Atto di indirizzo del 2009

Educare vuol dire educare le persone a *nascere a se stessi*, a favorire l'accettazione di una società umanizzata. Se la scuola non si impegna in questo apporto, la società non cambia.

Nel documento del 2009, educare coincide col portare *ragazzi vuoti* verso qualcosa che funziona e che ha significato. Un pregiudizio è sotteso all'espressione "educare alla legalità", "educare alla Costituzione": traghettare dal nulla?

Educare non vuol dire indottrinare, incasellare secondo schemi precostituiti. Educare vuol dire *liberare*, permettere alle persone il meglio di cui sono capaci: liberare le persone dalla paura (del futuro ad esempio).

Se educare vuol dire far perdere creatività ai giovani allora non stiamo educando. L'educatore preserva la creatività delle nuove generazioni.

Non stiamo vivendo una crisi: la crisi ha un tempo definito. Oggi non si tratta di crisi ma di una *trappola*: siamo di fronte a una società fondata sul principio del denaro e non sulle persone. Così si produce infelicità, disperazione e si finisce in una *impasse*. Percorriamo una strada piena di buche pensando di chiuderle ("mettere toppe") per andare avanti, ma occorre *cambiare strada*, scegliere e impegnarsi per una *nuova cultura*, per un nuovo sguardo di fiducia.

Perché è difficile fare scuola? Difficile è la qualità delle relazioni.

La tradizione occidentale ha vissuto l'*evoluzione del legame con l'altro*, della relazione costitutiva dell'altro. Nella cultura latina "persona" significa "maschera"; nel Cristianesimo "persona" assume significato di "figlio di Dio". Abbiamo inteso la rivoluzione della persona come la rivoluzione dell'*individuo* (individuo = isola). Manca la "rivoluzione della relazione con gli altri".

Se manca questo sfondo, l'intercultura parla a una persona ridotta ovvero alla *caricatura della persona*.

La cittadinanza deve essere pensata all'interno di *categorie chiave*.

Cittadinanza non coincide necessariamente con un significato positivo: si pensi al nazismo (esclusione e persecuzione di chi è *esterno*).

Cittadinanza è *planetare*: essere *partecipi senza confini dell'umanità tutta*.

Occorre allora orientare alla democrazia e alla cittadinanza: i termini non sono scontati.

Riflettiamo sul significato di maggioranza: la "maggioranza vince" non è principio democratico (si pensi a Mussolini, Hitler, attuale situazione siriana): *la maggioranza non coincide con democrazia*.

Tre criteri qualificano la democrazia:

1. rispetto e attuazione della *dignità umana* (al di là del merito personale: si pensi alla condizione carceraria italiana): in qualsiasi situazione deve essere rispettata la persona;
2. *diffusione* del potere e non sua concentrazione oligarchica. Si deve passare da un potere verticale-verticistico a un *potere orizzontale*: non si può decidere contro gli altri. Occorre il *consenso e solo in questo contesto-percorso ha senso parlare di minoranza e maggioranza*. Il potere deve *spezzarsi* per essere condiviso, non può essere concentrato. Più forti sono le disuguaglianze e minore è la democrazia.
3. La democrazia richiede *cittadini critici, responsabili*: La democrazia non è un regime scontato: possiamo perderla. (Il nostro voto non cambia nulla perché mancano le altre condizioni).

Per pensare a un ragazzo che cresce e si prepara a divenire cittadino responsabile sono importanti:

1. libertà da ciò che nega la soggettività (fame, paura etc.) ovvero rispetto dei *diritti fondamentali*;
2. coltivare la propria integrità di persona: "ciò che sei" viene elaborato in un processo di armonia, in modo non scisso. La lotta interiore è caratteristica dell'integrità. Nell'Atto di indirizzo del 2009 non si fanno riferimenti alla "vita interiore", ma se non si fa riferimento alla vita interiore, se non si dialoga con essa, si è in un *addestrare*, mancando la *relazione*. Chi insegna a convogliare le tendenze creative e distruttive? Il docente deve interagire con queste dinamiche. Non siamo di fronte alla crisi delle ideologie, non è vero che sono crollate, semplicemente alcune hanno vinto. È importante avere una visione del *bene comune*, altrimenti non posso assumere la mia responsabilità. Allora è fondamentale dialogare per imparare il *bene comune*. Vedere e non agire coincide col non vedere. L'azione responsabile non è occasionale: si agisce responsabilmente ovunque: a casa, a scuola, etc. Occorre un *metodo*, ovvero una direzione: il **metodo della democrazia**, che è l'aria che si respira nello stare a scuola. Non abbiamo la mentalità del *dialogo*; l'arredo degli spazi scolastici non consente una interazione dialogica. Il dialogo è cammino da ricercare, del fare cultura. Se c'è violenza non c'è democrazia.
3. *Giustizia risanatrice*: se il bambino vede l'adulto impegnato a dare risposte alle contraddizioni ha un esempio che lo aiuta a crescere.

Si rischia di pensare all'Intercultura come a una *appendice*, come a un problema in più. Occorre ripensare in *modo universale*, occorre ripensare la *scuola per tutti*: se chi arriva si trova bene allora vuol dire che lì, in quella classe, stanno bene tutti.

La cultura straniera non deve ridursi a una etichetta (cultura africana, indiana etc.), ma dobbiamo imparare da chi arriva. La cultura occidentale non pensa di poter "imparare da". Imparare vuol dire mettersi nella posizione dell'ascolto, della reciprocità e non assumere la situazione come un problema da risolvere.

Alla luce di queste premesse, come pensare lo strutturarsi della educazione civile?

Esaminiamo il documento di indirizzo del 2009 e distinguiamo:

1. *tratti positivi*:

- a. alcuni termini: "comunità educante" (diverso da "azienda");
- b. si sottolinea l'educazione civile in quanto modello di relazione che si *vive* a scuola e non come una materia di studio;
- c. si richiede la conoscenza della Costituzione italiana e l'*interiorizzazione* dei suoi principi;
- d. si evidenzia la collaborazione con organismi di *volontariato* nel territorio e non solo ricerca di sponsor.

2. tratti negativi:

- si promuove l'educazione civile senza ripensare il metodo educativo della scuola, senza superare il modello trasmissivo per quello dialogico;
- si parla di "protagonismo degli studenti" senza prevedere gli spazi che consentano il confronto (spazi per assemblee);
- si promuovono cooperazione e competizione. La sana competizione non esiste: se io vinco un altro perde. Cooperazione e competizione non possono coesistere;
- manca la percezione che la cittadinanza deve essere costruita e non imparata a memoria;
- si condivide un'idea di "sviluppo sostenibile" ovvero della crescita a ogni costo. In sintesi il documento è troppo legato all'attualità.

E' urgente:

- svolgere i compiti dell'educazione civile;
- curare rapporti con organismi di *frontiera avanzata della ricerca di democrazia*;
- valutare l'efficacia della nostra azione e non il comportamento;
- dare ai docenti, darci, fonti, occasioni di formazione nell'educazione civile (situazione diversa da conoscenze, approfondimenti).

1° INCONTRO: PRESENTAZIONE PROGETTO

"EDUCAZIONE AD UNA CITTADINANZA ATTIVA TRA SCUOLA E SOCIETA'"

PROF. ROBERTO MANCINI
DOCENTE UNIVERSITA' DI MACERATA

Quali persone siamo? deluse o persuase?



La delusione è legata nell'essere oggi un adulto che ha difficoltà a riconoscere le nuove generazioni, ma se educiamo abbandonandoci alla delusione vuol dire che abbiamo tradito noi stessi, la nostra vocazione, prima ancora dei nostri allievi.

Essere soggetti persuasi richiede fonti che ci illuminino che ci diano un'energia specifica, positiva

Compito dell'insegnante



- Gli insegnanti sono cittadini responsabili e costruttori, anzi ricostruttori della democrazia, anche se spesso devono ricostruire sulle macerie.

Cittadinanza e costituzione



- Il tema *Cittadinanza e costituzione* ha molte sollecitazioni nel senso pieno del termine: non può essere una materia soltanto, ma deve essere uno stile di vita degli educatori e dell'istituzione scolastica. Questo è il primo passaggio. Essere pessimisti si fa subito, essere fecondi e propositivi è più faticoso e dobbiamo agire non solo per essere insegnanti stimabili ma per essere noi stessi, per non tradire con la vocazione professionale la propria umanità.

Educare



- Educare vuol dire promuovere la crescita umana delle persone e della vita comune: è educare a nascere fino in fondo e promuovere una società umanizzata.
- L'educatore svolge l'azione della levatrice che da un lato forma le persone e dall'altro pone le condizioni per una società più umana che non ha niente dell'azienda.



Educare



- Educare non vuol dire indottrinare i giovani a quello che c'è già, vuol dire piuttosto liberare, permettere alle persone e alle relazioni fra le persone di esprimere il senso di cui ognuno è capace. C'è educazione quando si giunge a liberarsi dalla paura, dall'incomprensione, dalla non comunicazione.
- L' Educazione non deve spegnere la creatività, l'immaginazione, la novità delle nuove generazioni.

Revisione culturale



- E' difficile la relazione tra culture, il vivere insieme perché la tradizione occidentale considera la persona come un individuo che ha spezzato il legame con l'altro, la relazione con la famiglia umana e l'unità della comunità dei viventi, diversamente da altre culture che non hanno mai perso i legami con gli altri e con la natura stessa. La nostra concezione di persona dimezza l'essere umano privandolo dell'elemento collettivo che ne esprime la socialità e quindi l'umanità. Ecco perché la pace, l'interculturalità, la democrazia, tutto quello che riguarda il complessivo diventa difficile perché abbiamo interiorizzato la cultura della persona come individuo staccato dal resto.

Il concetto di cittadinanza



- Il senso di cittadinanza va letto criticamente: non una cittadinanza qualsiasi, etnicamente chiusa, o fondata sul censo, ma la cittadinanza democratica. Non nel senso di una qualsiasi democrazia, ma nel senso della democrazia dei diritti e doveri umani, la cittadinanza è planetaria, è l'essere partecipe di questa comunità intera. Per questo la cittadinanza va unita al concetto di democrazia che non vuol dire il prevalere della maggioranza.

La vera democrazia richiede tre criteri



- **Il rispetto e l'attuazione della dignità umana:** vuol dire il valore intrinseco di ogni essere umano, al di là del merito, dell'interesse, in qualunque condizione, lo stato, la scuola rispettano la dignità dell'individuo
- **Conversione del potere,** c'è democrazia non quando il potere è concentrato nelle mani di pochi o del più ricco (oligarchia o autocrazia) la democrazia richiede la discussione del potere. Ogni forma di potere verticale deve essere tradotta in potere orizzontale; occorre il confronto che porti ad un consenso ampio, c'è democrazia dove il potere va spezzato per essere condiviso, non può essere concentrato.
- **La democrazia richiede cittadini critici, responsabili, educati.** Se la scuola non prepara cittadini la democrazia non vive, si può perdere se non c'è un sentire comune, si può anche votare ma se mancano le altre condizioni non c'è vera democrazia.

LE CONDIZIONI BASILARI PER ESSERE VERAMENTE CITTADINO

- **Avere la libertà da tutto ciò che nega la personalità umana**, avere i bisogni fondamentali garantiti, non solo i bisogni materiali, ma psicologici, affettivi. Nella paura, nell'abbandono, nella fame, nella tortura, non si può essere cittadini, ma clienti, schiavi.



Figura 1. Una interpretazione della piramide di Maslow 1954. (fonte Wikipedia)

Avere modo di coltivare la propria integrità: sentimenti, storia, processo di autoeducazione e educazione, che viene offerta, vanno rielaborati in un processo di autoeducazione che tende all'armonia dell'essere. L'educazione deve promuovere tutto quello che un bambino, un adolescente ha. Primo elemento della vita interiore è la coscienza di sé, quella coscienza di sé che permette di non vincolare la dignità degli altri. Chi viola la dignità degli altri vuol dire che non ha conosciuto la propria integrità: l'egoismo è la carenza di cura. Se un ragazzo non ha vissuto la lotta interiore fra tendenze distruttive e creative, se non le ha elaborate, trasformate, non le ha portate nella dimensione giusta, queste diventano veleni. L'insegnante deve interagire con queste dinamiche. Questo vuol dire coltivare l'integrità.



