



Cofinanziato dal  
programma Erasmus+  
dell'Unione europea

# LINEE GUIDA PER GLI INSEGNANTI

## K.C.2\_Competenza sulla cittadinanza

Università degli Studi di Palermo

## Struttura dell'unità

<b>Titolo dell'unità</b>	<b>Geografia umana e migrazioni</b>
<b>Elementi interculturali dell'unità</b>	<p>Questa unità didattica analizza il fenomeno migratorio, e mira a veicolare informazioni utili per coloro che, migrando in un nuovo paese, vengono a contatto con una società diversa da quella da cui provengono. In ogni caso, non vogliamo che le differenze tra il paese di origine e il paese di destinazione assurgano a un vero e proprio dogma: queste differenze potrebbero, alla fin fine, non essere così rilevanti per la classe. Dunque, al fine di lasciare aperta la questione del se vi siano o meno differenze culturali profonde, abbiamo deciso di affrontare questo tema principalmente attraverso attività e dibattiti.</p> <p>Scendendo nel dettaglio, la Lezione 2 contesta la rigidità delle identità – che sia l'identità razziale (“bianchi” contro “neri”), oppure l'identità esistenziale (migranti contro esponenti del paese di destinazione o transito) – presentando la storia dell'umanità come una storia di migrazioni.</p> <p>La Lezione 3 “Gli europei come migranti” sviluppa il medesimo concetto: coloro che vivono nel paese di approdo non devono essere visti alla stregua di montagne, poiché i loro antenati erano migranti venuti da lontano. Vogliamo che gli studenti non diano per scontata la differenza tra loro e gli “europei”: se esistono differenze di massima, queste vanno indagate a fondo e non assunte come punto di partenza.</p> <p>Sempre la Lezione 3 affronta il tema della differenza tra integrazione e assimilazione, attraverso la parabola storica degli immigrati tedeschi negli Stati Uniti, e anche attraverso una simulazione in cui agli studenti viene chiesto di barattare la loro identità con dei benefici sociali.</p>
<b>Tipologia di studenti</b>	<b>Studenti migranti adulti</b>
<b>Livello</b>	Intermedio
<b>Tipologia di insegnanti</b>	Insegnanti di diritto, storia e geografia
<b>Durata</b>	3 lezioni, ciascuna da 180 minuti

<b>Competenza chiave</b>	Cittadinanza		
<b>Prerequisiti</b>	Comprensione di base della lingua Abilità di orientarsi nello spazio Abilità di parlare del passato Abilità di parlare del proprio contest sociale, religioso, economico e familiare.		
<b>Obiettivi didattici</b>	<b>Conoscenze</b>	<b>Abilità</b>	<b>Competenze</b>
	Conoscenze riguardo: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Diversi tipi di mappe e le informazioni che trasmettono</li> <li>- Comprensione del concetto di frontiera politica</li> <li>- Differenza tra città, stati, regioni e altri concetti elementari inerenti alla geografia antropica</li> <li>- Nozioni sulla storia delle migrazioni</li> <li>- Storia dei movimenti migratori</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sapere trarre informazioni da una mappa</li> <li>- Essere in grado di comprendere i fenomeni sociali connessi alle migrazioni e di discuterne le implicazioni</li> <li>- Saper distinguere la descrizione della realtà sociale dalla critica della realtà sociale, basata su un modello di società ideale</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Capacità di adottare il punto di vista dei cittadini del paese di accoglienza, paragonando i loro atteggiamenti e le loro priorità ai propri atteggiamenti e alle proprie priorità</li> <li>- Comprensione della dimensione globale di problematiche contemporanee (come il cambiamento climatico)</li> <li>- Atteggiamento critico-riflessivo</li> </ul>

	<p>dall'Europa agli Stati Uniti</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Analisi dei fattori che possono rendere una destinazione attraente per i migranti</li> <li>- Differenza tra ambiente artificiale e naturale (e i limiti di questa contrapposizione)</li> <li>- Analisi di alcune delle cause delle migrazioni contemporanee</li> </ul>		<p>nei confronti di certe istituzioni sociali pervasive – come la proprietà privata</p>
<p><b>Ambiente didattico</b></p>	<p>Lezioni in classe ed esperienze all'aperto</p>		
<p><b>Metodologie</b></p>	<p>Riflessione collettiva, giochi collettivi e individuali, materiale per le lezioni frontali, esercizi di immaginazione.</p>		

<b>Materiali didattici</b>	Mappe; vari materiali grafici e testuali		
<b>Lezione 1</b>	<b>Il mio viaggio in giro per il mondo</b>		
	<b>Tempo</b>	<b>Attività progettate</b>	
<b>Analisi della situazione di partenza</b>	20	<p>Per valutare le conoscenze di partenza della classe, l'insegnante stimola una discussione collettiva intorno a concetti quali:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Confine politico</li> <li>- Confine naturale</li> <li>- Stato-nazione</li> <li>- Continenti</li> <li>- Carta\mappa fisica</li> <li>- Carta\mappa politica</li> </ul>	
<b>Fase motivazionale</b>	10	L'insegnante fa domande agli studenti in merito alla loro esperienza con le frontiere e, in generale, in merito agli spostamenti geografici.	
<b>Attività volte all'apprendimento</b>	130	<p><b>Step 1</b> <b>Fase introduttiva</b></p> <p><b>50</b></p>	<p><i>Premessa metodologica:</i></p> <p>In questa fase si mira a far conoscere agli studenti varie nozioni geografiche attraverso un gioco che richiede di raggiungere una certa destinazione scegliendo il percorso migliore.</p> <p>Si può giocare o usando i materiali prodotti, oppure Google Maps in modalità satellitare, o, ancora, usando una qualsiasi mappa elettronica a disposizione della classe.</p> <p>Utilizzando una mappa elettronica gli studenti approfondiranno la loro conoscenza dei dispositivi tecnologici. Inoltre, l'impiego di mappe elettroniche</p>

permette un livello più alto di flessibilità, dal momento che l'insegnante potrà avvalersi, per fare un esempio, di una mappa locale di particolare interesse per la classe. In questi casi si richiede all'insegnante uno sforzo di adattamento del gioco. Di contro, i materiali presenti sebbene meno adattabili, permettono di giocare avvalendosi di un semplice righello. Nella sezione **consigli e idee** (vedi sotto) si espongono alcune varianti del gioco che incrementano la flessibilità dei materiali didattici.

### *Il gioco*

L'insegnante presenta alla classe tre tipologie di viaggiatori, i nomadi a cavallo, gli antichi marinai e gli esploratori, ciascuno dei quali presenta abilità differenti. La discussione delle loro rispettive abilità fornisce l'occasione per introdurre alcuni dei principali concetti geografici (montagne, coste, mari, e così via).



Gli studenti (ciascuno studente, un piccolo gruppo di studenti, oppure la classe nella sua interezza) scelgono uno dei tre viaggiatori e cercano di raggiungere le destinazioni descritte nei materiali didattici, percorrendo il percorso migliore.

Se un percorso sia o meno migliore di un altro dipende dai centimetri che sono richiesti per congiungere il punto di partenza con il punto di arrivo, considerato che alcuni percorsi non sono consentiti, e che, in dipendenza di certi ostacoli naturali, la distanza deve essere moltiplicata per come riportato nella descrizione delle abilità del viaggiatore selezionato (per esempio, se il nomade arriva davanti all'oceano, dovrà aggirarlo per procedere; se l'antico marinaio giunge in un deserto, per attraversarlo dovrà moltiplicare la distanza per tre volte).

