

La Carta della Terra

Introduzione e indicazioni metodologiche



Il progetto “La Carta della Terra” è promosso dal Tavolo educazione allo sviluppo, alla mondialità, informazione e formazione, istituito dall'Assessorato regionale all'istruzione, cultura, sport e pace (Servizio politiche della pace, solidarietà e associazionismo) nell'ambito del Programma regionale della cooperazione allo sviluppo e delle attività di partenariato internazionale per il triennio 2004-2006.

I Tavoli tematici di concertazione e programmazione, che rientrano nelle azioni promosse dalla Regione Friuli Venezia Giulia nell'ambito della cooperazione allo sviluppo e affiancano le azioni sostenute come iniziative autonome del territorio, rappresentano un importante momento di pratica partecipativa, in cui la società civile, le associazioni e gli Enti locali esprimono in modo condiviso delle scelte comuni e contribuiscono a programmare attività e obiettivi regionali in materia di cooperazione allo sviluppo.

Finalità del Tavolo educazione allo sviluppo, alla mondialità, informazione e formazione è avviare, in coordinamento con gli enti già operanti in questo campo, un percorso che porti progressivamente alla costruzione di un sistema regionale di educazione alla mondialità e all'inserimento permanente di attività di educazione alla mondialità nel panorama informativo e formativo della regione. Al Tavolo sono iscritti una trentina di partecipanti tra associazioni di volontariato, ONG, istituti di ricerca, insegnanti ed enti di formazione.

Il progetto “La Carta della Terra” è stato realizzato da tredici associazioni che partecipano al Tavolo il coordinamento della Regione. Si tratta di uno strumento che va incontro al bisogno degli insegnanti, che si occupano di educazione alla mondialità, di rispondere a domande disciplinari in modo nuovo e di dare agli studenti una risposta educativa valida per leggere la complessità della realtà, mettendo in evidenza l'interdipendenza dei problemi del mondo e la necessità di riconsiderare i presupposti della ricchezza, del benessere e dello sviluppo, esplicitando le possibili alternative.

Le schede-percorso che si intrecciano a partire dalla Carta della Terra, il documento internazionale che dà nome al progetto, sono state realizzate grazie all'integrazione e all'apporto di esperienze e competenze numerose e diversificate. Le pratiche di confronto ed elaborazione che hanno portato alla definizione e realizzazione della proposta rappresentano una nuova modalità di cooperazione e interazione tra Regione, scuola e territorio e hanno, pertanto, un carattere sperimentale ed innovativo nel panorama nazionale.

Gli esempi di buone pratiche presentati nelle schede-percorso de “La Carta della terra” consentono, infine, la piena valorizzazione del patrimonio di attività ed esperienze presenti in Friuli Venezia Giulia.

Gabriella Presta

Coordinatrice tecnica Tavolo Educazione allo sviluppo, mondialità, informazione e formazione

Cosa abbiamo per le mani

di Luca Agostinetti¹

*Quando l'arcobaleno delle culture umane
si sarà inabissato nel vuoto scavato dal nostro furore;
finché noi ci saremo ed esisterà un mondo
– questo tenue arco che ci lega all'inaccessibile resisterà:
e mostrerà la via inversa della nostra schiavitù.*

Claude Lévi Strauss, 1955²

una domanda

La contemporaneità è un'epoca decisamente controversa: le sfide dell'oggi intrecciano potenzialità e sviluppi senza pari a derive e pericoli che mettono in discussione non solo il futuro dell'uomo, ma quello del pianeta stesso. Se la *globalizzazione* può essere considerata una categoria descrittiva sufficientemente comprensiva i fenomeni contemporanei, non si può fare a meno di rilevare come una delle sue cifre maggiormente significative è quella dell'*ambivalenza*. Nuove tecnologie, nuovi agi e ricchezze si accompagnano a nuovi divari, nuove incertezze e povertà. Con una semplice domanda, J. Delors³ in un celebre rapporto Unesco, coglieva, mi pare, il cuore della questione: possiamo dire che lo sviluppo al quale stiamo assistendo si accompagni ad un corrispondente sviluppo 'umano'?

le buone cose che ci sono

Nei buoni intenti, l'azione più comune è quella di dar voce alle iniziative meritevoli, quelle che sostengono lo sviluppo 'umano', sociale, ambientale.