- **Avere una visione della società e del suo bene comune.** L'orientamento della nostra società è guidato da slogan e da ideologie negative che ci fanno seguire false strade quali mercato, spread, default, borsa che ci portano lontano. Se non riconosco il bene comune come posso vivere un dialogo? Avere una visione del bene comune fa diventare una "persona morale" che sa esercitare la sua responsabilità.
- **Scegliere un metodo congruente: dialogo, non violenza, giustizia risanatrice.** Per una azione educatrice responsabile occorre una strada ben precisa da percorrere. Un'aula con i banchi in fila uno dietro l'altro non consente il dialogo. Il dialogo è un cammino da ricercare, può portare anche ad un conflitto, ma non a una mortificazione. Il conflitto va gestito con metodi non violenti, senza distruggere l'altro, disprezzarlo, metterlo a tacere. Importante è la risposta che si dà alle contraddizioni che devono essere viste ed affrontate come un problema da risolvere; è anche importante riconoscere che ognuno non è solo e si può imparare l'un l'altro perché ognuno è un valore vivente e il bene comune si attua imparando ad assumere la responsabilità di ricevere e di condividere, da cui deriva la logica della giustizia risanatrice

Il concreto strutturarsi di questi percorsi:



- Quando si fa scuola ci si deve chiedere: la logica in cui si muove la mia azione didattica e il mio stile relazionale è fedele e congruente rispetto al compito educativo? Occorre fare una scelta: fare la strada insieme riconoscendo che non c'è cosa o valore che abbia il diritto di spezzare il legame delle interazioni ricorrenti con l'altro. Tale scelta implica per un educatore vocazione, adesione alla vita democratica, responsabilità, dedizione, competenza.

“Documento d'indirizzo per la sperimentazione dell'insegnamento di “Cittadinanza e Costituzione” del 4 marzo 2009.



- **Tratti positivi:**
- Intende la scuola come “comunità educante” e non come azienda
- Indica che questo versante dell'educazione rimanda a modelli di convivenza ed esperienze vissute nella scuola
- Richiede, con la conoscenza della Costituzione, l'interiorizzazione dei suoi principi
- Prefigura la collaborazione con organismi del volontariato che esprimono uno specifico impegno civile e sociale.

PUNTI CRITICI



- Prefigura il significato dell'educazione alla cittadinanza e alla convivenza senza ripensare il metodo educativo della scuola in generale; parla di itinerari formativi relativi al dialogo fra culture, senza vedere che è l'intero modo di fare scuola a dover essere ridefinito
- Parla di protagonismo degli studenti ignorando il problema delle assemblee, degli spazi, dei canali comunicativi, dei rapporti di potere vigenti
- Parla esclusivamente di valutazione della condotta dei ragazzi, non evidenzia la questione della verifica dell'istituto e dell'azione dei docenti
- Afferma, dando prova di grande confusione, l'esigenza di “elaborare dialetticamente la competizione e la cooperazione”
- Nel prefigurare itinerari di educazione civile nei vari gradi di scuola quasi ignora le dinamiche della vita interiore
- Quando si riferisce alla vita economica, la intende secondo gli stereotipi dell'ideologia dominante (libertà d'impresa, crescita BCE, sviluppo sostenibile, ecc.)
- L'intera prospettiva del testo è riferita ai ragazzi che devono scoprire l'ordine esistente come ambito da conoscere e in cui muoversi; manca la prospettiva che si apre accogliendo il loro contributo creativo rispetto alle contraddizioni esistenti (violenza/non violenza; democrazia/oligarchia, tirannide, imperialismo, democrazia tra i generi/maschilismo; assetto gerarchico/democrazia tra le generazioni; armonia con la natura; democrazia planetaria. La democrazia è vista come una condizione statica e non come un processo appena iniziato.

Alcune azioni essenziali per una nuova scuola



- Svolgere effettivamente i compiti dell'educazione civile, educazione nella democrazia a scuola, costruendo percorsi didattici come istituto, collegio dei docenti, consiglio di classe.
- Curare i rapporti da un lato con organismi del territorio e dall'altro anche con organismi nazionali e internazionali per realizzare incontri e progetti in modo che grazie a tali collaborazioni gli studenti possano portare il loro apprendimento sulle frontiere avanzate della ricerca di democrazia
- Verificare e valutare periodicamente l'efficacia dell'istituto scolastico nello svolgere i percorsi dell'educazione civile
- E anzitutto darsi come docenti fonti, occasioni, spazi, canali comunicativi per formarsi nell'educazione civile. Non c'è educazione se non ci sono gli educatori.

L'educazione civile per essere efficace e feconda non deve essere solo informazione, e ancor meno, esortazione, ma **ESPERIENZA**: poter partecipare a una dinamica della democrazia e anche poter cambiare qualcosa (in noi, tra noi e intorno a noi) del modo in cui la convivenza è organizzata.



PRESENTAZIONE UNITA' DI LAVORO

Titolo UDL	Disciplina/e	Ordine e grado di scuola
Regola	Storia	Infanzia/ Primaria I- II
Legge	Cittadinanza e Costituzione	Primaria III
Genere e generazione	Storia, Geografia, Cittadinanza e Costituzione, Italiano	Primaria III -IV
Governò	Storia, Geografia, Cittadinanza e Costituzione, Italiano	Primaria IV
Democrazia	Storia, Cittadinanza e Costituzione	Primaria IV
Città	Storia, Geografia, Cittadinanza e Costituzione	Primaria IV / Secondaria di primo grado cl. I
Tasse	Storia, Geografia, Cittadinanza e Costituzione, Italiano	Primaria V Secondaria di primo grado cl. I
Cittadinanza	Cittadinanza e Costituzione	Primaria V Secondaria di primo grado cl. I- II- III
Migrazione	Storia, Geografia, Cittadinanza e Costituzione, Italiano	Secondaria di primo grado cl. I- II- (III)
Guerra	Storia, Geografia, Cittadinanza e Costituzione, Italiano	Secondaria di primo grado

La formazione della persona risulta completa non solo attraverso il possesso di un patrimonio culturale che possa arricchire la propria interiorità, ma anche attraverso il possesso di **competenze spendibili nelle relazioni interpersonali e nell'attivazione di comportamenti corretti nella vita sociale e civile.**

La scuola può assicurare la formazione della persona quando aiuta il giovane ad acquisire competenze **per agire nel e sul mondo**

Definizione di competenza data dall'*European Qualification Framework* che riportiamo come elemento comune di riferimento: "la comprovata capacità di usare conoscenze, abilità e capacità personali, sociali e/o metodologiche, in situazioni di lavoro o di studio e nello sviluppo professionale e/o personale. Le competenze sono descritte in termini di responsabilità ed autonomia"

Insegnare per competenze, come già accennato, significa costruire e proporre esperienze e situazioni apprenditive problematiche, complesse e contestuali, che gli alunni devono saper affrontare e risolvere.

Accanto alle competenze derivanti dall'acquisizione delle materie scolastiche, sempre più presente è la costruzione di esperienze/situazioni utili per l'acquisizione di competenze procedurali, proprie delle discipline di studio, attraverso una didattica problematizzante, contestuale, operativa (e non trasmissiva) centrata, ad esempio, su attività laboratoriali e progettuali.

Procedere per problemi. È importante anche problematizzare l'insegnamento e l'apprendimento in modo che la proposta dell'insegnante sia una risposta a un problema o a una domanda esplicita o implicita dell'alunno. Il vero insegnamento è una risposta. Problematizzare l'insegnamento significa fare ricorso a dissonanze cognitive, a paradossi, a interrogativi, e trasformare l'apprendimento in un problema da risolvere.

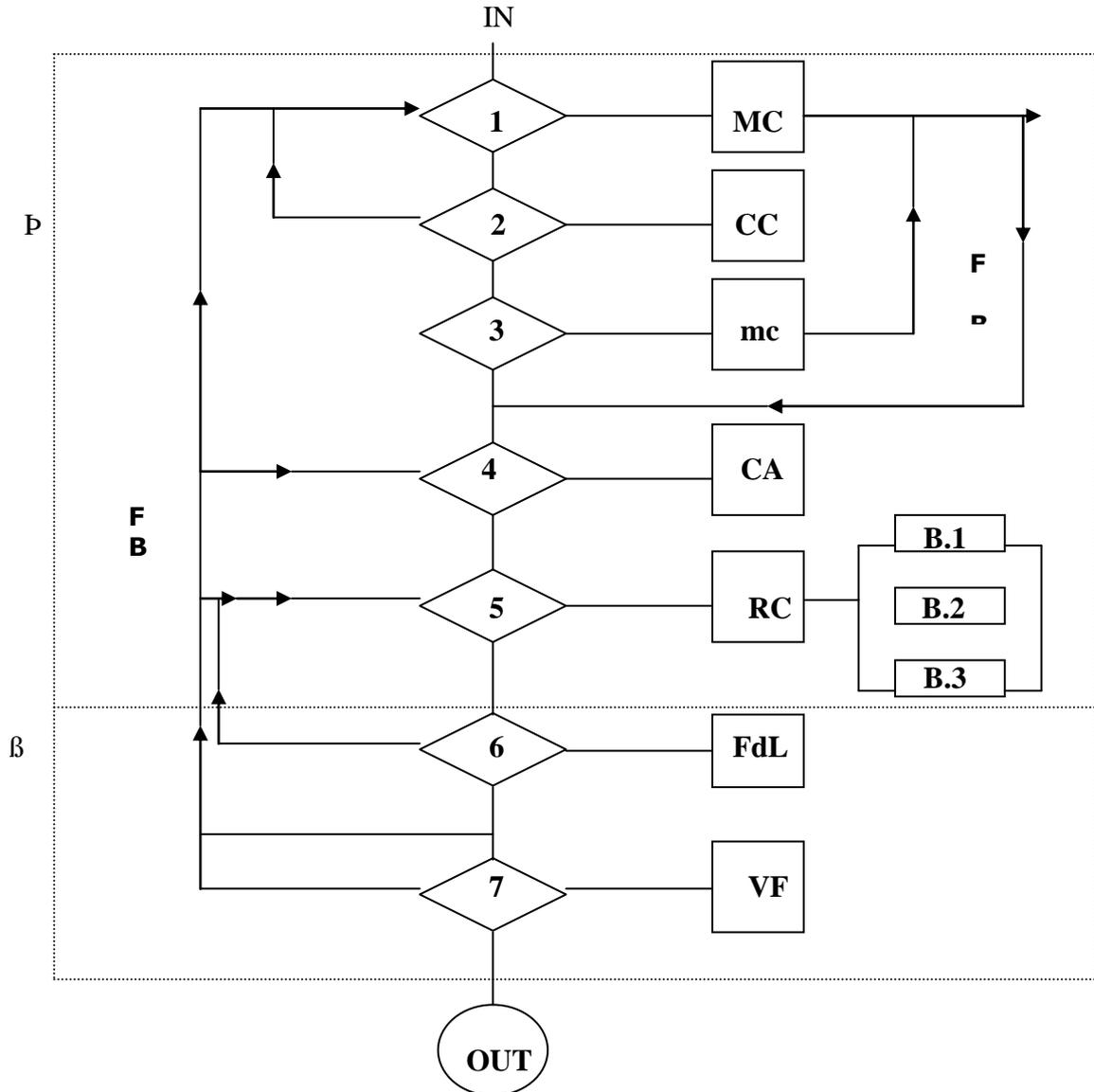
Le principali modalità di valutazione per il polo oggettivo sono rappresentate dai cosiddetti compiti autentici o di realtà, che richiedono allo studente, come già detto, di saper risolvere una situazione problematica, complessa e nuova, il più possibile vicina al mondo concreto, utilizzando conoscenze e abilità già acquisite e trasferendo procedure e condotte cognitive da un contesto ad un altro.