#### **Consigli e idee – variazioni sul gioco**

- Al posto della mappa nel libro, l'insegnante può avvalersi di una mappa su scala maggiore.
- Se l'attività risulta troppo complessa per il livello degli studenti, l'insegnante può tracciare tre percorsi alternativi per la stessa destinazione e chiedere agli studenti di scegliere il migliore, tenuto conto delle abilità del viaggiatore prescelto (per esempio, se il tragitto va dall'India al Brasile, potrebbero esservi tre percorsi alternativi: il primo attraverso l'Oceano Indiano e l'Oceano Atlantico; il secondo attraverso il Medio Oriente, l'Africa e l'Oceano Atlantico; il terzo attraversa l'Asia, passa per lo Stretto di Bering e poi ridiscende le Americhe. Dunque, se uno studente ha scelto il nomade, allora dovrà scegliere il terzo percorso, dal momento che non può attraversare gli oceani).
- Al contrario, potrebbe darsi che le capacità della classe permettono di giocare a una versione ancora

			<p>più complessa di questa attività. In tal caso possiamo immaginare due versioni:</p> <p>1) Invece di scegliere prima il tipo di viaggiatore e poi il percorso giusto (come nella versione standard), gli studenti potrebbero prima analizzare il viaggio da fare (per esempio, dall'India al Brasile) e poi scegliere il tipo di viaggiatore che ritengono sia più adatto. In questa versione agli studenti si richiede non solo di adattare il viaggio alle abilità del viaggiatore, ma anche di scegliere il viaggiatore che potrebbe cavarsela meglio;</p> <p>2) Se vi è un'atmosfera giocosa, allora potrebbero introdursi dei turni. In tal caso, gli studenti saranno divisi in squadre (due o tre squadre). La medesima destinazione, o diverse destinazioni, vengono allora assegnate a ciascuna squadra. Ogni squadra sceglie il tipo di viaggiatore prima che la destinazione venga assegnata, oppure dopo (in questo secondo caso – come nel caso visto sopra – lo sforzo richiesto non concerne solo la scelta del percorso migliore, ma anche la scelta del miglior tipo di viaggiatore). Quando arriva il turno di una squadra, la squadra può muoversi sulla mappa solo di pochi centimetri – secondo una misura che va scelta precedentemente, ad esempio tre o cinque centimetri se si sta giocando con la mappa fornita da questi materiali didattici – e poi sarà il turno dell'altra squadra.</p>
		<p><b>Step 2 Fase inter</b></p>	<p>L'insegnante mostra l'esistenza di diversi tipi di mappe che raccolgono diversi tipi di informazioni. Si spiega come alcune mappe rappresentino fenomeni naturali che sono invisibili, come le variabili climatiche, altre riportino informazioni</p>

**media**

**40**

riguardanti la vita umana (informazioni riguardanti, per esempio, la popolazione, la diffusione di certe malattie, la ricchezza, l'aspettativa di vita).

Se il tempo lo concede, l'insegnante potrebbe fare giocare un secondo gioco in cui gli studenti devono tracciare il loro viaggio in giro per il mondo prendendo in considerazione le variabili fornite dalla mappa in merito al rischio sismico (vedi materiali didattici).

Le cartine mostrate in questa fase possono vertere su fenomeni naturali o su fenomeni umani. Tuttavia, nello scegliere le cartine, l'insegnante dovrebbe fare attenzione a scegliere cartine senza confini politici o nelle quali i confini politici non hanno rilevanza centrale. La ragione di ciò è che i confini politici costituiranno l'oggetto della fase successiva.

**Step 3**

**Fase conclusiva**  
**40**

La terza fase si concentra sull'impatto delle comunità politiche per la limitazione dei movimenti delle persone.



I materiali didattici adesso mostrano delle cartine o delle mappe in cui sono segnati i confini politici, nazionali e

regionali. Questa parte può rivelarsi utile anche per stimolare domande in merito alla natura dello Stato-nazione – tema che sarà centrale nelle Unità 2 e 3.

L'insegnante fa riflettere gli studenti sulle seguenti questioni:

- Gli stati hanno dimensioni veramente diverse (per esempio, Cina e Irlanda);
- Gli stati a volte sono separati da confini fisici, ma in altre circostanze gli stati travalicano i confini fisici (per esempio, le Alpi separano Italia, Francia, Svizzera, Austria e Slovenia; il Sahara costituisce una barriera per gli stati: è difficile trovare uno stato che controlli territori sia sulla sponda nord sia sulla sponda sud del deserto; però esistono stati come l'Indonesia o gli Stati Uniti che collegano territori molto distanti tra loro).

Dopo questa fase introduttiva sui confini politici, l'insegnante illustra delle mappe che mostrano il potere dei diversi passaporti.

Nei materiali didattici troviamo un confronto tra il passaporto tedesco – come esempio di passaporto “forte” – e il passaporto afgano – come esempio di un passaporto “debole”. Altri esempi eloquenti della forza dei passaporti possono essere reperiti facilmente sul web.

A questo punto si può giocare a un *terzo gioco* in cui i giocatori devono muoversi in giro per il mondo, ostacolati, questa volta, non da barriere geografiche, ma dai confini politici che possono essere superati (o no) sulla base del passaporto di cui dispongono.

		<p>I materiali didattici offrono una versione veramente semplice di questo gioco, dove la forza o la debolezza di un certo passaporto viene rappresentata come un rallentamento della velocità di movimento del giocatore.</p> <p><b>Consigli e idee:</b> In classe questa attività può essere arricchita in vario modo. Un'idea potrebbe essere quella di strutturare il gioco come un gioco dell'oca: l'insegnante assegna un passaporto a ogni giocatore (sia questo un singolo studente, oppure una squadra), avendo cura di assegnare passaporti dalla diversa "forza"; ciascun giocatore nel proprio turno può attraversare un solo stato; se il giocatore deve attraversare uno stato colorato in grigio (ossia uno stato che pone ostacoli all'ingresso), il giocatore tira un dado. Con <i>due</i> o <i>tre</i>, il giocatore non riesce ad attraversare lo stato: il suo turno finisce e, se nel prossimo turno vorrà attraversare lo stato, dovrà nuovamente tirare il dado. Con <i>uno</i>, il giocatore torna indietro fino allo stato di partenza (per esempio, se il giocatore è partito dal Kazakistan e deve raggiungere il Portogallo, al confine della Francia ottiene uno, allora dovrà tornare indietro fino al Kazakistan).</p> <p>Il gioco non vuole essere una reale competizione. Al contrario, chi possiede un passaporto forte avrà un vantaggio schiacciante su coloro che hanno passaporti deboli, rappresentando l'importanza dei passaporti per le nostre vite.</p>
<p><b>Fase meta-cognitiva</b></p>	<p>20</p>	<p>L'insegnante chiede alla classe quali siano i vantaggi e gli svantaggi che presenta un mondo suddiviso da confini politici (vai all'ultima sezione "Conclusioni" dei materiali didattici).</p> <p>Una risposta possibile, che l'insegnante potrebbe presentare dopo che gli studenti avranno esposto le loro idee, è che i confini politici</p>

possono essere importanti per permettere agli stati di erogare i servizi pubblici e garantire altri vantaggi sociali. Ma quant'è solida questa idea? Non vogliamo dare una risposta definitiva o precisa: la lezione può volgere al termine sottolineando l'importanza dello studio delle politiche pubbliche (questo tema verrà affrontato dalla prima lezione dell'Unità 2, e dalle lezioni 1,2,3 dell'Unità 3).

Compito impegnativo

30

**Sezione di approfondimento:**



Vediamo adesso una **fase facoltativa** che può collocarsi alla fine della lezione oppure alla fine dello step 2 (al posto del secondo gioco), quando l'insegnante avrà mostrato l'esistenza delle mappe più disparate.

Agli studenti si chiede di creare una mappa che rappresenti una certa variabile scelta a loro piacimento. Fatto ciò, gli studenti andranno a cercare sul web se una mappa del genere esiste, e, in caso affermativo, se rappresenta la variabile scelta in modo simile a quello

		immaginato. Agli studenti potrebbe anche essere richiesto di fare una lista delle differenze che intercorrono tra la mappa che hanno immaginato e quelle simili che si trovano sul web, segnalando le differenze che li hanno colpiti di più.
<b>Idee e suggerimenti</b>		Possiamo immaginare delle attività che fanno uso della mappa dei luoghi dove vivono gli studenti. In caso sia consentito, la classe potrebbe fare una passeggiata indicando sulla mappa i vari elementi naturali, urbanistici e sociali che va incontrando.
<b>Lezione 3</b>		<b>Migrazioni una volta, migrazioni oggi</b>
	<b>Tempo</b>	<b>Attività progettate</b>
<b>Analisi della situazione di partenza</b>	20	Per valutare le conoscenze di partenza degli studenti, l'insegnante rivolge alla classe domande simili a quelle di cui sotto: Cos'è un migrante? Cosa è un rifugiato? Da quali paesi proviene la maggior parte dei migranti? Verso quali paesi è diretta la maggior parte dei migranti? Quali sono le principali cause delle migrazioni? Costituiscono le migrazioni un fenomeno degli ultimi anni?
<b>Fase motivazionale</b>	30	L'insegnante mostra una mappa che rappresenta i trend migratori globali. Una mappa che può essere usata a questo scopo si può trovare al seguente link <a href="http://metrocosm.com/global-migration-map.html">http://metrocosm.com/global-migration-map.html</a> L'insegnante illustra come leggere la mappa. I materiali didattici fanno riferimento alla mappa "metrocosm": gli studenti vedono che vi sono dei paesi (segnati in blu) la cui popolazione viene incrementata dai