Pubblicazioni, servizi giornalistici, documentari, convegni, dibattiti, bancarelle e passaparola: tutto per mostrare, dar spazio alle belle iniziative che arrivano o partono sin dai nostri territori. Si parla di 'diffusione' (un tempo era la 'sensibilizzazione') delle buone prassi, delle iniziative progettuali e, soprattutto, delle ragioni che le originano e sostengono.

Tali azioni di diffusione hanno anche un'altra ragione. Sebbene le sfide globali (civili, ambientali, etiche) riguardino ognuno di noi, sembra che ad occuparsene sia solo una parte della società civile.

Non credo si tratti di attardarsi troppo sulla ricerca dei colpevoli di quest'apparente contraddizione, se siano, cioè, i drammatici gridi di appello a svuotarsi nelle contraddizioni del modello occidentale (che richiede un'implicita accettazione del suo 'evidente sviluppo'), o se, al contrario, siano le stesse azioni dei vari enti, organismi non governativi e associazioni a 'dissociarsi' (dalla stessa società di cui dovrebbero essere l'espressione) al punto da ottenere un paradossale effetto di estraniamento.

Di sicuro è proprio su questo scollamento che è necessario lavorare, e non tanto per dare il giusto risalto a chi ha il merito di impegnarsi per uno sviluppo 'umano' delle nostre società, quanto invece perché è lo stesso fine al quale costoro tendono a passare necessariamente per una connessione e coinvolgimento sociale, poiché – in definitiva – è un cambiamento culturale ciò a cui si punta, un cambiamento cioè che coinvolge tutti.

A dieci anni di distanza dalla domanda posta da Delors (già, perché oramai sono passati dieci anni da quel rapporto...) rimane buona anche la risposta che egli indicava: un ri-orientamento dello sviluppo è necessario poiché

esso non si accompagna ad un adeguato sviluppo 'umano'. Tale ri-orientamento, tuttavia, è possibile solo se partecipato, solo se sostenuto da una nuova cultura, solo se – in altre parole – siamo in grado di educare ad un nuovo modo di stare nel mondo e di sviluppare le nostre società.

i limiti informativi

L'azione più comune, si diceva all'inizio, è quella di dar voce alle iniziative più meritevoli.

Sviluppo sostenibile, cooperazione internazionale e decentrata, educazione alla diversità, ai diritti e alla giustizia sociale non devono rimanere tematiche esclusive di alcune associazioni, ma devono essere 'diffuse', a partire dal mostrare ciò che viene fatto, le realizzazioni possibili di uno sviluppo più umano, più rispettoso ed etico, sostenibile per l'uomo e per l'ambiente.

Sia chiaro, tutto ciò è assolutamente condivisibile. Ma può anche nascondere un rischio: il fatto che tutto ciò non sia abbastanza. Allora il rischio diventa concreto se si affida un cambiamento culturale alla sola logica del mostrare le direzioni del cambiamento, nel mezzo di mille altre voci. Soprattutto se si considera il fatto che mostrare non significa sempre poterci mettere mano, comprendere, partecipare e partecipando lasciarsi cambiare.

Il rischio, in altre parole, che quella rimanga solo (altra) informazione, e poca formazione⁴.

poche e troppe informazioni: perché ancora al centro c'è la scuola

Tra gli aspetti positivi⁵ che maggiormente vengono sottolineati del processo di globalizzazione c'è una maggiore disponibilità di informazioni e sapere: la nostra viene anche definita "l'epoca della conoscenza", sia perché c'è un allargamento nell'accesso alle informazioni⁶ (che semmai rischia di sfociare nel paradosso di un'eccessiva disponibilità – Bauman, 2005), sia perché la conoscenza (in un'epoca di competitività economica e di "terziarizzazione", dove know how, visibilità e ricerca svolgono un ruolo centrale) mai come oggi è considerata un bene fondamentale.

Nella società postmoderna della "conoscenza" e della "formazione diffusa", solo apparentemente la scuola perde centralità: da un punto di vista pedagogico essa, al contrario, è investita da una nuova responsabilità, quella di poter (e dover) prescindere da una semplice logica utilitaristica e del profitto; da una logica, si intende, che piuttosto di interrogare e superare i modelli vigenti rischia di replicarli in ragione della loro opportunità e convenienza 'di mercato'.