I compiti autentici mettono in evidenza il prodotto finale, ma non forniscono informazioni sul processo messo in atto dallo studente per arrivare al prodotto. Nella quotidianità dell'attività didattica - in particolare nella scuola primaria - di grande rilevanza sono invece le modalità del polo intersoggettivo: osservare e documentare, da parte di tutti i docenti, processi di apprendimento nella prospettiva della valutazione formativa e formatrice. L'osservazione del processo si ispira al paradigma dell'informazione nel senso che si raccolgono elementi informativi sulla cui base il docente e l'alunno possono regolare l'azione di insegnamento/apprendimento, modificarla nei tempi, nei ritmi, nei contenuti e nelle procedure per renderla più efficace, per migliorarla. Il paradigma dell'informazione, che in campo valutativo si esprime sotto il nome di verifica, ha lo scopo di sostenere l'acquisizione degli apprendimenti e delle competenze e non solo di accertarne il possesso. È quindi importante, per la valutazione delle competenze, mettere in atto da parte dei docenti una serie di osservazioni sistematiche sulle modalità cognitive, motivazionali, relazionali attraverso cui lo studente svolge il compito. Affinché il processo osservativo abbia il carattere dell'intersoggettività è necessario che sia definito aprioristicamente un protocollo di osservazione, di ampia condivisione collegiale, che riporti gli elementi da osservare ossia gli indicatori di competenza.

Competenza	Insufficiente	Sufficiente	Discreto	Buono	Ottimo
Integrarsi e lavorare in gruppo	Non sa lavorare in gruppo	Lavora con gli altri eseguendo ordini	Lavora con gli altri collaborando attivamente	Lavora con gli altri progettando insieme	Lavora con gli altri con la responsabilità di portare a termine un obiettivo.
Avere la capacità di dare informazioni chiare ma anche di chiederle nel momento di bisogno;	Non sa dialogare con gli altri	Comunica in attività di routine che richiedono un semplice scambio di informazioni legato ad ambiti familiari.	Stabilisce contatti significativi e scambia informazioni su una varietà di ambiti	Fornisce informazioni argomentate e chiede, motivando la richiesta, quelle di cui necessita per affrontare problemi	Imposta un dialogo interattivo con capacità di ascolto, argomentazione e progettazione per la soluzione di un problema.
Attivare una <i>mens critica</i>	Apprende in modo nozionistico	Individua il nucleo fondamentale dell'oggetto	Argomenta le diverse opzioni con cui	Presenta i pro e i contro delle diverse	Individua nuove modalità con cui l'oggetto culturale può

		culturale	analizzare l'oggetto culturale	opzioni	essere affrontato
Sapersi decentrare, cogliendo i molteplici punti di vista di un problema	Possiede un pensiero monoculturale	Ascolta le ragioni degli altri	Sa spaesarsi e comprendere un pensiero diverso dal proprio.	Sa negoziare il proprio modo di vedere con quello degli altri	Individua il plus valore del confronto interculturale e coglie la possibilità di creolizzare le culture
Ragionare con la tecnica del problem solving	Non problematizza le questioni oggetto di studio	Sa operare azioni di metacognizione su quanto appreso	Coniuga la meta-cognizione ed il transfert per comprendere un problema noto.	Coniuga la meta-cognizione ed il transfert per affrontare un problema nuovo.	Problematizza e formula ipotesi inedite per risolvere questioni in situazione.
Sapersi orientare nella complessità del presente attraverso la transcalarità che lega le diverse culture	Individua nel locale la propria sfera di azione.	Coglie nella realtà locale i legami con realtà sempre più ampie come quelle regionali e nazionale.	Individua i legami tra realtà locale e quella europea e mondiale.	Considera il locale una parte di una realtà più ampia che è quella della società globale.	Individua la globalizzazione come asse trasversale che fornisce una nuova opportunità per avviare la cultura del meticciamento e della creolizzazione
Capire le interconnessioni e le interdipendenze che caratterizzano i problemi fondamentali del mondo contemporaneo	Considera la propria realtà come una unità autosufficiente	Individua la realtà come un sistema formato da elementi in relazione	Individua la realtà come un insieme di sistemi interrelati tra loro	Comprende l'importanza del ruolo che ciascun elemento assume in una visione olistica	Agisce nella realtà con la coscienza di essere un soggetto responsabile di mutamenti e si sforza per attivare prospettive di miglioramento.

LA DIDATTICA PER CONCETTI



LEGENDA

IN/ OUT = inizio e fine della progettazione

MC = Mappa Concettuale

CC = Conversazione Clinica

mc = matrice cognitiva

CA = Compito di Apprendimento

RC = Rete Concettuale

B.1
 B.2
 B.3

} Blocchi di Lavoro

FdL = Fasi di lavoro

VF = Verifica finale

FB = Feed- Backs di regolazione

P = Area della pianificazione

β = Area della esecuzione

Questo diagramma di flusso è una rappresentazione di un Modulo che ha un'entrata ed un'uscita e che pertanto si presenta come un "pacchetto certificabile", cioè in grado di rendere possibile una attestazione delle competenze, conoscenze ed abilità acquisite dall'allievo. Il percorso è costituito da momenti interconnessi tra loro che costituiscono un processo di insegnamento – apprendimento segnati da:

- Mappa concettuale
- Conversazione Clinica
- matrice cognitiva
- Compito di apprendimento
- Rete Concettuale
- Blocchi di Lavoro.

Queste fasi - legate da Link di andata e ritorno secondo logiche circolari, narrative, processuali - sono all'interno di un campo α che indica l'area della pianificazione.

Le fasi di lavoro e la verifica finale sono, invece, all'interno dell'area β che delimita l'area dell'esecuzione.

L'attività di progettazione e di esecuzione della Didattica per Concetti comprende i seguenti passaggi:

MAPPA CONCETTUALE: sulla base delle fonti primitive (vedi la scienza di riferimento) secondarie (per esempio altre esperienze d'insegnamento) e istituzionali (i programmi scolastici), l'insegnante sceglie il concetto, ne costruisce la definizione e la rappresenta attraverso uno schema grafico in modo da segnalare le relazioni logiche e procedurali fra gli attributi *definienti* ed altri concetti correlati.

Con questa operazione l'insegnante rende conto dell'oggetto culturale così come lo assume nella ricerca scientifica, nel quadro dei vincoli imposti dalle prescrizioni ufficiali che legittimano il suo lavoro didattico.

CONVERSAZIONE CLINICA: dalla sistemazione del concetto realizzata con la Mappa Concettuale l'insegnante desume un piano d'intervista semistrutturata - con domande-stimolo e domande di specificazione - mirata ad esplorare, in ordine al concetto prescelto, le rappresentazioni e le esperienze pregresse.

Il risultato di questa indagine dovrebbe consentire di tracciare la differenza tra le strutture delle conoscenze proposte dalla Mappa Concettuale e la **matrice cognitiva** degli alunni in relazione al medesimo campo di conoscenza.

RETE CONCETTUALE: è il progetto dell'attività didattica, ovvero l'itinerario finalizzato a guidare gli alunni, attraverso gli attributi *definienti* e le loro relazioni, nella costruzione del concetto da apprendere.

Solitamente si articola in **blocchi**, cioè un insieme di fasi di lavoro, distinte da controlli e messe a punto di sintesi, che si qualificano per contenuti di esperienza (tra quelli accessibili all'esperienza diretta ed altri provenienti dall'esperienza codificata, utili a mettere in crisi e ad espandere le conoscenze originarie)

Qui si conclude l'attività progettuale e si procede all'intervento in aula, che si esegue come una sequenza di :

FASI DI LAVORO: si tratta di unità di tempo, comprensive delle interazioni fra insegnanti ed alunni, variamente raggruppati per realizzare - attraverso l'uso integrato di un sistema di mediatori didattici - la rappresentazione dei contenuti di conoscenza pertinenti alla Rete Concettuale preordinata e, flessibilmente, alle reazioni via via emergenti.

VALUTAZIONE: corrisponde alle iniziative di controllo concomitante e conclusivo finalizzate ad accertare i risultati ottenuti rispetto alla Rete e alla Mappa Concettuale.

Senza scendere nel dettaglio tecnico, consiste nel verificare la capacità di rappresentare le conoscenze attraverso la consegna di adottare un repertorio di strumenti (in genere ricavati dall'Intelligenza Artificiale).

Schema dei modelli didattici

Generazione	MODELLI DIDATTICI	Focalizzazione
I	"Process - Product" Pedagogia per Obiettivi	Azione di Insegnamento
II	Didattica per Problemi Process - Learning	Soggetto in apprendimento
III	Process - Process Strutturalismo didattico	Oggetto Culturale

G	MODELLI didattici	CARATTERI principali	ASPETTI apprezzabili	PUNTI critici
I	"Process - Product" Pedagogia per Obiettivi	a) Razionalità tecnica b) Centralità della valutazione	a) Funzione dell'insegnante b) Monitoraggio	a) Causazione fra insegnamento/apprendimento b) Tassonomia
II	Process - Learning Didattica per Problemi	a) Animazione b) Enfasi sul Metodo	a) Motivazione b) Metacognizione	a) Non-Direttività b) Asistematicità
III	Process - Process Strutturalismo didattico	a) Mediazione ecologica b) Oggetti culturali	a) Apprendimento come costruzione b) Comprensività rispetto ad altri modelli	a) Continuità tra cultura scientifica e senso comune b) Insegnanti come "fonti" della Ricerca Didattica

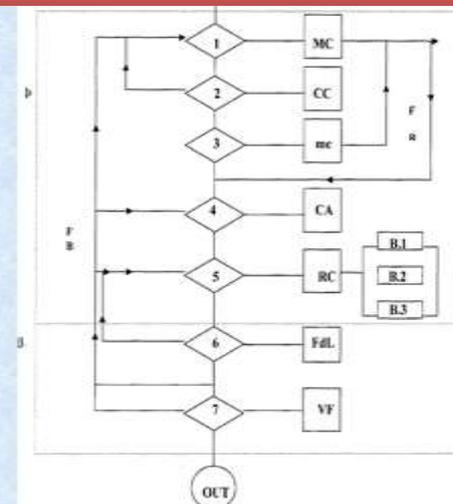
PARADIGMA MECCANICISTICO MODELLO COMPORTAMENTISTA

- programmazione per obiettivi
- didattica lineare-sequenziale
- stimolo - risposta (causalistica)
- prerequisiti (standard)
- unità didattiche
- verifiche e valutazione dei prodotti di apprendimento
- metodo direttivo
- lezione frontale
- lavoro **individuale**
- apprendimento meccanico
- memoria a breve termine
- contenuti disciplinari

PARADIGMA SISTEMICO MODELLO COGNITIVISTA - COSTRUTTIVISTA

- metodologie euristiche non direttive
- percorsi didattici non lineari, ma ramificati, pluridirezionali e interdisciplinari per mappe concettuali
- didattica per problemi
- metodologie di ricerca-sperimentazione
- interazioni tra pari (apprendimento sociale situato)
- attenzione agli stili di apprendimento dei discenti
- discussione-conversazione guidata-ricerca
- lavoro di gruppo
- apprendimento significativo
- memoria semantica, a lungo termine
- concetti disciplinari
- riflessione metacognitiva

LA DIDATTICA PER CONCETTI



Modello Didattico

Didattica per Concetti
 Mappa Concettuale = definizione dell'oggetto culturale
 CC = ascolto e centralità dell'allievo
 Matrice cognitiva
 Compito di apprendimento
 Rete Concettuale

Sequenze di lavoro

- 1- Incidente critico**
(eventi - problema)
- 2 Messa a fuoco dell'argomento/problema**
(contestualizzazione, immedesimazione, raccolta di informazioni)
- 3- Giudizio**
(analisi di fonti normative e storiche)
- 4. Generalizzazione**
(approfondimento e raccolta di informazioni)
- 5. Responsabilizzazione**
(individuazione di ambiti di impegno personale)

Laboratorio.