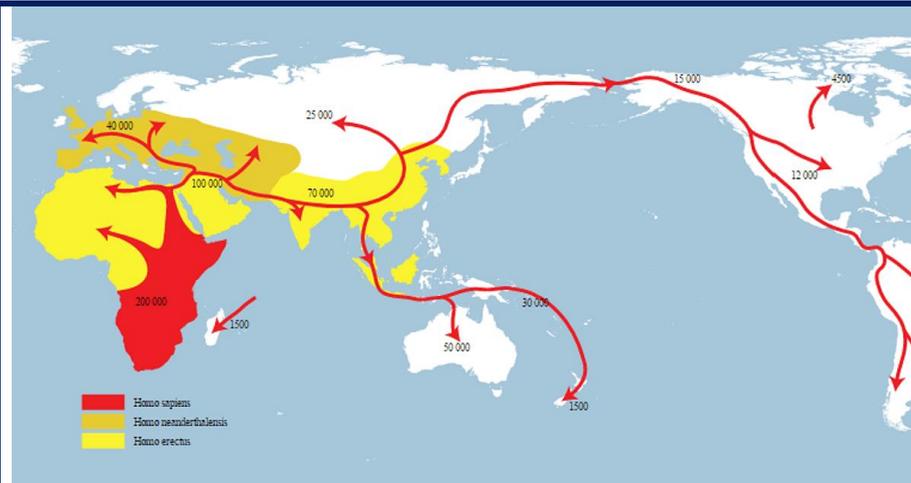
		<p>flussi migratori, mentre ve ne sono altri (segnati in rosso) la cui popolazione viene diminuita. L'insegnante si sofferma sul fatto che vi sono milioni di persone che ogni anno decidono di migrare, e che possono individuarsi dei trend specifici nei flussi migratori (per esempio, vi sono stati, come gli Stati Uniti o gli stati dell'Europa del Nord, che attraggono più migranti degli altri). Allo stesso tempo vi sono due casi che devono essere enfatizzati:</p> <p>(1) Alcuni degli stati che possono essere percepiti dagli studenti come tipici paesi di arrivo hanno, invece, un saldo migratorio negativo (cioè, sono più un punto di partenza che un punto di arrivo). L'Italia e la Spagna possono essere visti come degli esempi di questo fenomeno, e l'insegnante può usarle per introdurre il tema dell'emigrazione dall'Europa, sviluppato nella terza lezione di questa Unità didattica.</p> <p>(2) Vi sono, al contrario, alcuni paesi che ci si potrebbe aspettare che non ospitino molti migranti, e che, invece, presentano un saldo migratorio positivo. Esempi utili a questo riguardo sono la Turchia, che oggi è il paese che ospita il numero maggiore di rifugiati, ma anche, tra i paesi africani, l'Etiopia e il Kenya (si rimanda in proposito al sito dell'ACNUR).</p> <p>A questo punto l'insegnante chiede agli studenti se sono sorpresi dai risultati mostrati dalla mappa.</p> <p><b>L'esercizio 1</b> richiede agli studenti di fare uso delle conoscenze e delle competenze che hanno acquisito; di elaborare una sintesi sui flussi migratori; di effettuare delle ricerche sulle cause dei flussi migratori (vedi la domanda sulla crisi siriana, per esempio).</p>
<p><b>Attività volte all'apprendimento</b></p>	<p>130</p>	<p><b>Step 1 Fase introduttiva</b> 60</p> <p>La fase introduttiva si focalizza sulle antiche migrazioni preistoriche. Lo scopo delle attività è duplice: per un verso, si tratta di ripercorrere le traiettorie che <i>l'homo sapiens</i> ha seguito nella sua diffusione in giro per il mondo; per un altro verso, si vogliono presentare i popoli attuali come discendenti di antichi migranti.</p>

L'insegnante avanza un'idea erronea, secondo la quale si possono distinguere due gruppi di persone: migranti e comunità autoctone, le quali come le montagne, hanno occupato, sin da epoche remote, i luoghi dove adesso le troviamo. In altri termini: persone che cambiano il luogo dove vivono contro persone che sono totalmente estranee al fenomeno migratorio. Possiamo chiamare questa idea "*migranti contro montagne*". Si chiede, allora, agli studenti di contestare una simile rappresentazione dei fatti.

Dopo aver ascoltato le opinioni degli studenti, l'insegnante mostra due immagini. Nella prima troviamo la tipica, stereotipata e stupida, ma nondimeno ampiamente usata, immagine di una "persona europea" della preistoria: capelli biondi e pelle chiara.

La seconda immagine rappresenta l'aspetto reale di una donna preistorica europea per com'è stata ricostruita grazie alle moderne tecnologie: occhi blu e pelle scura.

Dopo aver finito di raccogliere le impressioni degli studenti rispetto alle due immagini, l'insegnante rivela che è la seconda e non la prima delle immagini a mostrare l'aspetto degli abitanti dell'Europa di 10.000 anni fa. L'insegnante chiede allora agli studenti come spiegano che gli antichi europei avessero la pelle scura. L'insegnante illustra le migrazioni preistoriche avvalendosi di una mappa presente nei materiali didattici o di altra eventuale mappa più accurata.



**L'esercizio 2** richiede agli studenti di impiegare le nozioni apprese durante la lezione.

**Suggerimenti per l'insegnante:** nel caso in cui gli studenti provengano da diversi paesi, il viaggio delle popolazioni preistoriche potrebbe essere rievocato in classe con la seguente attività.

Preliminarmente gli studenti indicano il loro paese d'origine. Gli studenti con la stessa nazionalità vengono raggruppati e i vari gruppi disposti in modo da rappresentare spazialmente il planisfero (facendo un esempio, se vi sono degli studenti che provengono da India, Cina e Siria, allora quelli che provengono dall'India si devono disporre tra quelli provenienti dalla Cina e quelli provenienti dalla Siria). Successivamente, gli studenti devono ricostruire la migrazione. Il gruppo che è più vicino all'Africa Orientale inizia il viaggio e raggiunge gli altri studenti "inglobandoli" facendo attenzione a seguire il giusto ordine – ossia l'ordine con il quale le varie zone del globo sono state raggiunte dagli esseri umani. Facendo un esempio, se nella classe ci sono

ragazzi etiopi, cinesi, venezuelani e romeni, allora i primi a doversi muovere sono i ragazzi etiopi. I ragazzi etiopi dovranno raggiungere i ragazzi turchi, indicando il percorso corretto (ossia tramite l’Egitto). Dove dovranno dirigersi i ragazzi etiopi e turchi? Devono andare prima in Cina, in Venezuela o in Romania? La questione non è di facile soluzione poiché la Cina è stata popolata prima dell’Europa. Intoppi del genere sono istruttivi: l’insegnante spiega come la diffusione dell’*homo sapiens* abbia seguito diversi percorsi, e che vi sia una notevole incertezza sulla periodizzazione dei vari spostamenti e sulle rotte che vennero seguite.

**Step 2**  
**Fase**  
**interm**  
**edia**  
30

Alcuni concetti di base sulle migrazioni contemporanee e, in particolare, sulle migrazioni ambientali vengono presentati agli studenti.

- (1) I materiali didattici introducono la distinzione tra rifugiati e migranti ambientali. Questa distinzione tornerà utile alla fine dello Step 3 nella sezione “zoom” riguardante la protezione dei migranti ambientali.
- (2) I materiali didattici contengono una lista di fenomeni ambientali che spingono le persone ad abbandonare le loro case e i loro paesi.