È nel quadro proprio di questa società e delle sfide alle quali apre che va letto il ruolo della scuola, un ruolo importante oggi forse più di ieri, per uno sviluppo più umano e sostenibile delle nostre società.

formazione: dalla società civile alla scuola

È questo, mi pare, il primo merito della presente proposta didattica. Quella di aver riconosciuto nella scuola quella parte fondamentale di educazione al cambiamento e di averla 'collegata' alle più intraprendenti realtà della società civile, quelle che quel cambiamento – tanto invocato dagli studiosi e dagli organismi internazionali – lo praticano faticosamente giorno per giorno.

Si capisce, è molto più che dare voce alle iniziative merite-

voli. È, per così dire, dargli gambe, consentendo il passaggio da un principio informativo ad una logica formativa.

cambiamento: dalla scuola alla società civile

Per nulla appesantita dalla responsabilità, dalle critiche e dai compiti che in questi decenni le sono stati attribuiti, la scuola di oggi è ancora un terreno necessario e proficuo per sperimentare e progettare i cambiamenti sociali, a partire dalla considerazione che i suoi alunni, anticipatori tra i banchi della società multiculturale, sono già i cittadini di domani.

La connessione allora è a reciproco vantaggio. Non è solo la logica formativa dell'educazione scolastica a rappresentare un passo avanti per l'assunzione delle buone prassi sperimentate dalla società civile, ma è anche la stessa formazione scolastica a necessitare di una connessione alla realtà, alle problematiche e alle soluzioni possibili.

Nella presente iniziativa sono le associazioni a proporsi al mondo della scuola, in un'ottica di reciproco vantaggio che ha come ultimo senso un cambiamento educativo condiviso, e che meglio può essere perseguito se si è in grado di mettersi assieme, di partecipare e far partecipare.

partecipazione: metodo ed obiettivo

La partecipazione, si è detto, è in qualche modo il fine ultimo, poiché per essere tale il cambiamento volto ad uno sviluppo più umano e sostenibile non può che essere partecipato.

Ma non è tutto: vale la pena di sottolineare come la partecipazione sia stata anche il metodo di costruzione di questi stessi percorsi didattici. Non si è voluto fare un collage delle diverse esperienze, ma giocare all'interno di un percorso nuovo e comune. Le schede, il loro significato e la loro struttura nascono allora da un percorso di partecipazione tra diverse associazioni territoriali; sono, per così dire, nate da una condivisione, negoziazione e costruzione d'insieme. Credo che questo non sia rimasto un principio, ma si riscontri in termini di valore aggiunto negli stessi percorsi didattici.

E a proposito di valore, mi si lasci un'ultima considerazione di metodo. Molte associazioni lavorano già all'interno della scuola con iniziative, proposte ed incontri: questo percorso didattico intende essere un'alternativa e un'integrazione costruttiva a tali iniziative, nell'intento da parte delle associazioni e dei loro operatori e volontari di non sostituirsi al compito educativo e formativo degli insegnanti, ma di sostenerlo, fornendone altri strumenti. Non sostituirsi, ma aggiungere valore. È in fondo questo lo scambio educativo.

i percorsi didattici

Nel concreto, le esperienze direttamente maturate in anni di impegno, incontri e attività da parte delle molte associazioni del territorio vengono proposte sotto forma di percorsi didattici a misura di scolaro per far loro sperimentare letture e risposte alternative ad una realtà che altrimenti appare ineluttabile nella sua accomodante complessità. Nel rispetto degli stretti ritmi scolastici i percorsi sono stati suddivisi in tratti brevi, agevolmente percorribili dagli insegnanti e dagli studenti secondo ordini creativi dettati dai bisogni e dagli interessi degli stessi fruitori. Qui sta la logica delle schede: raccogliere il massimo apporto possibile dalle singole associazioni e proporlo in moduli agili,

puntuali e dinamici allo stesso tempo.

Recuperando le metodologie didattiche più recenti di matrice costruzionista (soprattutto per gli aspetti di dinamicità, coinvolgimento e relazionalità) il lavoro svolto ha inteso tradurre in schede didattiche le esperienze di impegno e di formazione delle diverse associazioni lasciando ai percorsi ampia possibilità di costruzione e completamento da parte di chi li utilizzerà. Al di fuori quindi di una logica trasmissiva, si è voluto piuttosto condividere riflessioni, proposte e competenze nella possibilità ultima che queste possano essere 'messe a frutto', non solo cioè ascoltate, ma agite, partecipate.

le tematiche concrete

Per rispondere agli scopi di un così ambizioso percorso didattico era necessario accordare i diversi apporti attorno ad un tema comune che fosse sufficientemente significativo, articolato e coerente. La Carta della Terra si è dimostrata essere un punto ottimale di raccordo per affrontare in modo diversificato e sinergico le più importanti tematiche relative allo sviluppo umano e sostenibile. Vediamo in sintesi che cos'è la carta della Terra.