Indicazioni di lavoro:

0. Leggete i testi sui due modelli: didattica comportamentista e didattica costruttivista

- 1. Dopo aver letto i due testi, classificate gli elementi elencati nella tabella che segue i due testi in uno o nell'altro modello apponendo una X (alcune informazioni possono ricavarsi per inferenza)**

Gruppo A IL COMPORTAMENTISMO

Il comportamentismo (o behaviorismo) è un orientamento teorico la cui nascita è dovuta a John B. Watson (1878-1958) il quale ha inteso la **psicologia come studio scientifico** degli aspetti esteriori, pubblicamente osservabili, dell'attività mentale. Il comportamentismo considera l'apprendimento come un processo di trasmissione della conoscenza dal docente al discente, da attuarsi sulla base di una programmazione didattica pianificata e strutturata. Si tratta di una istruzione programmata, che si propone di trasmettere la conoscenza in modo graduale (dai concetti più semplici a quelli più complessi) attraverso l'organizzazione dei contenuti in unità didattiche, fruibili in modo rigidamente sequenziale. I programmi didattici sono lineari, predefiniti e normativi, con contenuti non personalizzabili ed inseriti in unità didattiche sostanzialmente autonome, e strategie di valutazione centrate esclusivamente sull'acquisizione dei contenuti e su una concezione passiva del discente. Schematicamente, è possibile sostenere che la concezione dei processi di insegnamento/apprendimento, e di conseguenza del ruolo del docente, risulti formata da una visione della realtà articolata essenzialmente sul paradigma positivista, che sostiene l'esistenza di una realtà esterna stabile e oggettiva e, pertanto, di una verità intesa come rispecchiamento, associata a contesti sperimentali quantitativi di forte decontestualizzazione, che si riconosce in una didattica di tipo comportamentista basata sul travaso meccanico di conoscenze.

Gruppo B IL COSTRUTTIVISMO

L'approccio costruttivista considera l'apprendimento come un processo nel corso del quale ognuno crea la propria rappresentazione della conoscenza mettendola in relazione con la propria esperienza. Le caratteristiche di tale approccio si possono ricondurre alla ricentralizzazione dell'apprendimento sul soggetto come partecipante attivo; il sapere è un costruzione personale nel quale elemento principale diventa il processo negoziale e quindi dell'apprendimento collaborativo. Per questo il processo didattico non è lineare ma molto ramificato. Esso risulta centrato non solo sulla soluzione di problemi (*problem solving*) ma, soprattutto, sulla capacità di "prefigurare di nuovi" (*problem finding*) attraverso soluzioni flessibili e di valorizzazione *ad hoc* di tutte le risorse disponibili. L'apprendimento costruttivista è dunque fortemente ancorato e generativo, in quanto calato in situazioni complesse di vita reale che promuovono una visione multidimensionale e poliprospectica (già definita da Wittgenstein "*criss-cross landscape*"), caratterizzata da indagine, inferenza, curiosità; è infatti largamente diffuso l'utilizzo didattico dell'immagine, in particolare quella in movimento, attraverso video e manipolazioni multi e ipermediali. Un concetto ricorrente nella concezione costruttivista è inoltre quello di "apprendimento significativo", che tradizionalmente viene contrapposto al citato modello comportamentista. È un apprendimento attivo, intenzionale, contestualizzato, collaborativo, conversazionale, argomentato, riflessivo, autoriflessivo e autoregolativo. In campo didattico tale fermento culturale si esprime nella sollecitazione di un pensiero narrativo e metacognitivo, che si avvale di strumenti di osservazione e monitoraggio non solo di tipo cognitivo, ma anche emozionale-affettivo, come il "diario di bordo", portfolio, dossier, video, audioregistrazioni, autobiografie. Il cognitivismo-costruttivista sviluppa la consapevolezza del ruolo attivo del discente nel processo di apprendimento: ogni individuo è caratterizzato da propri schemi concettuali, da mappe cognitive attraverso le quali interpreta e organizza le informazioni al fine di risolvere problemi e raggiungere obiettivi. Di qui l'importanza odierna attribuita all'attività didattica di realizzazione di mappe concettuali e dei concetti.

Classificate questi elementi in base alla seguente tabella:

Elementi	Modello didattico	
	Comportamentista	Costruttivista
riflessione metacognitiva		
contenuti disciplinari		

apprendimento meccanico		
discussione-conversazione guidata-ricerca		
lavoro individuale		
attenzione agli stili di apprendimento dei discenti		
verifiche e valutazione dei prodotti di apprendimento		
concetti disciplinari		
lavoro di gruppo		
apprendimento significativo		
stimolo – risposta (causalistica)		
interazioni tra pari (apprendimento sociale situato)		
lezione frontale		
programmazione per obiettivi		
didattica per problemi		
unita' didattiche		
metodologie euristiche non direttive		
didattica lineare-sequenziale		
percorsi didattici non lineari, ma ramificati, pluridirezionali e interdisciplinari per mappe concettuali		
prerequisiti (standard)		
metodo direttivo		
memoria semantica, a lungo termine		
metodologie di ricerca-sperimentazione		
memoria a breve termine		

II INCONTRO



LABORATORIO SU UNITÀ DI LAVORO *"Genere- generazione"*

1 ATTIVITÀ

Elaborate una definizione di "genere-generazione " in base alle vostre conoscenze e/o al vocabolario e/o sapere disciplinare (storia-geografia- scienze sociali).

.....

.....

.....

2 ATTIVITÀ

Riportate la vostra definizione in una mappa.

.....
.....
.....

3 ATTIVITÀ

Trascrivete in un breve testo la definizione di "genere-generazione " rappresentato nella mappa in allegato A

.....
.....
.....

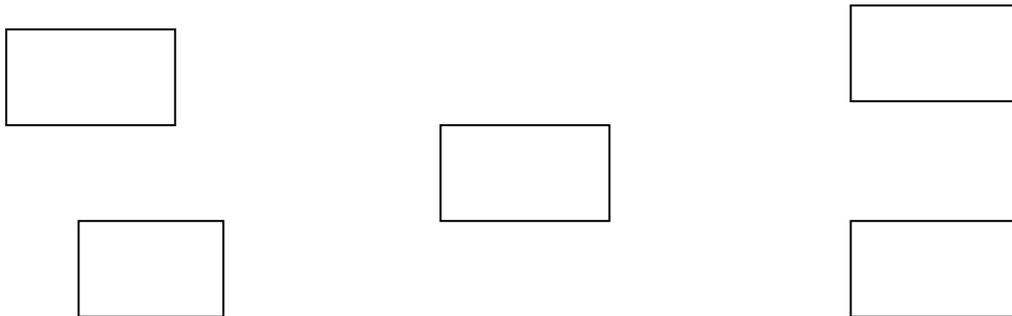
4 ATTIVITÀ

Delineate l'obiettivo formativo assegnato alla presente UDL e confrontatelo con quello in allegato B.

.....
.....

5 ATTIVITÀ

Elaborate uno schema in cui collegare i concetti-chiave delle diverse discipline convergenti alla costruzione del concetto di "genere-generazione "



Confrontate il vostro schema con quello dell' All. C

6 ATTIVITÀ

Ponete una serie di domande per cogliere le conoscenze spontanee degli allievi sulla loro rappresentazione del concetto di genere-generazione e confrontatele con quelle in All. D. Spiegate la funzione delle conoscenze spontanee nel processo d'insegnamento-apprendimento.

.....
.....

7 ATTIVITÀ

Osservate le seguenti immagini: analizzate l'obiettivo didattico che si vuole raggiungere e mettete una didascalia pubblicitaria raccogliendo le immagine per "genere e generazione"

Not all women are fools...



n.1



n.2



n.3



n.4



n.5



n.6



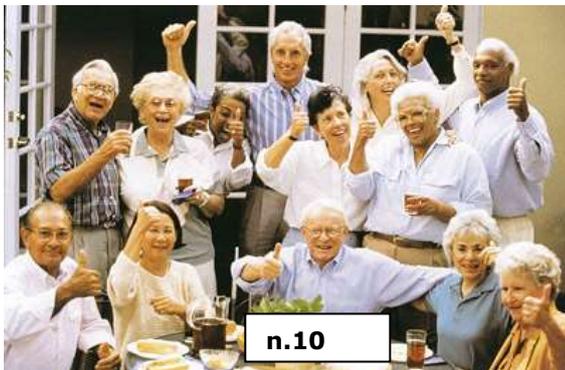
n.7



n.8



n.9



n.10



n.11

Obiettivo didattico:
Immagini n.1-2

Immagini n.3-4-5.....

Immagini n. 6-7-8-9

Immagini n.3-4-5

OPPURE

Per discutere: Un cartone animato racconta i rapporti di genere e generazione

Molti di voi conosceranno i Simpson, una famiglia americana protagonista di una serie di cartoni animati. Questi personaggi godono di una tale considerazione che nel 1998 la rivista americana «Time» ha inserito Bart Simpson al 46° posto tra le persone più influenti dell'ultimo secolo.

Delinea le caratteristiche di questi personaggi, come richiesto nella tabella seguente.

Gruppo A



Abraham Jebediah Simpson, padre di Homer.

Indica dove risiede, quanti anni potrebbe avere, come sono i suoi racconti autobiografici, cosa gli succede spesso quando inizia un racconto, qual è il suo rapporto con i parenti (Homer e famiglia), chi è il suo migliore amico, che visione della vita emerge dalle sue azioni e da quelle degli altri anziani della casa di riposo e quali problemi di salute lo affliggono. Secondo te, quale idea del rapporto di generazione vogliono comunicare gli autori del cartone? Pensi che le loro valutazioni siano valide anche per l'Italia oltre che per gli USA?

Gruppo B



Homer e Marge.

Descrivi il rapporto tra Homer e Marge. Racconta anche chi dei due lavora, le occupazioni preferite da entrambi, il ruolo in famiglia. Quindi prova ad esprimere una valutazione sul tipo di famiglia che emerge da questo cartone animato. Marge è felice della sua vita o, a volte, vorrebbe cambiarla? Prova a spiegare anche le motivazioni.

Gruppo C



Bart e Lisa. Bart e Lisa sono bambini americani. Racconta se lavorano o studiano, come occupano il loro tempo, se l'educazione che ricevono sono legate al sesso o alle loro capacità. Che idea dei rapporti di genere comunicano questi due personaggi?

8 ATTIVITÀ

Dopo aver presentato la società della caccia e della raccolta divide la classe in coppie e presenta la lezione divisa in tre blocchi; prima della lettura di ogni blocco viene consegnato un foglio con delle domande di riflessione. Ognuno deve prendere appunti e alla fine di ogni blocco la coppia confronta gli appunti e risponde insieme alle domande di riflessione. (I brani sono riportati in All. E)

1 Blocco

*Chi c'era 180 mila anni fa?
Dove?
Cosa facevano gli uomini?*

2 Blocco

*Dove guardavano le donne?
Cosa cercavano?
Cosa prendevano?
E i bambini e le bambine?*

3 Blocco

*Qual era l'età media?
Come venivano considerati gli anziani?
Perché?*

Oppure distribuisce schede relative all'organizzazione sociale di realtà agropastorali di oggi e di ieri (storia antica e contemporanea)

9 ATTIVITÀ

Distribuisce una mappa sulla parità di genere ed invita a trascrivere i paesi



Dopo aver osservato la carta tematica elaborata dal World Economic Forum (2008), riaggragate i sette intervalli indicati nella legenda in soli tre: il primo intervallo considererà gli indici che vanno dallo 0,82 allo 0,72 (abbastanza paritari); il secondo gli indici che vanno dallo 0,71 allo 0,60 (parzialmente paritari) e infine l'ultimo gli indici che vanno dallo 0,60 allo 0,46 (non paritari). L'Italia di quale gruppo fa parte?

10 ATTIVITÀ.

Osservate la seguente foto-ricorda ed ipotizzate l'utilità della somministrazione della stessa all'interno del percorso didattico.



11. ATTIVITÀ. Analisi di situazione di caso



Anhui, nella provincia cinese: un uomo raccoglie del grano. In Cina molti anziani sono costretti a lavorare o a chiedere l'elemosina a causa dell'assenza di assistenza statale o familiare.