**Step 3**  
**Fase**  
**conclu**  
**siva**  
40

*Premessa:* In questa fase gli studenti fanno pratica con il concetto di “migrante ambientale” attraverso un’attività apposita. L’idea di fondo che si vuole trasmettere è che oggi è difficile distinguere in modo intuitivo i fenomeni naturali spontanei dai fenomeni ambientali in vario modo provocati dalle attività umane. La lezione mira dunque a indurre un

atteggiamento dubitativo e inquisitorio rispetto alla lettura nella realtà che ci circonda. Questa insistenza sulla discrepanza tra apparenze e realtà fa eco all'attività sulle migrazioni preistoriche dove pure si è chiesto agli studenti di contestare le apparenze (in quel caso, la mendace rappresentazione che abbiamo chiamato "migranti contro montagne", per cui coloro che vivono nel paese di accoglienza sono parte di comunità che, come le montagne, sono sempre state al loro posto sin dall'alba dei tempi).

Inizialmente l'insegnante propina alla classe la seguente idea: vi sono molte persone che devono lasciare la loro casa per via delle azioni di altre persone, tuttavia nel caso dei migranti ambientali la questione è diversa, poiché non sembra esservi nessuno da incolpare per le loro sciagure. (Questa è l'idea che gli studenti verranno spinti a contestare.) L'insegnante chiede agli studenti di distinguere gli elementi artificiali e quelli naturali in una *prima immagine* che mostra un paesaggio con un porticciolo, alcune barche e un villaggio circondato da diversi elementi naturali (molte immagini possono essere usate a questo scopo).

Dopo che gli studenti si sono cimentati in questa attività, l'insegnante fa circolare una seconda immagine che mostra un quartiere di Jakarta, e chiede agli studenti di distinguere, nuovamente, gli elementi artificiali e gli elementi naturali.



Come viene spiegato nei materiali didattici, a contribuire all'innalzamento del livello delle acque, che spinge molte persone ad abbandonare le loro abitazioni, è stata la costruzione di un muro posto a protezione di alcuni quartieri più ricchi. La lezione da trarre è che, a dispetto delle apparenze, dietro la difficile condizione dei migranti ambientali può esservi l'operato degli esseri umani.

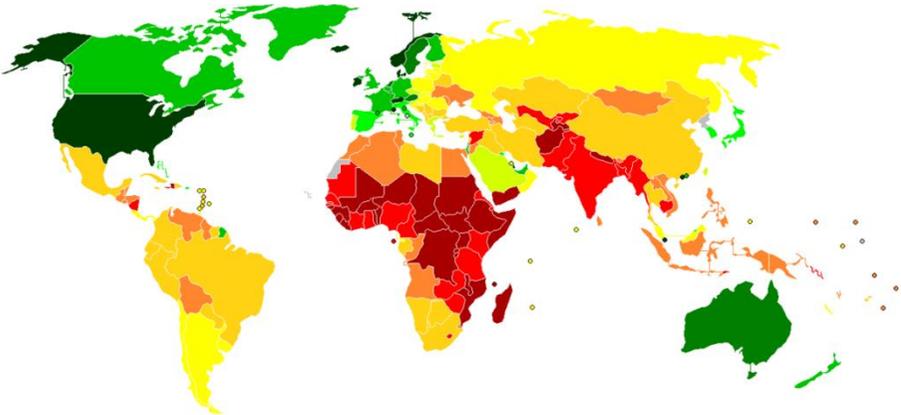
La sezione "zoom" si concentra sul tema della protezione dei migranti ambientali.

**L'esercizio 3** richiede agli studenti di distinguere tra elementi naturali e esiti delle attività umane. La risposta cruciale è quella che riguarda la frana: gli studenti dovrebbero rispondere "Non lo so", poiché la frana potrebbe essere stata causata da interventi umani (deforestazione, scavi, ecc.).

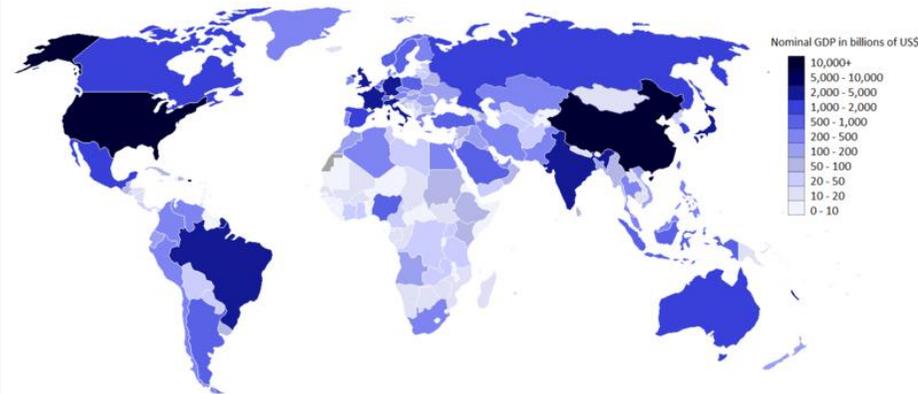
**L'esercizio 4** chiede agli studenti di riconoscere quale possa essere la causa più verosimile della valanga.

**L'esercizio 5** riguarda i fenomeni ambientali che possono essere la causa di migrazione.

<b>Compito impegnativo</b>		
<b>Idee e suggerimenti</b>		
<b>Lezione 2</b>		<b>Gli europei come migranti</b>
	<b>Tempo</b>	<b>Attività progettate</b>
<b>Analisi della situazione</b>	20	<p><i>Premessa:</i> gli europei (in particolare in relazione all'Europa nord-occidentale) potrebbero verosimilmente essere visti come "una comunità ospitante" da parte di una classe di studenti migranti. Questa lezione spinge gli studenti a immaginare gli europei proprio nel ruolo di migranti. Lo scopo prefissato consiste nel mostrare, attraverso la storia, le somiglianze tra gli studenti migranti e gli abitanti del paese di accoglienza.</p> <p>Il tema della lezione può essere celato dall'insegnante fino allo Step 2, in modo da accrescere l'effetto sorpresa sugli studenti. Di conseguenza, il suggerimento è di non chiedere direttamente agli studenti se questi abbiano notizia delle migrazioni degli europei nelle Americhe durante il XIX e il XX secolo. Queste domande possono essere rinviate allo Step 2. Invece, l'insegnante potrebbe rivolgere alla classe le domande che seguono:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Quali caratteristiche rendono attraente un certo paese?</li> <li>- Dove collochereste nel pianeta gli stati ideali come destinazioni per migrare?</li> <li>- Credete che l'Europa sia una buona destinazione?</li> <li>- Credete che i cittadini dei vari paesi europei siano fortunati per via della possibilità che hanno di restare nel loro paese? (questa idea – gli europei non hanno mai dovuto lasciare i loro paesi di origine per guerra e povertà – è, per inciso, l'idea che la lezione metterà in discussione.)</li> </ul>

Fase motivazionale	0	
Attività volte all'apprendimento	100	<p data-bbox="750 140 851 359"><b>Step 1</b> <b>Fase introduttiva</b> 30</p>  <p data-bbox="878 651 1796 960">L'insegnante mostra una mappa del prodotto interno lordo medio e chiede agli studenti di fare le loro osservazioni. In particolare, l'insegnante mostra come la ricchezza possa variare enormemente da stato a stato, e come si possano rinvenire dei <i>pattern</i> nella disuguaglianza economica – con qualche eccezione, i paesi con la ricchezza media più elevata si situano nel Nord-Ovest della mappa.</p> <p data-bbox="878 970 1751 1008">Nell'illustrare la mappa, l'insegnante fa tre chiarificazioni:</p> <ol data-bbox="929 1018 1796 1511" style="list-style-type: none"> <li>a) I colori della mappa rappresentano la ricchezza media e non la ricchezza totale: l'insegnante può allora mostrare un'altra mappa – come quella che possiamo vedere sotto – sul prodotto interno lordo <i>totale</i>, chiedendo agli studenti perché in questa mappa la Cina adesso sembra che sia molto più ricca dei paesi europei. La ragione sta nel fatto che la Cina ha una popolazione enorme rispetto a quella delle nazioni europee. Un'utile immagine a tal proposito è quella del paragone tra una bottiglia colma d'acqua fino all'orlo e un enorme ammasso di bottiglie, ciascuna</li> </ol>

delle quali contiene una piccola quantità d'acqua. Sebbene ciascuna bottiglia del mucchio contenga meno acqua della prima bottiglia, insieme il mucchio contiene molta più acqua.