La Carta della Terra è un documento internazionale fondato sul rispetto e cura della comunità vivente, sull'integrità ecologica, sulla giustizia sociale ed economica e sulla democrazia, sulla non-violenza e la pace. Nasce dalla collaborazione del Consiglio per la Terra, costituito in seguito al Vertice di Rio de Janeiro (1992), con la Croce Verde Internazionale, organismo attento alle tematiche ecologiche. Tra il 1997 e il 1998 in tutto il mondo si sono tenute conferenze e riunioni sui valori comuni e sul testo della bozza di riferimento. La redazione definitiva è stata pubblicata dalla Commissione il 24 marzo 2000⁷.

Nelle intenzioni dei promotori la Carta della Terra affianca ed integra la Dichiarazione universale dei diritti dell'uomo ed è stipulata come "patto tra i popoli", più che come strumento intergovernativo. Tale documento punta ad una nuova consapevolezza e, attraverso l'identificazione di valori condivisi e finalità comuni, ad una nuova prassi, individuale e collettiva, fondate sull'ammissione che le sfide in campo ambientale, economico, sociale, politico e culturale sono collegate fra loro e possono essere affrontate in maniera efficace soltanto "riconoscendo che tutti gli esseri viventi sono interdipendenti e che ogni forma di vita ha un valore intrinseco, indipendentemente dalla sua utilità per gli esseri umani".

la proposta

Promuovere le conoscenze e le competenze della Carta della Terra significa raccogliere la sfida in essa contenuta: trasformare abitudini, percezioni, stili di vita e atteggiamenti, per la promozione di uno sviluppo maggiormente rispettoso della natura e del bene stesso dell'uomo. Farlo attraverso questi percorsi didattici significa mirare al cambiamento in termini già più concreti, rendere cioè quel cambiamento un po' più possibile.

Ecco cosa abbiamo per le mani.

¹ Luca Agostinetto insegna Pedagogia interculturale, Educazione permanente e alle differenze e Pedagogia della comunicazione presso l'Università degli Studi di Trieste; fa parte del Centro Studi per l'America Latina, si occupa di formazione degli insegnanti e di educazione allo sviluppo e cooperazione internazionale. Nel progetto "Carta della Terra" ha svolto la consulenza pedagogica.

² C. Claude Lévi Strauss, *Tristi Tropici*, Il Saggiatore, Milano 1999 [1955], pag. 404

³ Delors J., *Nell'educazione un tesoro*, Armando Editore, Roma 1996

⁴ Intendiamoci: non intendo affatto dire che le iniziative di diffusione territoriale e sensibilizzazioni comunitaria non abbiano le loro utilità e le loro ragioni. Sono, anzi, tasselli imprescindibili all'interno di un progetto di cambiamento. Questo tuttavia non deve nascondere il fatto che esse per assumere un pieno significato (almeno in termini di risultati) devono aggiungersi ad altri tasselli, poiché l'informazione è cornice del più complesso mosaico della formazione e dell'educazione al cambiamento

⁵ Ben si sa che la globalizzazione porta con sé diversi aspetti controversi e negativi (vi si è accennato in precedenza), riguardanti per lo più le connessioni tra sviluppo economico e sociale sia nelle singole società occidentali che in termini planetari (Bauman, 2001; Robertson, 2001; Ianni, 1999; Scott, 2001; Stiglitz, 2006). Riferendomi perciò agli aspetti positivi non intendo ignorare quelli più problematici, ma solo sviluppare un'argomentazione inerente il tema dell'articolo.

⁶ Basti pensare alla diffusione dei mezzi di comunicazione di massa, o alla paradigmatica -per quanto transfrontaliera ed inesauribile- risorsa della Rete informatica planetaria.