Stimolate l'educazione al sentimento critico provando a rispondere alle seguenti domande:

In quale contesto si trova Anhui?

Che cosa porta in mano?

A cosa gli servirà?

Chi c'è con lui?

Chi poteva esserci e non c'è? Come mai?

Secondo la didascalia che accompagna l'immagine, come potrebbe vivere Anhui?

Mettiti nei suoi panni e prova a capire quale sentimento potrebbe provare Anhui: di agio, disagio? Come mai? Perché.....

Sei un giornalista del 2080 e con i dati raccolti dalla didascalia e dall'immagine prova a fare un report sul tipo di vita degli anziani nella Cina del 2010.

Oppure invita a leggere

"Iqbal" di Francesco D'Adamo. (oppure visionare il film)

"Rosso malpelo" di G. Verga

12. ATTIVITÀ

Dopo avere illustrato gli articoli n.3 e n.29 della Costituzione Italiana fate abbinare le immagini sottostanti agli articoli stessi.

Articolo n.3

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

Articolo 29

La Repubblica riconosce i diritti della famiglia come società naturale fondata sul matrimonio. Il matrimonio è ordinato sull'eguaglianza morale e giuridica dei coniugi, con i limiti stabiliti dalla legge a garanzia dell'unità familiare.



13 ATTIVITÀ

13.1. Leggete lo schema di programmazione didattica dell'Unità di Lavoro

Fase	Obiettivo	Attività	Allegato
0.	Percepire le conoscenze spontanee sui concetti di genere/generazione	Conversazione clinica sul concetto di spostamento e popolamento della terra	Conversazione clinica e matrice cognitiva.
1	Prendere visione dei modi di rappresentazione delle relazioni di genere e generazione attraverso la pubblicità.	Ricerca su internet, giornali, mas media in genere per trovare immagini relative alla relazione di genere e generazione	Internet Riviste
2	Conoscere il concetto di genere nella società gilanica	Ricerca su internet. Analisi dell'arte gilanica	Internet
3	Conoscere i concetti di genere e generazione nelle società di caccia-pesca e raccolta.	Lettura guidata di tesi con il metodo della cooperative learning	Testo
4	Riflettere sui diritti di genere e generazione oggi	Osservazione di mappa tematica sulla questione della parità di genere. Lettura di testi ed immagine.	Mappa tematica Testo Immagine
5	Conoscere i diritti/doveri di genere e di generazione nella Costituzione Italiana	Associazione tra diritti ed immagini.	Costituzione italiana Internet
6	Ripercorrere e sottoporre a metacognizione il percorso didattico	Riflessione e del autovalutazione percorso didattico	Quaderno

7	Verificare le conoscenze, le abilità e il livello di competenza acquisito.	Problem-solving relativo alla costruzione di pannelli per una mostra sulla relazione di genere – generazione.	Pannelli Immagini Costituzione Italiana
----------	--	---	---

13.2 Esprimete il vostro giudizio argomentato sulla

Coerenza interna del percorso

Suggerimenti.....
.....

13.3 Valutate i seguenti indicatori di Educazione Interculturale in relazione alla proposta di lavoro.

Indicatori	Livello				
	1	2	3	4	5
TRANSCALARITÀ					
Studio dei fenomeni, attraverso analisi che procedono dal locale al globale e viceversa					
CRONOSPAZIALITÀ					
Presenza in considerazione di fenomeni e processi in prospettiva temporale (la conoscenza del passato per la comprensione del presente e la progettazione del futuro)					
DISCONTINUITÀ					
Presenza di coscienza della non linearità necessariamente migliorativa dei processi evolutivi					
PLURALISMO DI PUNTI DI VISTA					
Decentramento, assunzione di prospettive differenti dalla propria, messa in discussione del personale punto di vista					
SISTEMA, RELAZIONI, INTERDIPENDENZE					
Consapevolezza di essere parte attiva di un sistema					
Coinvolgimento diretto dell'individuo, possibilità di agire contribuendo fattivamente al risanamento di questioni attuali					
ATTIVISMO RESPONSABILE - RUOLO DEL SOGGETTO					
Cittadinanza attiva a dimensione planetaria, cooperazione					
Senso di responsabilità (diretta/indiretta) nello sviluppo di processi e di dinamiche					

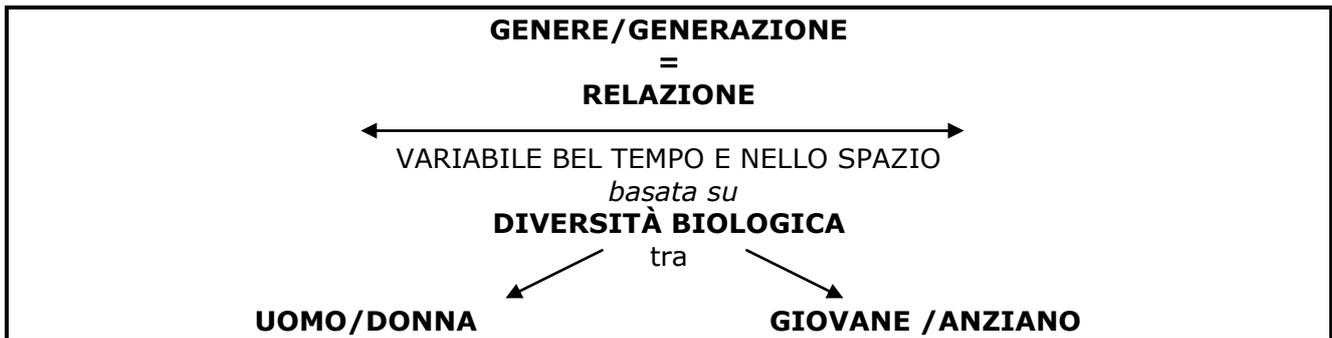
13.4. Grado d'innovatività della proposta

1	2	3	4	5
Min				Max

ALLEGATI

AII. A

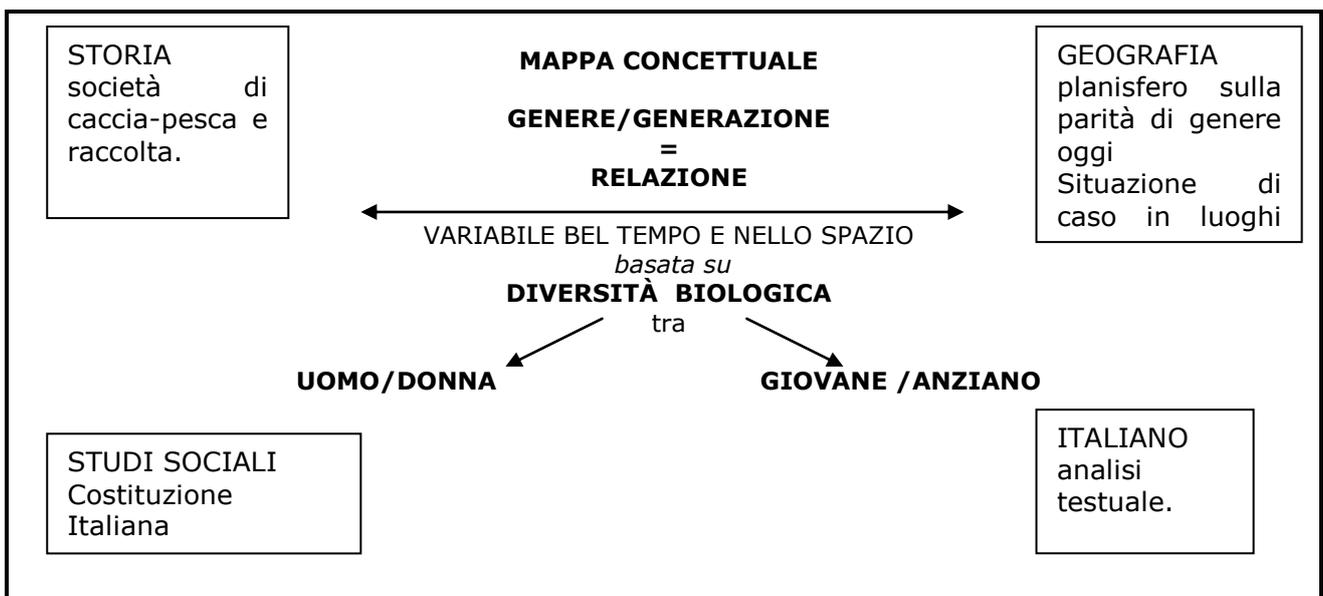
<p>UDL PER SCUOLA PRIMARIA “ GENERE E GENERAZIONE”</p> <p>MAPPA CONCETTUALE</p>
--



All. B

Obiettivo formativo: : favorire la coscienza delle relazioni di genere e di generazione e la formazione di una corresponsabilità civica per una qualità della vita sostenibile per tutti.

ALL. C



ALL. D

Conversazione Clinica

Pone una serie di domande stimolo del tipo:

1. Cosa ti fa venire in mente la parola "genere" e "generazione"?
2. Quali attività svolge oggi una donna?
3. E un uomo?
4. E un anziano ?
5. Che cosa fa nel tempo libero un bambino? A cosa gioca?
6. E una bambina?
7. Secondo te come erano distribuiti i compiti nella famiglia dei tuoi nonni?
8. Quale era il ruolo del maschio, della femmina, degli anziani e dei bambini nella società della caccia, raccolta e pesca?

ALL. E

Gruppo A

[Abraham Jebediah Simpson, padre di Homer, risiede in ospizio. Poiché era bambino durante la prima guerra mondiale potrebbe avere sui 90 anni circa. Spesso racconta storie autobiografiche sul suo passato, che sono quasi sempre inverosimili e comiche, anche quando parla di avvenimenti a cui lui ha potuto assistere come la Seconda guerra mondiale. Ogni volta che inizia un racconto si addormenta a metà. Egli ha venduto la propria casa per far acquistare ad Homer la propria in cui viverci anche lui; purtroppo dopo tre settimane i familiari l'hanno portato in un ospizio dove lo vanno a trovare. Il suo migliore amico è Jasper Beardley, un signore anziano calvo ma dalla folta barba con cui condivide la stanza nell'ospizio. Il povero nonno, come gli altri ospiti dell'ospizio, è dormiglione, sordo e smemorato come molti anziani, è a volte malinconico nei suoi ricordi che racconterebbe per ore, annoiando le persone che gli stanno accanto. Il cartone animato evidenzia l'insensibilità da parte del figlio nei confronti del padre: situazione presente oggi non solo negli USA ma anche in Italia.]

Gruppo B

[Homer e Marge hanno ben tre figli: Bart, Lisa e Maggie. Marge è la classica casalinga efficientissima e iperprotettiva verso i suoi cari. Ha sposato Homer innamoratissima di lui, sperando di migliorare comunque un po' quel suo essere chiassoso e rozzo...ed è convinta di esserci riuscita! Nonostante tutti i guai combinati dal marito, lei lo ama, è orgogliosa di essere sua moglie, tant'è che spesso si presenta con decisione come 'la signora Marge Simpson'. E' gelosa di lui e tira fuori artigli da vera leonessa quando qualcuna si avvicina al suo uomo e insidia il suo matrimonio. Affettuosamente chiama Homer papino! Homer, uomo semplice e estremamente mangione. Lavora alla centrale nucleare e sembra non occuparsi mai della sua famiglia, ma invece la adora e quando la sera si mette stanco a letto non può rinunciare ad accoccolarsi stretto stretto alla sua Marge. Ne fa veramente di tutti i colori, forse sicuro che tanto la moglie gli perdonerà tutto. Quando però capisce di averla combinata grossa cerca goffamente di nasconderglielo, o di rimediare con un gesto carino e galante verso di lei...pur non essendo propriamente un galantuomo! Lei ovviamente non può che sciogliersi in un brodo di giuggiole. Il loro matrimonio è andato in crisi diverse volte, ma l'amore e la dedizione di fondo ha sempre permesso loro di superare qualsiasi difficoltà . E' capitato addirittura che facessero i terapisti di coppia, portando come esempio il loro ménage familiare! Pur nella diversità dei caratteri esiste una sorta di compensazione tra marito e moglie che sono uniti soprattutto per la loro forte convinzione che la famiglia è importante.]