*Map of world countries by GDP (nominal) in US. Quite vivid blur, CC BY-SA 3.0, [https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Map\\_of\\_world\\_countries\\_by\\_GDP\\_\(nominal\)\\_in\\_US\\$.png](https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Map_of_world_countries_by_GDP_(nominal)_in_US$.png)*

b) Come pure menzionato nei materiali didattici, la mappa trascura un fattore di primaria importanza, ossia l'ineguaglianza all'interno del medesimo paese. Ancora una volta la questione può essere spiegata ricorrendo agli esempi con le bottiglie: l'insegnante potrebbe mostrare tre bottiglie, ciascuna delle quali è piena d'acqua per metà. Dopo, versa il contenuto di una delle bottiglie in una delle altre due. La stessa quantità di acqua può essere distribuita in modo eguale o diseguale, ma la mappa in analisi non mostra questi dettagli.

c) La ricchezza delle persone è qualcosa di difficile da misurare, e alcuni paesi potrebbero cambiare colore qualora la ricchezza venisse misurata in modo diverso. Un caso eloquente è l'Arabia Saudita, che, secondo certi indici, è più ricca delle nazioni europee. Comunque, secondo ogni criterio, le nazioni europee restano tra le più ricche aree del pianeta.

**Esercizio 1:** domande sul prodotto interno lordo pro capite.

Dopo che gli studenti hanno preso confidenza con la mappa, l'insegnante riassume una possibile conclusione: in generale, le persone si spostano da paesi colorati di rosso o giallo verso paesi colorati di verde. Secondo questa rappresentazione, l'Europa Settentrionale e Occidentale sono destinazioni per i migranti. Tuttavia, prosegue l'insegnante, guardando al passato possiamo imparare una storia interessante rispetto all'Europa e all'emigrazione. A tal proposito, un punto di partenza può essere costituito dalla seguente foto che gli studenti sono invitati a guardare.



L'insegnante chiede agli studenti chi sono le persone sul ponte della nave.

**Step 2**  
**Fase**  
**interm**  
**edia**

40

A questo punto l'insegnante dovrebbe, con un *coup de théâtre*, svelare il tema della lezione: gli europei come migranti.

La foto rappresenta persone che provengono dall'Europa e stanno attraversando l'Oceano Atlantico, dirette verso gli Stati Uniti.

I materiali didattici offrono una presentazione generale delle cause che hanno spinto molti europei ad attraversare l'Oceano Atlantico cercando fortuna nel "Nuovo Mondo", specialmente negli Stati Uniti.

**(Suggerimenti per l'insegnante:** i materiali didattici si concentrano sulla migrazione verso gli Stati Uniti. L'insegnante potrebbe fare uso di materiali aggiuntivi o

sostitutivi riguardanti l'emigrazione europea verso il Centro e Sud America).

Mentre alcuni migranti si diressero verso gli Stati Uniti per sfuggire a persecuzioni religiose e ideologiche, la maggior parte abbandonò l'Europa a causa della povertà dilagante, cercando negli Stati Uniti la "terra delle opportunità" (da notare come l'idea sia quella di evidenziare le discrepanze tra aspettative e realtà. Lo Step 2 si concentra sulle reali opportunità; mentre lo Step 3 sul conflitto tra aspettative e dura realtà).

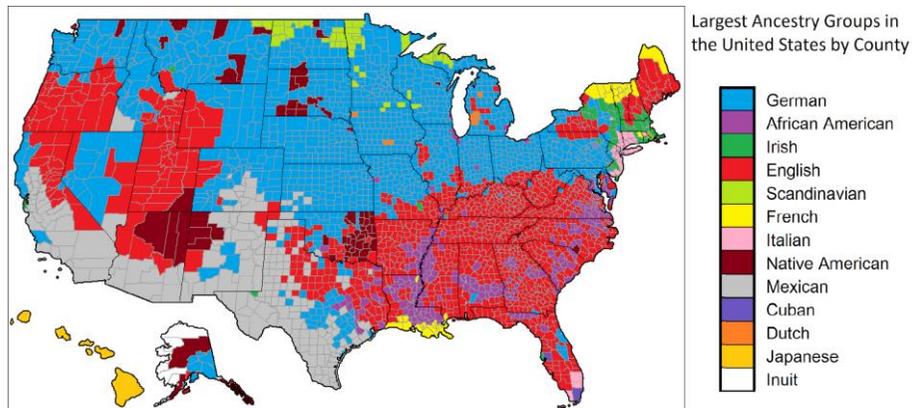
Per facilitare l'immersione nella prospettiva dei migranti europei, pur mantenendo un certo distacco critico, i materiali si avvalgono del quadro di John Gast "American Progress".



Gli studenti dovranno analizzare collettivamente l'opera pittorica. Alcune domande che possono essere impiegate per stimolare un dibattito in classe sono: Cosa rappresenta la luce e cosa l'oscurità? Quali tecnologie erano a disposizione dei coloni? Cosa stanno facendo le persone che si spostano verso il lato sinistro del quadro? Ci sono dei vincitori e dei vinti in questo dipinto? (l'**esercizio 2** può essere usato come

guida al dipinto; inoltre l'esercizio chiede agli studenti di effettuare una ricerca sui nativi americani.)

Lo step 2 termina con l'analisi di una nuova mappa che riporta le discendenze ancestrali dell'attuale popolazione statunitense, evidenziando quanto sia stato grande l'impatto dei migranti europei.



**Step 3**  
**Fase**  
**conclu**  
**siva**  
30

Nello step 3 l'insegnante mostra alcuni casi di discrepanza tra sogni e realtà. I materiali didattici si soffermano su due diversi tipi di problemi affrontati dai migranti europei.

Il *primo problema* riguarda la discriminazione razziale. I materiali didattici si soffermano sulle vicissitudini dei migranti italiani e tedeschi. Mentre le vicende dei migranti italiani possono essere viste come una "classica" storia di discriminazione razziale (genti povere e scarsamente alfabetizzate vengono viste come violente e inferiori), la storia dei migranti tedeschi è quella di migranti relativamente ben integrati nella società ospite, finché un fattore improvviso (la prima guerra mondiale) non provoca

		<p>violenti sfoghi razzisti e determina, infine, una quasi completa assimilazione.</p> <p>Il <i>secondo problema</i> attiene, invece, alle dure condizioni di lavoro che molti migranti negli Stati Uniti dovettero sopportare. In questa fase i materiali didattici sottolineano la discrepanza tra certe aspettative irrealistiche – “le strade di New York, si dice, sono lastricate d’oro” – e la realtà. Questo tema verrà ripreso nel compito conclusivo della Unità 1.</p> <p><b>L’esercizio 2</b> chiede di applicare le nozioni apprese.</p> <p><b>L’esercizio 3</b>, riprendendo l’attività fatta con “American progress”, chiede agli studenti di analizzare l’iconografia dell’immagine di una rivista d’epoca.</p> <p><b>L’esercizio 4</b> si concentra sui vari personaggi incontrati nel corso della lezione: nativi americani, i primi coloni europei che si percepivano come “nativi”, i migranti tedeschi e italiani.</p>
<p><b>Fase metacognitiva</b></p>	<p>10</p>	<p><b>Idee e suggerimenti per l’insegnante:</b> se la classe mostra interesse per la storia che vede gli immigrati tedeschi rinunciare ad aspetti importanti della loro identità, l’insegnante può proporre un’attività dedicata al tema dell’assimilazione, in cui agli studenti viene chiesto di individuare alcuni aspetti della loro identità culturale che sarebbero disposti a rinnegare per godere di una maggiore accettazione nel paese di accoglienza.</p> <p>L’attività richiede che vengano composte due liste. La prima lista ricomprende una serie di “marcatori identitari”, come, ad esempio, la religione, la lingua parlata, nomi e cognomi, il vestiario, il regime alimentare. Una volta concordata una lista, l’insegnante chiede agli</p>

studenti di ordinare le varie voci dalle meno importanti alle più importanti.

La seconda lista viene invece predisposta dall'insegnante, e comprende una serie di diritti e vantaggi sociali, che possono essere ottenuti rinunciando a certi marcatori identitari. Di seguito è riportata una possibile lista – che andrà spiegata dall'insegnante, con gli esempi del caso, adattandola al livello di comprensione della classe.

Livello 0: la società ospite riconosce i diritti fondamentali da un punto di vista formale, ma, sostanzialmente, resta ostile ai migranti nella stragrande maggioranza delle circostanze.

Livello 1 (si accede al livello 1 rinunciando alla prima voce – la meno importante – della lista dei marcatori identitari): i bambini e i ragazzi del paese di origine ora sono generalmente amichevoli con i tuoi figli.