⁷ Le fonti a partire dalle quali il documento è stato sviluppato sono numerose: strumenti di diritto internazionale, documenti usciti dalla conferenze dei vertici delle Nazioni Unite su ambiente, minori, parità tra uomini e donne, diritti umani, democrazia e sviluppo sociale, dichiarazioni ed esperienze di ONG e movimenti sociali, conoscenze e pratica di gruppi che hanno perseguito con successo stili di vita e di lavoro sostenibili, consapevolezza e riflessioni maturate dall'etica ambientale e dal concetto di sviluppo sostenibile negli ultimi cinquanta anni.

A proposito della metodologia di Clelia Fiano¹

Ci sembra opportuno citare qui la definizione di Educazione allo sviluppo che è stata sancita il 20 novembre 2004 dal Forum EAS di CONCORD (Confederazione europea delle ONG di sviluppo e di emergenza), durante l'assemblea generale, a seguito di un processo di consultazione di tutte le piattaforme nazionali che coordinano in Europa più di 1500 ONG.

"L'educazione allo sviluppo è un processo di apprendimento attivo, fondato sui valori della solidarietà, dell'uguaglianza, dell'inclusione e della cooperazione. Essa permette di superare lo stadio iniziale della presa di coscienza delle priorità internazionali in materia di sviluppo umano, poiché apre lo sguardo sulla comprensione delle cause e degli effetti delle questioni globali e richiama all'impegno personale e all'azione collettiva e concertata. L'EAS incoraggia la piena partecipazione di tutti i cittadini allo sradicamento della povertà nel mondo ed alla lotta contro l'esclusione. Essa mira a promuovere politiche nazionali e internazionali più eque e sostenibili a livello economico, sociale, ambientale ed in materia di diritti umani."

La prospettiva adottata dagli ideatori di Kit interdisciplinare "La Carta dalle terra" è quello di fornire dei suggerimenti tematici e degli strumenti didattici che permettano di stimolare i singoli alunni e il gruppo classe ad affrontare in modo attivo e collaborativo alcune problematiche

cruciali legate ai temi dell'educazione allo sviluppo.

"Questa comincia a essere vista sempre più come mezzo efficace per promuovere attitudini da "cittadino del mondo" come cultura dell'interdipendenza e la dimensione globale dei problemi. In questo contesto, l'educazione allo sviluppo viene sempre più frequentemente collegata ad altri approcci educativi globali, come l'ambientalismo, antirazzismo, i diritti umani, la pace e in via crescente l'educazione interculturale." (A.Nanni)

L'ambiente scolastico può essere un luogo di socializzazione alla mondialità, e preparare i ragazzi e le ragazze a maturare delle conoscenze e delle competenze articolate per orientarsi meglio nella complessità attuale, senza la pretesa di voler fornire le soluzioni ai problemi, quanto piuttosto, attraverso attività didattiche interattive, guidare all'individuazione dei problemi attuali e delle scelte possibili.

Pur prediligendo il lavoro di gruppo per l'approfondimento dei temi legati all'educazione interculturale, il metodo tradizionale di insegnamento come la lezione "frontale" può essere necessario per l'introduzione di alcuni argomenti, a condizione che siano presentati in modo stimolante e articolato, senza ridursi ad una trasmissione verbale di dati e nozioni, quanto piuttosto in una presentazione di informazioni corredate da stimoli comunicativi.

A tal fine, l'insegnante può utilizzare anche la comunicazione visiva attraverso immagini e rappresentazioni grafiche come proposto da molti percorsi del Kit. Stimolare l'apprendimento visivo permette di arricchire i concetti con informazioni aggiuntive attraverso lo sviluppo di capacità analogiche e relazionali. La sintesi di significati prodotta dall'interpretazione spontanea delle immagini e delle rappresentazioni visive favorisce la capacità di apprendimento diretta e interattiva.

L'apprendimento può essere facilitato sia con il semplice ausilio di materiali visivi, quali foto, cartine, video (di cui il cd-rom del Kit fornisce ampi suggerimenti), sia con la creazione di concetti in immagini attraverso le mappe concettuali e le diverse tecniche di rappresentazione grafica dei concetti.