Gruppo C

[Bart ha 10 anni e frequenta la quarta elementare di Springfield; i suoi hobby sono andare in skateboard, giocare ai videogames, compiere piccoli atti di teppismo e tirare scherzi alla sorella Lisa e agli altri componenti del nucleo familiare. Il padre lo avvia allo sport e insieme vedono film horror e programmi riguardanti esplosioni e disastri di vario tipo. Lisa Simpson è una bambina di 8 anni, di una intelligenza fenomenale, suona il sassofono e la chitarra è sensibile e ha spesso delle intuizioni molto profonde che spesso la fanno sentire trista e sola, a causa della superficialità che la circonda in casa e a scuola. Lisa è molto sensibile anche ai problemi della giustizia e della disuguaglianza sociale e combatte fermamente per i propri ideali. I due fratelli ricevono un'educazione legata al sesso. Bart riceve più attenzioni rispetto alla sorella che ha attenzione per la musica, ha una sensibilità acuta al contrario del fratello addestrato allo sport e ad una "educazione forte".]

AII. F

<p><i>Chi c'era 180 mila anni fa?</i> <i>Dove?</i> <i>Cosa facevano gli uomini?</i></p>

Circa 180 mila anni fa nella savana africana è iniziata la storia della nostra specie, *homo sapiens*. Provate a immaginare le prime società umane. Il gruppo esplora la savana: un territorio erboso, con tanti cespugli e qualche albero. Sono uomini, donne, bambini e bambine. Ciascuno sa cosa fare e come muoversi. Gli uomini si spingono lontano. Sono un po' più forti e più veloci delle donne, perciò possono esplorare una porzione di territorio più vasta, alla ricerca di cibo pregiato, come la carne. Cacciano animali grandi e piccoli; o scovano le carogne di animali uccisi dai grandi carnivori, i leoni e i leopardi, oppure catturati dalle bande di iene, le

predatrici più efficienti della savana. Se poi trovano erbe, radici e frutti particolarmente appetitosi, o utili per curare qualche malanno, li raccolgono.

*Dove guardavano le donne?
Cosa cercavano?
Cosa prendevano?
E i bambini e le bambine?*

Le donne guardano fra la vegetazione, tutt'intorno all'insediamento. Spesso portano i bambini piccoli al collo. Cercano piante, frutti, radici commestibili: se poi capita qualche piccolo animale, buono da mangiare, non se lo lasciano sfuggire. Anche i bambini e le bambine si danno da fare. Acchiappano animaletti, insetti, larve, vermi, alimenti saporiti e ricchi di proteine, e imparano dagli adulti a distinguere le specie commestibili da quelle velenose.

*Qual era l'età media?
Come venivano considerati gli anziani?
Perché?*

Al termine della giornata, il gruppo si divideva il cibo attorno al fuoco: era il luogo in cui si riposava, si mangiava, si raccontavano le storie..... L'età media era molto bassa (intorno ai 20 anni) e i pochi anziani godevano di rispetto e prestigio all'interno del gruppo. In quelle società, basate sulla cultura orale e dove l'esperienza era determinante, un anziano rappresentava un importante punto di riferimento per tutta la comunità perché conservava le conoscenze e l'esperienza del gruppo

ALL. G

Gruppo degli A

I BOSCIMANI DEL KALAHARI

Tempo: metà del secolo XX
Sudafrica

Spazio: Kalahari, oggi nello stato del Botswana, a nord del

Il Kalahari è un grande altipiano dell'Africa meridionale, dal clima semi-arido: la temperatura diurna può sfiorare anche i 50°, ma di notte scende anche vicino allo zero. Non proprio un deserto, la distesa stepposa è cosparsa da un'infinità di arbusti spinosi e da acacie, alberi dalle foglie aghiformi (che servono a trattenere la poca acqua, limitando al massimo la superficie di evaporazione). Nonostante l'ambiente sia così inospitale, vi si sono adattate varie specie animali di piccole e medie dimensioni. I Boscimani vivono in gruppi di 20-30 persone, con una chiara distinzione di ruoli in base all'età e al sesso: gli uomini cacciano, le donne raccolgono vegetali spontanei, i bambini cercano lucertole, uova, insetti e larve, le bambine preparano collanine di gusci di uova di struzzo. Il 70% dell'alimentazione è fornito dai vegetali, quindi dalla raccolta delle donne. Ogni mattina, sempre con una grande bisaccia di pelle di antilope a tracolla e spesso con un neonato in spalla, le donne vagano in gruppo per una decina di chilometri attorno al campo-base, chiacchierando continuamente, e raccolgono bulbi, tuberi, bacche, frutti selvatici (tra cui i meloni, utili per dissetarsi), erbe medicinali e legna da ardere. Rientrano prima che il caldo diventi eccessivo, solitamente con un carico di circa 10-15 kg. Dalle rare pozze in cui si conserva l'acqua piovana attingono le riserve idriche, con gusci di tartaruga. Quando si esauriscono le risorse vegetali attorno al campo-base, questo viene spostato altrove. La caccia, meno influente sulla dieta ma più prestigiosa, è riservata agli uomini. Piccoli e minuti come sono, si costruiscono archi lunghi meno di un metro, di breve gittata e modesta potenza, ma armati con frecce avvelenate. I Boscimani cacciano una trentina di specie, tutte erbivore, soprattutto facoceri, antilopi, gazzelle, gnu, lepri e porcospini; per vari tabù alimentari, non mangiano topi, scimmie e i predatori (che qui sono iene e leoni). (da "Società pre-neolitiche e società agro-pastorali: ambienti e strategie di sopravvivenza" 2008 di Cesare Grazioli)

Il popolo boscimano ha tanti miti e leggende che vengono trasmessi dagli anziani ai giovani che si apprestano al rito di iniziazione. Ogni giovane, infatti, prima di passare all'età adulta vive per un certo periodo nel deserto e impara a cavarsela da solo. Anche le donne, quando

sono pronte al passaggio dalla fanciullezza all'età adulta, vengono sottoposte al rito di iniziazione. La cultura boscimana si trasmette oralmente. I giovani Boscimani si riuniscono con gli anziani intorno al fuoco, di solito alla sera quando ogni attività è sospesa, e apprendono i segreti del gruppo sociale a cui appartengono attraverso miti e leggende. (da <http://www.rivistahydepark.org/racconti/chi-sono-i-boscimani-di-marisa-attanasio>)

Gruppo dei B

I MONGOLI

Tempo: inizio sec. XX

Spazio: Asia centrale

Lunga la parte centrale del continente euroasiatico, a nord dei monti del Caucaso e dell'altipiano del Tibet, e a est dei monti Urali fin quasi al Pacifico, si estende la steppa, un'immensa pianura battuta da venti violenti e con rare precipitazioni. Ha un clima freddo secco, con una forte escursione termica tra l'inverno, quando la temperatura scende fino a -20°, e l'estate asciutta e abbastanza calda. E' un mare d'erba, dove non crescono alberi e il terreno duro non consente alcun tipo di coltivazioni. Qui vivono diversi popoli nomadi, che per primi (attorno al 3000 a.C.) hanno addomesticato il cavallo e il cammello, e tra questi i MONGOLI. Razziare, non riconoscere confini territoriali, disprezzare le civiltà stanziali ma cercare talora di prederne le ricchezze sono tratti comuni a tutti i popoli nomadi; I Mongoli, in più, sono formidabili arcieri a cavallo, e in qualche periodo della loro storia sono stati capaci di superare il tipico individualismo dei nomadi e di organizzarsi, realizzando così imprese militari formidabili. In un ambiente povero come la steppa, l'unica risorsa è l'erba. L'uomo, che non sa metabolizzare l'erba, la sfrutta con la mediazione degli animali, ricavando carne (che peraltro i nomadi mangiano assai raramente, per lo più in occasione di cerimonie) ma soprattutto lana, pelli, latte e formaggio. Poiché l'erba della steppa è rada e sparsa su spazi enormi, il nomadismo alla continua ricerca di pascoli è inevitabile, così come l'insofferenza per confini e proprietà. Da qui il rapporto strettissimo col cavallo, che consente di percorrere rapidamente le enormi distanze delle steppe, e la fama dei cavalli mongoli, piccoli e sgraziati ma estremamente resistenti e veloci. Il cavallo, peraltro, è "poco economico" rispetto agli altri animali allevati dai Mongoli: capre, pecore (generose di latte e lana), in qualche zona i bovini, e i cammelli (portatori robusti e resistenti alla sete); il cavallo è soprattutto un genere di lusso, indice della ricchezza e del prestigio del suo proprietario. In questa vita nomade, la casa è una tenda smontabile di 6m di diametro, rotonda col tetto a cupola convergente su un foro per l'entrata della luce e l'uscita del fumo; la struttura è in graticci pieghevoli, rivestiti di feltro all'esterno, e all'interno di stuoie cuscini e tappeti (o meglio, kilim). I kilim dai vivaci colori e dagli elaborati disegni geometrici servono a contrastare, nel microcosmo della tenda, la monotonia del paesaggio della steppa: sono le donne a tessere, nella rigida distinzione di ruoli che tra i nomadi separa uomini e donne, e subordina queste a quelli. E' diffusa la poligamia, e le tribù nomadi sono formate dal clan familiari patrilineari, cioè da più famiglie legate da parentela per via maschile, che riconoscono l'autorità del capofamiglia più anziano, il patriarca. (da "Società pre-neolitiche e società agro-pastorali: ambienti e strategie di sopravvivenza" 2008 di Cesare Grazioli)

Gruppo degli C

UN VILLAGGIO ATENIESE

Tempo: seconda metà del V secolo a.C.

Spazio: pianura dell'Attica, in Grecia

Siamo ad Acarni, uno dei tanti villaggi (demi) rurali dell'Attica, a pochi chilometri dal centro di Atene, con tipico [clima mediterraneo](#) con estati calde, secche e soleggiate, inverni miti e scarse precipitazioni. Nell'estate del 440 a.C Siamo entrati nella casa di un cittadino ateniese di questo villaggio, Cremilo. La sua è una famiglia come tante, qui. Oltre a lui, ci sono sua moglie Santippe, tre figli, uno schiavo della Tracia e una schiava nata in casa da un'altra schiava, ora morta. Abbiamo visto che Santippe si occupa della casa, aiutata dalla figlia femmina e dalla schiava. Insieme coltivano verdure e legumi nell'orto, sorvegliano l'arnia di api e il fico dietro la

casa, filano e tessono la lana del gregge, preparano formaggi di pecora. Tocca solo alla schiava, invece, pestare i cereali nel mortaio per farne farina. Ogni tanto Santippe va al mercato a vendere qualche ortaggio e a comprare quel poco che non producono in famiglia: il sale, alcuni attrezzi di ferro e le anfore. Però di solito sta in casa, come tutte le donne ateniesi che si rispettino. Ma ecco che arriva il capofamiglia, Cremilo, al quale diamo direttamente la parola.

Cremilo: Vi accompagno al mio podere, non è lontano dal villaggio, se camminiamo mentre parliamo ci passeremo davanti. Lo lavoro assieme al mio figlio maggiore e allo schiavo. Al figlio più giovane, che ha 8 anni, faccio sorvegliare il piccolo gregge (3 capre e 5 pecore) nelle terre comuni del villaggio, adibite a pascolo. Ma lui trova anche il tempo di fare a sassate con gli altri pastorelli suoi coetanei, di andare a cacciare lucertole e di fare altre monellerie varie.