Livello 2 (si deve rinunciare al secondo marcatore identitario): mentre prima la polizia era negligente nel perseguire reati perpetrati a danno di migranti, adesso persegue questi reati con zelo; tuttavia la polizia, ancora, tende a sopprimere con la violenza le rivendicazioni politico-sociali dei migranti.

Livello 3 (si deve rinunciare al terzo marcatore identitario): adesso i migranti hanno accesso ai programmi di edilizia residenziale pubblica.

Livello 4 (si deve rinunciare al quarto marcatore identitario): i datori di lavoro non si fanno problemi nell'assumere migranti invece di cittadini.

Livello 5 (si deve rinunciare al quinto marcatore identitario): i migranti diventano cittadini, ora possono votare, inoltre la polizia non tratta diversamente le loro rivendicazioni.

Livello 6 (si deve rinunciare a tutti i marcatori residui della lista): le persone che una volta erano considerate "migranti" sono talmente assimilate nella società che adesso possono concorrere in modo competitivo alle elezioni.

		<p><i>Nota:</i> l'insegnante dovrebbe spiegare come l'assimilazione non sia condizione necessaria per essere accettati in modo compiuto nel paese di accoglienza. La premessa non è che gli stati necessariamente debbano pretendere l'assimilazione dei migranti, ma meramente che, di fatto, è possibile che lo facciano.</p>
<b>Compito impegnativo</b>	30	<p>Gli studenti oralmente o per iscritto comparano la loro situazione a quella dei migranti europei negli Stati Uniti per stabilire se anche loro siano stati vittime di aspettative irrealistiche (vedi <b>sezione zoom</b>).</p>
<b>Idee e suggerimenti</b>		<p>Una buona idea per far entrare in contatto gli studenti con i migranti europei di un secolo fa può essere quella distribuire delle canzoni di quei migranti composte nella lingua del paese di accoglienza.</p>

## Struttura dell'unità didattica

<b>Titolo dell'Unità</b>	<b>Lo stato nazione e l'UE</b>
<b>Elementi interculturali dell'unità</b>	<p>Lo studio dello stato assume rilievo da un punto di vista multiculturale sotto diversi aspetti. In primo luogo, analizzare la natura degli stati permette di mostrare come questi non siano delle entità etniche o culturali omogenee, dal momento che all'interno della maggior parte degli stati coesistono comunità di persone molto diverse tra loro – all'inizio della prima lezione i materiali didattici si soffermano su questo aspetto.</p> <p>Allo stesso tempo le società multiculturali sono, in alcune occasioni, il risultato di un sistema di sfruttamento economico portato avanti da alcuni paesi o comunità a danno di altri: questo è il caso del colonialismo. Colonialismo e globalizzazione – analizzati nei materiali didattici – illustrano l'idea secondo la quale l'interconnessione di persone e popoli non sempre risulta nel miglioramento delle condizioni di vita di tutte le persone o i popoli interconnessi.</p> <p>Un'altra idea utilizzata da questi materiali è che lo status di cittadino – anche quando non supportato da una comune religione, identità etnica o culturale, cioè anche in una società multiculturale – può risultare in un privilegio escludente (a danno dei soggetti che, come i migranti, non condividono quello status). Dunque, la rappresentazione offerta dello stato è quella di un sistema che effettivamente permette di ricomprendere diverse comunità in una società multiculturale, ma, allo stesso tempo, è anche capace di accendere il conflitto tra i diversi gruppi che compongono questa società.</p>
<b>Tipologia di studenti</b>	<b>Studenti migranti</b>
<b>Livello</b>	Intermedio
<b>Tipologie di insegnanti</b>	Insegnanti di diritto, storia e geografia
<b>Durata</b>	3 lezioni, 180 minuti per ciascuna lezione
<b>Competenza chiave</b>	Cittadinanza
<b>Prerequisiti</b>	Comprensione di base della lingua Abilità di orientarsi nello spazio Abilità di parlare del passato

	Abilità di parlare del proprio contesto sociale, religioso, economico e familiare.		
<b>Obiettivi didattici</b>	<b>Conoscenza</b>	<b>Abilità</b>	<b>Competenze</b>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Nozioni come “stato-nazione”, “territorio”, “cittadinanza”, “sovranità”, “impero”, “multiculturalismo”, “colonialismo”, “globalizzazione”, “Unione Europea”</li> <li>- Connessione tra la nozione politico-giuridica di stato e vari fattori sociali (come etnia, religione e cultura)</li> <li>- Il processo di ampliamento delle funzioni statali</li> <li>- Breve storia del colonialismo</li> <li>- Comprensione critica del concetto di globalizzazione</li> <li>- Sfide al processo di integrazione europea</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Capacità di comprendere le principali notizie di attualità</li> <li>- Abilità di comprendere il funzionamento degli apparati degli stati contemporanei, facendo anche delle comparazioni tra contesti diversi</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Atteggiamento critico rispetto ai servizi pubblici e alle modalità con le quali sono erogati – l’auspicio è che gli studenti non si limitino a prendere nota di “come le cose funzionino qui”, bensì si pongano delle domande intorno al sistema sociale e istituzionale del paese di provenienza</li> <li>- Atteggiamento critico rispetto al concetto di cittadinanza – con ciò intendendosi un atteggiamento di condanna, quanto la voglia di domandarsi perché l’accesso alla cittadinanza sia così intensivamente regolato</li> <li>- Atteggiamento consapevole e critico rispetto alla condizione</li> </ul>

			<p>dei migranti nel mondo globalizzato e ai rapporti tra migranti e cittadini del paese di accoglienza</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Atteggiamento critico rispetto all'acquisto di certi prodotti (vedi sezione sulla Globalizzazione).</li> </ul>
<b>Ambiente didattico</b>	Lezioni in classe e esperienze all'aperto		
<b>Metodologie</b>	Riflessione collettiva, giochi collettivi e individuali, materiale per le lezioni frontali, esercizi di immaginazione		
<b>Materiali didattici</b>	Mappe; vari materiali grafici e testuali		
<b>Lezione 1</b>	<b>Lo stato e i servizi pubblici</b>		
	<b>Tempo</b>	<b>Attività programmate</b>	
<b>Analisi della situazione di partenza</b>	20	Domande su nozioni di base quali "città", "stato" e "regione".	
<b>Fase motivazionale</b>	30	<p>L'insegnante pone la classe davanti all'ipotesi secondo la quale gli stati siano delle comunità omogenee di persone - comunità che condividono la stessa religione, le stesse abitudini e, persino, tratti fisici simili. Questa rappresentazione dello stato verrà messa in discussione nel corso della lezione.</p> <p>Per sfidare l'accostamento stato\comunità omogenea, l'insegnante mostra delle immagini di persone molto diverse tra loro, e chiede agli studenti di ricondurli ai rispettivi paesi di provenienza. L'insegnante poi rivela che si tratta di persone</p>	

		<p>provenienti dallo stesso paese (nei materiali didattici abbiamo inserito delle foto di vari cittadini russi utili allo scopo). La lezione da trarre è che gli aspetti fisici, esteriori e caratteriali non sono indicatori affidabili dell'appartenenza nazionale. In questo modo la classe viene messa davanti alla seguente domanda: quali fatti determinano la cittadinanza? E alla domanda che immediatamente segue: se la cittadinanza è qualcosa che viene attribuita dallo stato, cosa è lo stato?</p> <p><b>Idee e suggerimenti: (I)</b> l'insegnante può mostrare alla classe dei video sull'incontro di alcuni politici con le varie minoranze – mettendo in guardia la classe rispetto all'aspetto spesso celebrativo di questi documenti video (esempi possono essere <a href="https://www.youtube.com/watch?v=cxSup_zfTbg">https://www.youtube.com/watch?v=cxSup_zfTbg</a> – ambientato in Cina, sono presenti dei politici; <a href="https://www.youtube.com/watch?v=KJrvxTIEMRs">https://www.youtube.com/watch?v=KJrvxTIEMRs</a> – ambientato in Guyana, non sono presenti politici). <b>(II)</b> un'altra attività: l'insegnante distribuisce delle immagini che ritraggono persone con diverse caratteristiche esteriori. Alcuni soggetti presentano caratteristiche simili ad altri. In certi casi è indicata la nazionalità del soggetto. Agli studenti viene allora chiesto di indovinare la nazionalità dei rimanenti soggetti. Le immagini devono essere scelte in modo le persone simili di aspetto non condividono la cittadinanza, mentre le persone con aspetto molto diverso sì. Ancora una volta, il messaggio è che i cittadini di un certo stato possono essere molto diversi quanto a religione, abitudini e aspetto esteriore.</p>	
<p><b>Attività volte all'apprendimento</b></p>	<p>100</p>	<p><b>Step 1</b> <b>Fase introduttiva</b> 40</p>	<p>L'insegnante mostra un video sui cambiamenti degli stati europei nel tempo attraverso le mappe (<a href="https://www.youtube.com/watch?v=UY9P0QSxInI">https://www.youtube.com/watch?v=UY9P0QSxInI</a>), e chiede agli studenti quali sono i principali cambiamenti osservabili. Questa attività ha lo scopo di far riflettere sul fatto che la medesima regione geografica può essere governata da diverse conformazioni politiche (stati, in senso lato); che lo stesso stato può modificare i suoi confini; che gli stati possono presentare dimensioni molto diverse – al punto che, a volte, anche una città può essere considerata uno stato. A questo punto l'insegnante spiega come la nozione di stato sia una nozione politica e può essere intesa alla stregua del potere di governo su una data popolazione entro un certo territorio. Ma cosa vuol dire</p>