Nel KIT si è dato ampio spazio alle attività interattive che permettono il coinvolgimento personale e l'interesse dei ragazzi mettendoli al centro del processo educativo e rendendoli essi stessi promotori dell'apprendimento. Le tecniche indicate nel breve glossario metodologico sono tra quelle comuni a più moduli previsti dal Kit, di cui abbiamo tentato di dare delle definizioni che non hanno alcuna pretesa di esaustività, quanto piuttosto quella di fornire alcune indicazioni di massima per facilitare l'utilizzo del kit, e per le quale suggeriamo, per una trattazione più ampia, "La tela di ragno. Educare allo sviluppo attraverso la partecipazione"², un testo maneggevole che fornisce indicazioni metodologiche puntuali e altri interessanti suggerimenti tematici.

¹ Clelia Fiano ha collaborato come ricercatrice presso l'istituto Jacques Maritain di Trieste e con il Dipartimento di Sociologia dell'Università di Padova. Nel progetto "La Carta della Terra" ha coordinato la raccolta del materiale didattico.

² M. Dotti, G. Fornaro, M. Leprotti, *La tela di ragno. Educare allo sviluppo attraverso la partecipazione. Manuale pratico per l'animazione sociale*, Ed. EMI della Coop. SERMIS, Bologna, 2005.

Glossario metodologico

La rappresentazione dei concetti attraverso il brainstorming

Il *brainstorming* è una tecnica usata per stimolare la generazione delle idee in modo spontaneo. L'insegnante inizia ponendo una domanda alla classe, o un problema, o introducendo un argomento. Si scrive una parola chiave su un supporto visibile a tutta la classe (es: lavagna, cartellone colorato, ecc...) chiedendo alla classe di esprimere ciò che quel concetto fa venire in mente. Il processo comunicativo avviene annotando in modo sintetico a fronte della parola chiave tutte le idee che emergono.

La tecnica del brainstorming può essere condotta:

- *per associazione libera*: a partire dalla parola chiave, si invita ogni alunno ad esprimere liberamente le idee che gli vengono in mente, seguendo una *correlazione spontanea*, i concetti che ad essa ritiene collegati. Questa tecnica presenta due vantaggi, può infatti facilitare l'individuazione di pregiudizi, e allo stesso tempo può stimolare i ragazzi al processo spontaneo di *problem solving*.

- *per associazione orientata*: in questo caso l'insegnante guida la definizione di concetti correlati, con l'ausilio di materiale ulteriore (*ad esempio avvalendosi di materiale visivo attraverso la proiezione di immagini, video, foto ecc.*). È una tecnica efficace nel caso di una esigua quantità di tempo e/o la complessità dell'argomento.

- *per associazione logica*: anche in questo caso l'insegnante guida la classe a proporre concetti correlati alla parola chiave, ma la facilitazione non avviene con materiale di supporto, piuttosto attraverso suggerimenti che stimolano le correlazioni di quella parola chiave con altri concetti, attraverso nessi di causalità (*tela di ragno*), spaziali, temporali, somiglianze, metafore, ed altri legami logici, avvalendosi spesso di schemi o di *mappe concettuali*.

Lo schema diamante

È un tipo particolare di visualizzazione dei concetti che prevede la disposizione delle parole secondo il *nesso logico dell'importanza*.

L'insegnante propone alla classe delle affermazioni problematiche e stimola gli alunni ad indicare i concetti che ritengono correlati, chiedendo di indicare l'ordine di importanza tra loro. Di seguito inserisce tali concetti nell'apposita griglia disegnata sulla lavagna, o su un cartellone.

Classificazione a diamante



La discussione secondo il Metaplan

È una tecnica di discussione visualizzata basata sulla raccolta delle opinioni degli alunni attorno ad un tema problematico proposto, e la loro successiva *organizza-*

zione in blocchi logici fino alla formulazione di piani di azione in cui sono evidenziate problematiche rilevate e *possibili soluzioni*.

Il metaplan prevede l'utilizzo e la messa a disposizione per tutti i partecipanti di una serie di materiali di lavoro (es: grandi rotoli di carta, pennarelli colorati, bollini adesivi, ecc...), strumenti attraverso i quali viene visualizzato tutto il processo di lavoro del gruppo. L'insegnante si pone come moderatore durante il processo di discussione in classe che avviene attraverso una serie di passi successivi:

- l'insegnante introduce il tema di discussione
- i partecipanti sono quindi invitati ad esprimere le loro opinioni in merito al tema su cui si lavorerà e a scriverle su dei supporti (es: fogli di carta colorati) che saranno attaccati sulle pareti e quindi visibili a tutti;
- successivamente l'insegnante inviterà la classe ad aggregare le opinioni espresse individualmente e le persone in *sotto-gruppi di lavoro* che avranno il compito di analizzare, proporre idee e soluzione, far emergere elementi problematici relativamente all'aspetto su cui si è scelto di lavorare;
- il lavoro dei sotto-gruppi sarà riportato in *riunioni plenarie* e si arriverà alla definizione di un *piano d'azione* successivamente ad una votazione.