(da "Società pre-neolitiche e società agro-pastorali: ambienti e strategie di sopravvivenza" 2008 di Cesare Grazioli)

GRUPPO DEGLI D

HOMO HABILIS

Tempo: 2 milioni di anni fa
orientale)

Spazio: Serengeti, nord della Tanzania (Africa centro-

Sull'altipiano di Serengeti, ai piedi di un maestoso vulcano, si apre una vastissima savana dal profilo mosso e irregolare. Il clima, a questa latitudine equatoriale ma in altura, è caldo umido nella lunga stagione delle piogge (l'estate); caldo secco nella stagione secca (l'inverno). La savana è una distesa di erbe perenni (soprattutto graminacee*) e di arbusti, punteggiata da grandi alberi isolati di acacie, sicomori e baobab, e interrotta da boscaglie attorno ai corsi d'acqua. Lungo le rive di uno stagno della savana c'è ora l'accampamento di una banda di una ventina di HABILIS. E' composto da quattro semicerchi di pietre accatastate e sormontate da frasche: più che capanne, sono semplici ripari provvisori per difendersi dal vento e dagli animali predatori, di giorno; di notte è più prudente stare sugli immensi rami dei baobab o dei sicomori, dove non possono arrivare il leone e la temibile tigre dai denti a sciabola [animale estinto, ndr.]. Nella stagione secca, quando il sole è ardente e la notte più fredda, la banda trova riparo in una delle tante caverne naturali delle gole vicine.

I maschi adulti arrivano a un'altezza massima di m.1,35 e a un peso di kg.40, le femmine sono molto più piccole. Per la forma del cranio e per le lunghe braccia non appaiono molto diversi dai grandi babuini che vivono qui. Sono quasi altrettanto agili nell'arrampicarsi sui grandi alberi della savana ma, a differenza di quelli, camminano in posizione eretta, con gli arti anteriori del tutto liberi.

Gli Habilis hanno un'alimentazione onnivora, basata soprattutto su vegetali spontanei, e molto differenziata nel corso dell'anno. All'inizio della stagione delle piogge raccolgono i germogli, a stagione avanzata i fiori e i frutti; con l'avvio della stagione secca, i semi delle graminacee, pestati con pietre, poi i tuberi e le radici, estratti col bastone da scavo e triturati con pietre. Per distinguere tra centinaia di specie vegetali quelle più nutrienti da quelle non commestibili o, peggio, velenose, è necessaria una grande esperienza: a trasmetterla sono in particolare le donne, che più degli uomini si occupano della raccolta dei vegetali. Come in tutti i popoli di raccoglitori, esse fiutano, vedono, conoscono tantissime specie vegetali diverse. Gli Habilis si cibano anche di larve e insetti (particolarmente nutrienti sono le termiti, anch'esse raggiunte col bastone da scavo), uova di uccelli e rettili.

Inoltre essi riescono a procurarsi un po' di carne, anche se non certo con la caccia: la carne se la procurano con lo sciacallaggio, ovvero cibandosi delle carogne di animali morti naturalmente, o impadronendosi di parti di prede altrui. Lo fanno all'alba, quando i grandi predatori notturni hanno concluso la caccia: allora il gruppo di maschi Habilis si getta sulle carcasse non del tutto spolpate, cercando di anticipare gli "spazzini concorrenti", cioè iene e sciacalli. Talvolta la banda, lanciando sassi e bastoni ma soprattutto grida stridule e insopportabili, riesce a infastidire gli stessi predatori al punto da farli allontanare dalle prede appena cacciate. Essi, sprovvisti di unghie e denti adatti, riescono a tagliare la preda con i *chopper*, rudimentali utensili multi-uso (coltelli, asce, raschiatori) ottenuti scheggiando ciottoli di selce. Dunque sono i maschi a procurare la carne, mentre un po' tutti, ma soprattutto le femmine raccolgono i vegetali. A parte questo, il livello di organizzazione della banda appare

limitato. Ad esempio quando i maschi tornano all'accampamento con le carcasse di animali, tutti, grandi e piccoli, si azzuffano per ottenere le parti migliori. Tra i maschi adulti, la zuffa prosegue poi per il possesso delle femmine: non c'era traccia, infatti, di rapporti stabili di coppia, e del resto tutta la banda si direbbe essere formata da consanguinei.



LABORATORIO SU UNITÀ DI LAVORO "CITTADINANZA "

1 ATTIVITÀ

Elaborate una definizione di "cittadinanza " in base alle vostre conoscenze e/o al vocabolario e/o sapere disciplinare (storia-geografia- scienze sociali).

.....
.....
.....

2 ATTIVITÀ

Riportate la vostra definizione in una mappa.

.....
.....
.....

3 ATTIVITÀ

Trascrivete in un breve testo la definizione di "cittadinanza " rappresentato nella mappa in allegato A

.....
.....
.....

4 ATTIVITÀ

Delineate l'obiettivo formativo assegnato alla presente UDL e confrontatelo con quello in allegato B.

.....
.....
.....

5 ATTIVITÀ

Elaborate uno schema in cui collegare i concetti-chiave delle diverse discipline convergenti alla costruzione del concetto di "cittadinanza "



Confrontate il vostro schema con quello dell' All. C

6 ATTIVITÀ

Ponete una serie di domande per cogliere le conoscenze spontanee degli allievi sulla loro rappresentazione del concetto di genere-generazione e confrontatele con quelle in All. D. Spiegate la funzione delle conoscenze spontanee nel processo d'insegnamento-apprendimento.

.....

.....

7 ATTIVITÀ

Stimola la riflessione sulle qualità richieste al cittadino attraverso un gioco.

Gioco: Buono o Cattivo cittadino?

Si divide la classe in gruppi di 4-5 alunni e si appendono alla lavagna le fotografie di personaggi conosciuti; si chiede ad ogni gruppo di classificare i personaggi (ad esempio Madre Teresa di Calcutta, Valentino Rossi, Dalailama, Adolf Eichmann Salvatore Riina.....) in Buoni o Cattivi cittadini e di motivare la scelta; a lavoro concluso si chiede ad ogni gruppo di relazionare e commentare le proprie scelte; si conclude sintetizzando i dati emersi sotto forma di classifica.

8 ATTIVITÀ

Quali riflessioni emergono da queste "regole d'oro"? In che modo e perché la seconda dimostra una evoluzione positiva della morale del cittadino?

LE REGOLE D'ORO

NON FARE AGLI ALTRI CIÒ CHE NON VORRESTI FOSSE FATTO A TE

FAI AGLI ALTRI CIÒ CHE VORRESTI FOSSE FATTO A TE.

9 ATTIVITÀ

Stimola la concezione di comunità ideale attraverso un gioco.

Gioco di simulazione "La comunità ideale"

- a. Si comunica ai partecipanti che potranno ideare la loro comunità ideale.
- b. In questa simulazione, essi sono chiamati a sperimentare concretamente le implicazioni di alcuni valori emersi nell'attività precedente, con particolare riferimento alla sfera della nonviolenza (per esempio, la non sopraffazione, il rispetto, la libertà...).
- v. Si divide la classe in sottogruppi di 4-6 persone e si distribuisce ad ogni gruppo un cartellone e pennarelli. Si chiede ai gruppi: *"Come vorreste che fosse fatta la vostra comunità/città ideale?"*. Si attiva una discussione di gruppo dopo la quale si chiede ai sottogruppi di disegnare la loro comunità ideale, includendo tutto ciò che ritengono necessario. (<15')
- d. Si chiede quindi ai ragazzi di lasciare il proprio posto e il proprio cartellone e girare per la stanza per osservare i lavori degli altri sottogruppi. Tornati ai loro posti, "raffinano" le loro comunità ideali sulla base delle informazioni e suggerimenti acquisiti dagli altri.
- e. A questo punto, l'animatore cambia ruolo: annuncia di essere il direttore di una grande corporation multinazionale, per esempio della "Coca-Cola", di Mac Donald...che ha un programma di espansione che prevede interventi nella loro comunità ideale: la costruzione di un nuovo stabilimento, di un grande centro commerciale, di ristoranti, di una linea di Alta velocità, di un Mac Donald... nel luogo dove sorgeva il parco, la palestra, il giardino... della Comunità ideale. Tali interventi (diversificati per ogni gruppo e, quindi, per ogni comunità ideale) verranno segnati dall'animatore con un pennarello sui cartelloni dei vari gruppi.
- f. Si chiede quindi ai sottogruppi di organizzare delle forme di battaglia rispettose dei valori sopra menzionati e facenti riferimento alla sfera della "nonviolenza", per tutelare le loro comunità,

discutendone insieme e proponendo i risultati e le idee emerse all'attenzione dell'animatore: uno dei ragazzi terrà nota (per iscritto) delle forme di battaglia proposte dal proprio gruppo e presentate all'animatore, in modo da poterne discutere con gli altri.

g. Se serve, l'animatore può intervenire varie volte in ogni comunità, in modo da forzare i sottogruppi ad organizzare anche più di una battaglia.

h. Debriefing: come vi sentite? Cosa avete imparato? Come questo si relaziona con la vostra realtà? Cosa avete provato sperimentando che i valori con cui avete immaginato la vostra comunità sono stati calpestati?

(Tratto dal libro: AA. VV. *Peacebuilding, Città del Vaticano, 2002*).

10 ATTIVITÀ

Dopo avere illustrato gli articoli n.3 e n.29 della Costituzione Italiana fate abbinare le immagini sottostanti agli articoli stessi.

Articolo n.3

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

Articolo 29

La Repubblica riconosce i diritti della famiglia come società naturale fondata sul matrimonio. Il matrimonio è ordinato sull'eguaglianza morale e giuridica dei coniugi, con i limiti stabiliti dalla legge a garanzia dell'unità familiare.



da cui derivano :

ALCUNI DIRITTI DEL CITTADINO ITALIANO:

- ✚ **Libertà.**
- ✚ **Parità di dignità sociale senza distinzione di sesso, religione, razza, lingua, religione, opinione politica, condizione personale e sociale.**
- ✚ **Diritto di partecipazione all'organizzazione politica, economica e sociale del Paese".**

🚩 Diritti di famiglia

11 Attività: confrontate le varie forme di riconoscimento della cittadinanza e notate la posizione dell'Italia.

DIRITTO DI CITTADINANZA				
ITALIA	ius sanguinis	matrimonio	ius soli (10 anni)	naturalizzazione acquisizione della cittadinanza da parte di uno straniero, a seguito di un atto della pubblica autorità,
FRANCIA	Ius sanguinis +ius sanguinis differito (i figli di immigrati stranieri diventano francesi alla maggiore età	matrimonio	Ius soli (5 anni e 2 anni per chi ha frequentato la grande école)	naturalizzazione
GERMANIA	Ius sanguinis	matrimonio	ius soli(8 anni)	naturalizzazione
INGHILTERRA	Ius sanguinis I figli di stranieri residenti in Inghilterra sono automaticamente cittadini inglesi	matrimonio	ius soli (5 anni)	naturalizzazione

12 Attività

Mettiti nei suoi panni e prova a capire quale sentimento potrebbe provare: JASKARANDEEP di agio, disagio? Come mai? Perché.....

Divide la classe in coppie e presenta la storia divisa in due blocchi; prima della lettura di ogni blocco viene consegnato un foglio con delle domande di riflessione. Ognuno deve prendere appunti e alla fine di ogni blocco la coppia confronta gli appunti e risponde insieme alle domande di riflessione. (I brani sono riportati in All. E)

STORIA DI JASKARANDEEP - 27 anni origini indiane

1 Blocco

In che città è stato Jaska?
Quali studi ha fatto?
Con chi collabora nel 2007?

2 Blocco

Di che cosa si accorge?
Dove lavora oggi?
Che cosa vuole ottenere? Perché?

13 Attività

Divide la classe in due gruppi: al primo assegna la questione della cittadinanza come si è presentata ad Atene; al secondo a Roma e invita a riflettere sulla modificabilità delle leggi.