			<p>“governare”? Con questa domanda la fase introduttiva ha termine e inizia la fase intermedia.</p> <p>I materiali didattici prevedono una sezione addizionale (“Stato, territorio e popolazione”) sugli Stati dell’Africa Subsahariana nell’epoca pre-coloniale, il cui messaggio principale consiste nel fatto che in questi modelli di stato il territorio non era stabilmente delimitato.</p>
		<p><b>Step 2</b> <b>Fase</b> <b>intermedia</b> 40</p>	<p>I materiali didattici mostrano i cambiamenti delle funzioni dello stato nel corso del tempo. Mentre nel passato il ruolo dello stato tendeva a ridursi al prelievo fiscale volto a dare una certa protezione militare, dopo un certo periodo si è assistito alla proliferazione delle funzioni statali, che, ad oggi, ricomprendono molti servizi per la società (<i>welfare</i>; stato sociale).</p> <p>L’idea secondo la quale le funzioni statali riguardano ormai molti aspetti della vita individuale viene trasmessa dai materiali didattici attraverso un esercizio in cui si chiede agli studenti di segnare le immagini che ritraggono dei servizi pubblici: tutte le immagini devono essere segnate, mostrando quanto vari siano oggi i servizi pubblici.</p> <p>Agli studenti può essere chiesto di raccontare come vengano erogati alcuni servizi nei loro paesi di provenienza. Le politiche di <i>welfare</i> e in generale le politiche pubbliche, giocano un ruolo centrale in molti paesi dell’Unione Europa, e potrebbe essere lo stesso in alcuni dei paesi di provenienza degli studenti, tuttavia è anche possibile che alcuni studenti provengano da contesti in cui certi servizi non vengono erogati dal potere pubblico, ma da altre istituzioni sociali, come la famiglia. Gli studenti sono allora spinti a interrogarsi rispetto a quale sistema preferiscano: preferiscono un sistema in cui i servizi sono erogati dalla famiglia o da altre istituzioni sociali, oppure preferiscono che i servizi siano erogati dallo stato? Una domanda simile: preferiscono un sistema in cui molti servizi vengono erogati dalla collettività – sia questa lo stato o una diversa istituzione sociale – a spese della libertà individuale, oppure preferiscono un sistema in cui all’individuo è lasciato l’onere di cavarsela</p>

			<p>da sé (assenza di servizi), preservando però un maggior grado di libertà? (gli esercizi <b>1</b> e <b>2</b> supportano questo tipo di attività.)</p>
		<p><b>Step 3</b> <b>Fase conclusiva</b> 20</p>	<p>Lo step conclusivo riguarda il legame tra il potere di erogare servizi in modo efficiente e la conoscenza acquisita dallo Stato riguardo alla propria popolazione. Storicamente, l'ampliamento del potere statale è andato di pari passo con l'ampliamento delle conoscenze statali e lo sviluppo delle forme di controllo. Le pagine dei giornali possono essere prese ad esempio di come per noi, oggi, sia comune imbatterci in informazioni sofisticate riguardanti il comportamento, la salute e la ricchezza delle persone. I materiali didattici forniscono la versione semplificata di un quotidiano denso di informazioni sulla popolazione di un paese, tuttavia (<b>idee e consigli</b>) sarebbe auspicabile l'impiego di un quotidiano autentico selezionato dall'insegnante.</p> <p>L'<b>esercizio 5</b> chiede agli studenti di individuare le frasi riguardanti i servizi pubblici e le frasi riguardanti le informazioni disponibili, nel giornale d'invenzione (si suggerisce, ancora una volta, di adattare quest'attività a un vero giornale scelto dall'insegnante).</p>
<p><b>Fase meta-cognitiva</b></p>	<p>30</p>	<p>Arrivati a questo punto gli studenti potrebbero avere l'impressione che, siccome i servizi pubblici sono standard, l'esito di un loro massiccio uso non possa che essere una società egualitaria. Questa conclusione viene revocata in dubbio nella fase meta-cognitiva. Gli studenti sono spinti a riflettere su (1) il carattere limitato dei servizi pubblici – si può essere aiutati a trovare lavoro, ma le democrazie liberali (diversamente dagli stati socialisti) non garantiscono in modo diretto lavoro ai consociati; (2) è vero che, spesso, alcuni servizi vengono erogati in modo poco efficiente dal pubblico, e la loro privatizzazione corrisponde a un aumento della qualità del servizio, tuttavia le privatizzazioni possono rendere più difficile l'accesso ad alcuni servizi a coloro che non dispongono di grandi risorse economiche.</p>	

		<b>Idee e suggerimenti</b> (elaborazione delle tematiche affrontate durante lo Step 3): passeggiata lungo un quartiere multiculturale e valutazione dei servizi pubblici, prestando particolare attenzione al se e al come le comunità locali riescano a fare a meno dei servizi pubblici.
<b>Compito impegnativo</b>		
<b>Idee e suggerimenti</b>		
<b>Lezione 2</b>		<b>Il colonialismo e la globalizzazione. Un mondo interconnesso</b>
<b>Analisi della situazione di partenza</b>		Unita alla fase motivazionale (vedi sotto).
<b>Fase motivazionale</b>	30	<p>La fase motivazionale si suddivide in due sottofasi.</p> <p>Prima sotto-fase: l'insegnante chiede agli studenti se loro reputano che il loro paese di origine sia stato, in qualche modo, legato nel passato a qualche paese europeo. Un tipico legame potrebbe essere evidenziato a livello linguistico (per esempio, studenti provenienti da alcuni paesi africani potrebbero parlare francese o inglese), o, forse, attraverso il nome delle strade, delle piazze o il soggetto dei monumenti delle loro città di origine. L'insegnante mostra anche come sia vero il contrario: tracce di una connessione con paesi lontani possono essere trovate, ad esempio, in alcuni monumenti europei (per esempio – vedi materiali didattici –, nel Parque del Retiro, a Madrid, si può scorgere sul basamento di un'enorme statua di bronzo, dedicata al generale Arsenio Martinez Campos, l'iscrizione "Africa". Perché?). L'insegnante chiede allora agli studenti come questi credano che una simile connessione si sia potuta stabilire.</p> <p>Seconda sotto-fase: l'insegnante chiede agli studenti di leggere le etichette dei loro indumenti e notare dove siano stati prodotti; evidenzia come molti indumenti siano stati prodotti all'estero; chiede agli studenti se credono che nel loro paese di origine le cose stiano in modo diverso, ossia la gente sia più adusa a vestire capi d'abbigliamento di</p>

		produzione locale. Ancora una volta si ha l'impressione che il mondo sia interconnesso: l'insegnante chiede agli studenti come questi credano che una simile interconnessione sia stata instaurata.	
	<b>Durata</b>	<b>Attività programmate</b>	
<b>Attività volte all'apprendimento</b>	100	<b>Step 1</b>	L'insegnante mostra alcune mappe degli imperi del passato.
		<b>Fase introduttiva</b>	L'Impero Romano:
		20	
			Il Califfato Omayyade:
			
			L'Impero Mongolo:



L'Impero Britannico:



I materiali didattici invitano a riflettere su una differenza tra l'ultima di queste mappe e le precedenti. Nell'ultima mappa, infatti, non ci troviamo davanti a un territorio continuo, bensì a un impero composto da molti territori lontani tra loro, tenuti insieme attraverso il controllo dei mari.