Il dibattito animato

È una tecnica di conduzione della discussione attraverso cui la classe viene invitata a confrontarsi su una determinata situazione esprimendo le proprie opinioni in merito e confrontandole, al fine di conoscere i punti di vista e differenze dai propri e "accogliere" anche le idee altrui. A tal fine, individuata la situazione su cui discutere, l'insegnante propone alla classe di predisporre dei cartelloni da attaccare alle pareti, che indichino le diverse "posizioni" rispetto all'argomento che andrà a sottoporre (es: d'accordo, in disaccordo, abbastanza d'accordo, non so). Predisposti i cartelli, sottopone l'argomento da trattare attraverso un'affermazione, e invita i ragazzi a prendere posto sotto il cartello che indica la loro opinione in merito. Dopo la disposizione, l'insegnante darà la parola a turno ai vari sottogruppi costituitisi, animando il dibattito.

I giochi interattivi

Molti percorsi del Kit prevedono il coinvolgimento della classe in attività ludiche che facilitano la traduzione di concetti astratti in esperienze concrete. Attraverso il gioco infatti gli alunni possono affrontare i temi proposti con maggiore disinvoltura, senza la preoccupazione di essere valutati per l'attività svolta, e interagendo maggiormente tra loro. I giochi interattivi possono essere condotti secondo varie tecniche:

Il gioco di ruolo

L'insegnante propone una situazione specifica in cui coinvolge direttamente la classe, invitando i singoli alunni ad assumendo ognuno dei *ruoli* determinati rispetto alla situazione inscenata. Gli alunni sono invitati ad immedesimarsi in uno o più ruoli drammatizzanti, sia attraverso l'interazione verbale che comportamentale. Ogni persona vive questa situazione a partire dalle proprie esperienze personali, sforzandosi di "mettersi nei panni di". L'interpretazione dei ruoli facilita il processo di de-

COME USARE I PERCORSI DEL KIT

Le schede del **kit didattico EAS**, per essere utilizzate nel modo più semplice, sono tutte strutturate come segue:

- **griglia iniziale:** il percorso proposto da ogni scheda viene sintetizzato in uno schema iniziale nel quale vengono distinte le fasi di svolgimento del percorso e, all'interno di queste, vengono messi in evidenza gli argomenti affrontati (Tematiche – conoscenze e saperi), le Competenze-obiettivo che si intendono perseguire e le Attività proposte per la loro realizzazione.
- **schede fasi:** il percorso sintetizzato nella griglia iniziale viene suddiviso e dettagliato nelle diverse fasi. Per essere facilmente applicabile, in queste schede operative vengono dettagliati e correlati i tempi, i materiali e sussidi di volta in volta necessari, gli obiettivi specifici e le modalità di svolgimento della attività proposte. Puntuali riferimenti alla bibliografia, sitografia e filmografia specificando le fonti.
- **piano azione:** al termine del percorso didattico d'aula, ogni percorso propone un'azione possibile che coinvolge il gruppo al di là dell'ambito scolastico, portando quest'ultimo a confrontarsi con il territorio, le problematiche concrete che in aula si sono analizzate e con la possibilità reale di modificare in termini costruttivi visioni e comportamenti.
- **approfondimenti e glossario:** al termine delle singole fasi o del percorso vengono indicati possibili approfondimenti tematici e didattici sugli argomenti svolti; inoltre, ove necessario, un semplice glossario chiarisce i concetti più significativi sui quali il percorso si fonda.
- **Cd-rom con allegati:** per rendere le schede più agili, i materiali relativi a documenti di approfondimento, fonti dirette e materiali utili alle attività didattiche vengono riportate all'interno del Cd-rom allegato al kit didattico. Tali materiali, a seconda della convenienza, possono essere fotocopiati e consegnati agli alunni ad integrazione dei percorsi.

centramento, stimola le riflessioni sulla situazione inscenata, e l'espressione delle proprie idee e dei propri punti di vista. Al fine di facilitare gli alunni all'assunzione dei ruoli, l'insegnante deve definire con precisione la *durata dell'intervento*, preparare in anticipo tutto il *materiale* necessario per il gioco, predisporre la classe all'interazione, spiegando la dinamica e gli obiettivi dell'attività ludica in modo chiaro e dettagliato, al fine di accertare la disponibilità della classe.