1 Gruppo

Atene

Per il mondo greco, prendiamo in considerazione la città di [Atene](#) nell'età classica: cittadino è il maschio libero adulto, di età compresa tra i 18 e i 59 anni, nato da padre ateniese e poi per un editto di [Pericle](#) del 451-450 a.C., nato da ambedue i genitori cittadini ateniesi: pochi numericamente, se rapportati all'intera popolazione della città; si

è calcolato, infatti, che ad Atene, nel momento di massimo splendore, i cittadini erano 43.000, ma ben 129.000 i non-cittadini (donne, escluse *de iure* dall'esercizio della cittadinanza, anziani, bambini), 28.500 i meteci (stranieri stabilmente residenti ad Atene, privi di diritti politici, privi di proprietà terriera, a cui vengono garantiti diritti civili; sono soprattutto artigiani, lavoratori salariati di vario tipo, professionisti come medici, avvocati, docenti...) e 115.000 gli schiavi. Ad Atene la concessione della cittadinanza è avara

2 Gruppo

Roma

Roma invece, elargisce con generosità la cittadinanza. Per questo prima i Latini, poi gli Italici e infine i provinciali ottennero la cittadinanza romana. I Romani non accettarono di buon grado questa condivisione, ma Roma la concesse perché diverso era il peso che, rispetto al mondo greco, aveva l'elementare diritto di partecipazione alla vita politica, il diritto di voto. Tutti i cittadini avevano diritto di voto, ma il voto avveniva per gruppi (curie, centurie e tribù), non per testa. E a questo concetto che bisogna ricollegare anche la questione della cittadinanza.

15 Attività

Quale concetto di cittadinanza auspica Habermas ?

Secondo il filosofo Habermas negli ultimi due decenni la situazione nel mondo è profondamente cambiata: la globalizzazione economica ha generato alti tassi di disoccupazione e ha ristretto drasticamente i margini d'azione degli stati nazionali, imponendo un radicale ripensamento delle istituzioni dello stato sociale messo sotto pressione dalla disoccupazione interna e dai nuovi flussi migratori. Si è avviata quindi un'identificazione di stampo nazionalistico con la società ricca cui si appartiene e una corrispondente esclusione di tutti gli "altri" che non ne fanno parte. Ciò non può che favorire la crescita di un tipo di nazionalismo socio-economico che si accompagna spesso a manifestazioni di intolleranza e xenofobia.
Quindi per Habermas risulta che il concetto di cittadinanza richiede la condivisione del riconoscimento basata sulla corresponsabilità giuridica: cittadinanza non su radici etniche ma da una comunanza e condivisione di responsabilità.

Quale sentimento provoca l'esclusione? Immedesimatevi nel personaggio escluso dal gioco.
"Come sarò accolto?"

Questo gioco offre l'occasione di sperimentare sentimenti, emozioni e comportamenti tipici dell'incontro fra una comunità di persone fra loro affini e un individuo del tutto estraneo al gruppo.

Il conduttore invita gli studenti a sedersi in cerchio e chiede ad un volontario di uscire dall'aula; al suo rientro questo ragazzo avrà cambiato identità: sarà diventato l'"ospite sconosciuto" (e dovrà dotarsi di una storia improvvisata sul momento).

I ragazzi che sono rimasti in classe devono accoglierlo nello spirito suggerito dalla parola-chiave che il conduttore "segnala" al momento dell'ingresso dell'"ospite sconosciuto".

La "segnalazione" avviene attraverso un cartello che il conduttore innalza alle spalle dell'"ospite sconosciuto" (che non deve prenderne visione).

Le parole-chiave che il conduttore può scrivere sul cartello sono, per esempio: intolleranza; xenofobia, indifferenza; ; esclusione.

Lo studente che esce dalla stanza e rientra nel ruolo di "ospite", naturalmente, cambia di volta in volta, così come cambia la parola-chiave segnalata dal conduttore e "interpretata" dai ragazzi che formano il gruppo che "accoglie".

Si può esprimere qualche impressione e qualche emozione "a caldo", alla fine di ciascun passaggio, ma è preferibile rinviare la discussione vera e propria al termine del gioco, per non disperdere la concentrazione degli "attori".

15.1. Leggete lo schema di programmazione didattica dell'Unità di Lavoro

Fase	Obiettivo	Attività	Allegato
0.	Percepire le conoscenze spontanee sul concetto di cittadinanza	Conversazione clinica sul concetto di spostamento e popolamento della terra	Conversazione clinica e matrice cognitiva.
1	Cogliere il valore etico della cittadinanza	Attività ludica. Discussione .	Gioco
2	Prendere coscienza del proprio status di cittadino	Attività ludica. Debriefing. Metacognizione	Gioco. Slide. Cartellone
3	Comprendere le diverse concessioni di cittadinanza in alcuni paesi europei	Lettura guidata di tesi con il metodo della cooperative learning	Testo Schede
4	Riflettere sulla condizione dello straniero	Storia di vita	Internet
5	Prendere coscienza della modificabilità del proprio status di cittadino nel tempo e nello spazio	Associazione tra diritti ed immagini.	Costituzione italiana Internet
6	Costruire il concetto di "cittadinanza cosmopolita"	Testo di Habermas . Attività ludica.	Testo Gioco
7	Ripercorrere e sottoporre a metacognizione il percorso didattico	Riflessione e autovalutazione del percorso didattico	Quaderno
8	Verificare le conoscenze, le abilità e il livello di competenza acquisito.	Problem-solving relativo alla costruzione di pannelli per una mostra sulla relazione di genere - generazione.	Pannelli Immagini Costituzione Italiana

15.2 Esprimete il vostro giudizio argomentato sulla

Coerenza interna del percorso

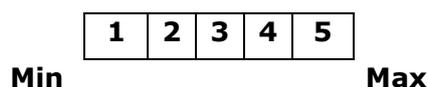
.....
Suggerimenti.....

15.3 Valutate i seguenti indicatori di Educazione Interculturale in relazione alla proposta di lavoro.

Indicatori	Livello				
	1	2	3	4	5
TRANSCALARITÀ					
Studio dei fenomeni, attraverso analisi che procedono dal locale al globale e viceversa					
CRONOSPAZIALITÀ					
Presenza in considerazione di fenomeni e processi in prospettiva temporale (la conoscenza del passato per la comprensione del presente e la progettazione del futuro)					
DISCONTINUITÀ					
Presenza di coscienza della non linearità necessariamente migliorativa dei processi evolutivi					
PLURALISMO DI PUNTI DI VISTA					
Decentramento, assunzione di prospettive differenti dalla propria, messa in					

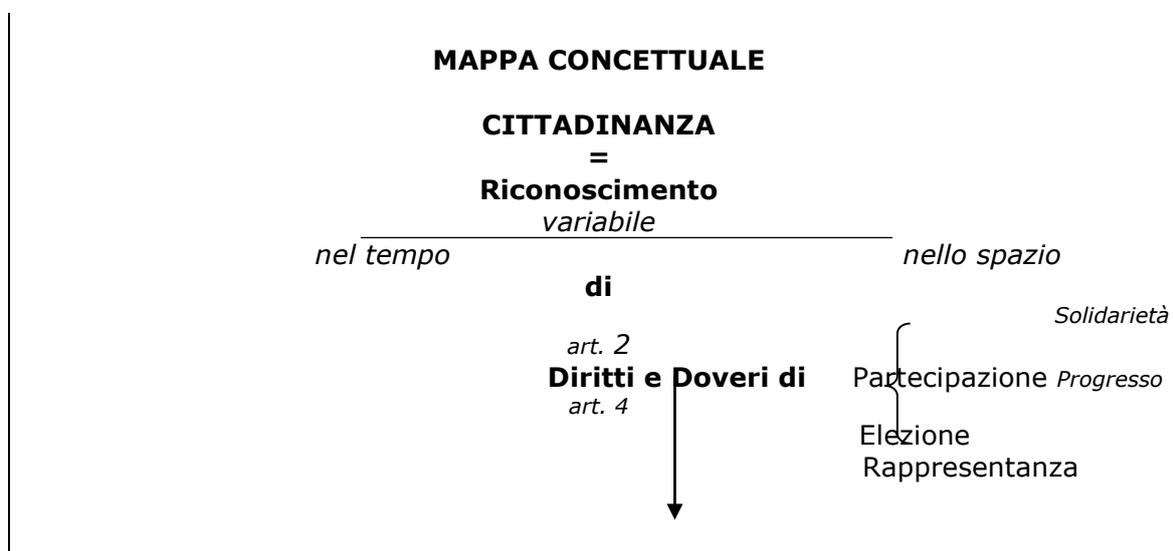
discussione del personale punto di vista					
SISTEMA, RELAZIONI, INTERDIPENDENZE					
Consapevolezza di essere parte attiva di un sistema					
Coinvolgimento diretto dell'individuo, possibilità di agire contribuendo fattivamente al risanamento di questioni attuali					
ATTIVISMO RESPONSABILE - RUOLO DEL SOGGETTO					
Cittadinanza attiva a dimensione planetaria, cooperazione					
Senso di responsabilità (diretta/indiretta) nello sviluppo di processi e di dinamiche					

15.4. Grado d'innovatività della proposta



ALLEGATI PER LABORATORIO SU CITTADINANZA

AII. A



AII. B

OBIETTIVO FORMATIVO: *sapere che la cittadinanza è un riconoscimento variabile nel tempo e nello spazio per progettare una cittadinanza basata sulla condivisione e corresponsabilità della gestione del Bene Comune.*

AII. C

Storia

Geografia

Cittadinanza e Costituzione

Italiano

Arte e immagine/ Tecnica

Domande per la Conversazione Clinica

Che cosa ti fa venire in mente la parola "cittadinanza?"

Chi è per te un cittadino?

Chi non è cittadino? Come mai?

Come si diventa cittadino?

Cosa fa un cittadino?

Cosa non può fare un cittadino?

Quando si cessa di essere cittadini?

.....

STORIA DI JASKARANDEEP - 27 anni origini indiane

1 Blocco

In che città è stato Jaska?

Quali studi ha fatto?

Con chi collabora nel 2007?

"Sono nato in India nel 1984. Quando avevo solo due anni mio padre si trasferisce in Italia per lavoro e una volta in regola con la sanatoria, raggiungo l'Italia con la mia famiglia. Arrivo a sette anni e vengo iscritto alla prima elementare anche se per la mia età avrei dovuto fare la seconda. Per alcuni anni ho vissuto a Bologna, poi la mia famiglia ed io ci siamo trasferiti a Città di Castello, in provincia di Perugia. Nel 2002 sono diventato maggiorenne e dopo anni di soggiorno per motivi familiari, a 18 anni il mio permesso per rimanere in Italia viene convertito in permesso per motivi di studio. Nel 2004 mi diplomò al liceo Scientifico Tecnologico di Città di Castello e m'iscrivo alla facoltà d' Ingegneria Civile a Bologna, ma poco dopo cambio idea e m'iscrivo a Scienze Politiche Relazioni Internazionali a Perugia. Nel 2007 inizio a collaborare con un settimanale dedicato all'immigrazione e per la prima volta inizio ad interrogarmi seriamente della mia condizione di figlio d'immigrato in Italia.

2 Blocco

Di che cosa si accorge?

Dove lavora oggi?

Che cosa vuole ottenere? Perché?

Sono sempre stato un cittadino italiano. Da qui inizia il mio percorso con la Rete G2, network di figli d'immigrati, e con loro comincio ad occuparmi di seconde generazioni. Mi accorgo così che l'unico modo per migliorare la nostra particolare condizione di figli d'immigrati è ottenere la cittadinanza italiana non percorrendo le stesse strade dei nostri genitori, ma semplicemente le nostre: quelle di persone che sono nate o venute in Italia come me, da bambini. Nel frattempo, in attesa di una legge più agevole per noi, nel 2009 inoltrò la richiesta di cittadinanza per residenza con il reddito dei miei genitori. Nel 2010 mi laureo in Relazioni Internazionali e m'iscrivo alla laurea magistrale di Scienze del governo e dell'amministrazione. Oggi lavoro a Perugia in un'associazione che si occupa d'immigrazione, prestando attività in sportelli di consulenza e orientamento per stranieri e dopo diversi rinnovi del permesso di soggiorno per motivi di studio, sono in attesa di acquisire la cittadinanza e di prestare relativo giuramento. Finalmente verrò riconosciuto per quel che sono sempre stato: un cittadino italiano"