Durante la conduzione del gioco di ruolo l'insegnante deve porsi come animatore all'esterno delle dinamiche giocate. Potrà intervenire solamente per stimolare o rianimare la situazione, qualora gli alunni dimostrino difficoltà a mantenere i ruoli e a restare nella situazione giocata, o nel caso in cui si presentino atteggiamenti di resistenza, o di contrapposizione. L'animatore deve inoltre essere in grado di osservare tutte le dinamiche in atto, sia per poter gestire e *condurre* la situazione simulata dai singoli partecipanti, sia per poter interpretare e cogliere i significati sottesi a comportamenti derivati dalle azioni e dalle reazioni in scena, a livello individuale e relazionale.

Esistono diverse tecniche di conduzione del gioco di ruolo:

- **Tecnica dell' "a parte":** durante la drammatizzazione dei

ruoli da parte degli alunni l'animatore potrà temporaneamente interrompere il gioco, chiedendo ad uno degli alunni-attori di esprimere liberamente e "a caldo" le sensazioni che prova in quel momento. Dopo l'interruzione può riprendere il gioco.

- **Tecnica del doppio:** in questo caso, una volta interrotto temporaneamente il gioco, è l'animatore che tenta di definire e di esprimere ciò che prova un determinato partecipante, sulla base delle dinamiche osservate.
- **Inversione dei ruoli:** l'animatore interrompe la situazione giocata e invita due partecipanti ad assumere l'uno il ruolo dell'altro, al fine di potenziare il processo di decentramento e arricchire le dinamiche del gioco, introducendo nuovi stimoli.

Ristabilita la situazione di ordinarietà l'insegnante propone un dibattito dopo-gioco, al fine di individuare il feedback prodotto dall'attività ludica.

Questa tecnica viene generalmente chiamata *debriefing*.

Il gioco di simulazione

Come per il gioco di ruolo anche in questo caso l'insegnante propone una situazione specifica, in cui però è il gruppo classe che si immedesima, *simulando* e calandosi nella nuova realtà proposta, coinvolgimento tutti gli alunni contemporaneamente in una *modello di realtà alternativo*. Questo approccio permette di inscenare situazioni articolate e allo stesso tempo non definibili in ruoli precostituiti. La simulazione di una realtà specifica nel suo insieme stimola e facilita la comprensione della complessità della stessa.

Il debriefing

È una tecnica che viene usata a conclusione di un'attività ludica interattiva al fine di valutare se e quanto la classe ha "raccolto" da quanto è accaduto, e si articola sotto forma di discussione strutturata. Questa generalmente inizia con una domanda che l'insegnante pone alla classe "Che cosa è successo durante il gioco?" "Come ti senti adesso?", al fine di intavolare la conversazione con l'intento di trasformare l'esperienza appena vissuta a livello individuale e collettivo in apprendimento attivo.

Questa tecnica può articolarsi in tre fasi:

- **Analisi dei vissuti personali:** ogni partecipante (o sotto-gruppo classe) descrive quello che prova in quel momento, e spiega il perché delle scelte e dei comportamenti avuti durante il gioco
- **Analisi dei meccanismi del gioco:** l'insegnante propone alla classe di ragionare e discutere non può dei loro sentimenti e dei loro comportamenti, quanto piuttosto delle loro opinioni rispetto alla realtà giocata e la realtà conosciuta: Che rapporto c'è tra questo gioco e la realtà...?
- **Informazione e azione:** è la fase in cui l'insegnante cerca di stimolare la classe rispetto a proposte e azioni per risolvere le problematiche emerse dai meccanismi del gioco: Cosa possiamo fare...? Cosa c'entriamo noi...?, fornendo allo stesso tempo elementi informativi per facilitare la lettura complessa delle due realtà a confronto. Per quest'ultimo aspetto è importante non fornire dati ed informazioni aggiuntive in modo didascalico e frontale, ma cercare di proporre le nozioni aggiuntive a piccole dosi, e inserendosi in modo spontaneo nella discussione, che comunque resta l'aspetto centrale e più importante del debriefing.