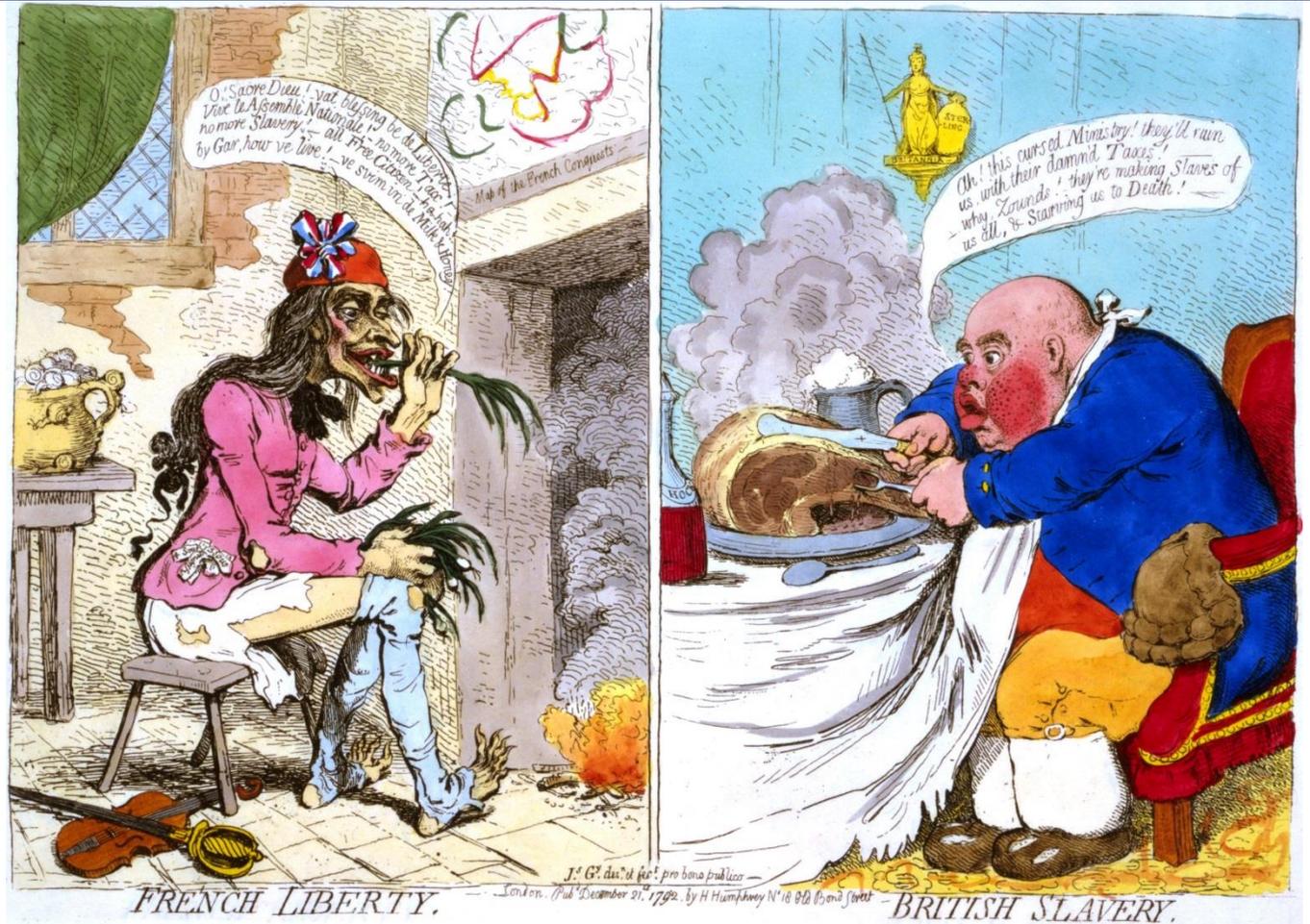
**Step 2**  
**Fase**  
**intermedia**  
40

Spiegazione delle principali caratteristiche del Colonialismo\Imperialismo.

- a) Identificazione delle nazioni europee che crearono i principali imperi coloniali. I materiali didattici mostrano come paesi molti piccoli, per estensione geografica e popolazione, abbiano creato degli imperi coloniali enormi. Gli studenti sono portati ad arrivare a questa conclusione attraverso un'attività (vedi materiali didattici) a risposta chiusa che richiede loro di effettuare una breve ricerca.
- b) Identificazione dei beni che venivano scambiati tra le colonie e la madrepatria nell'Oceano Atlantico (Commercio Triangolare).

			<p>Particolare attenzione è data al commercio degli schiavi attraverso (i) l'immagine della stiva della nave, (ii) la storia del "Massacro della Zong".</p> <p>c) La spartizione dell'Africa. Riprendendo alcuni temi affrontati nella prima lezione di questa Unità (Lo Stato e i servizi pubblici), si evidenzia come gli Imperi Coloniali costituirono circoscrizioni territoriali stabili – situazione tipica dello stato-territoriale – senza però dotare queste entità territoriali di infrastrutture e altri servizi pubblici in misura rilevante.</p> <p>Il Colonialismo e l'Imperialismo gettano luce sulla circostanza misteriosa, notata all'inizio della lezione, secondo la quale tracce della cultura europea possono essere trovate in molti paesi lontani dall'Europa.</p>
		<p><b>Step 3</b> <b>Fase conclusiva</b> 40</p>	<p>L'insegnante spiega come nel presente vi sia un'altra forza che connette in modo pericoloso diverse realtà in giro per il mondo, e questa forza è la globalizzazione. Il collegamento con la parte precedente della lezione sta nel fatto che, come nel colonialismo le risorse delle colonie venivano sfruttate dalla madrepatria, così l'economia globalizzata non garantisce spesso condizioni eque per tutti gli attori coinvolti. Lo sfruttamento persiste anche dopo la fine del colonialismo, e un ruolo decisivo viene svolto, non più direttamente dagli stati quanto, dalle imprese multinazionali. Tuttavia, la globalizzazione ha contribuito all'incremento del benessere di molte delle colonie, rendendo ardua una sua condanna totale.</p> <p>La comprensione dei processi di produzione e sfruttamento all'epoca della globalizzazione è aiutata dall'<b>esercizio 5</b> sulla "catena di produzione globale".</p>
<p><b>Fase meta-cognitiva</b></p>	<p>50</p>	<p>Agli studenti viene chiesto se si concepiscono come persone capaci di vivere in un mondo globalizzato e se non siano invece vittime del mondo globalizzato. Una domanda specifica che deve essere posta è se loro credano di essere adattabili e forti – resilienti – più di</p>	

		<p>quanto non siano molte delle persone del paese di accoglienza (pensiamo a uno studente che sia orgoglioso del suo essere capace di parlare molte lingue o di instaurare relazioni di mutuo aiuto in modo rapido).</p> <p>Questa sezione può essere concepita come una riflessione collettiva, ma anche come un compito individuale scritto in cui si richiede allo studente di riassumere la propria condizione nel mondo globalizzato (in questo caso la fase meta-cognitiva funge da <b>“compito impegnativo”</b>).</p>
<b>Compito impegnativo</b>		Vedi sopra.
<b>UDA3</b>		<b>L'Unione Europea</b>
<b>Analisi della situazione</b>	20	Analisi delle conoscenze della classe su concetti come “città”, “stato”, “sovranità” e “unione di stati”. Questa analisi è importante per introdurre una delle idee di fondo della lezione, ossia quella di un'unione politica, non completa, tra stati sovrani.
<b>Fase motivazionale</b>	30	Agli studenti viene presentato il tema degli stereotipi, con particolare riguardo agli stereotipi nazionali europei.



Sebbene gli stereotipi, in quanto pregiudizi, siano mendaci, possono comunque essere visti come prodotti culturali eloquenti di un immaginario europeo fatto anche di tensioni e fratture.

Gli studenti si dedicano a un gioco in cui gli è richiesto di attribuire alcuni pregiudizi caratteriali alla popolazione di vari stati europei. L'**esercizio 1** chiede, poi, agli studenti di indicare quali siano gli stereotipi maggiormente diffusi nel loro paese di origine, e se vi siano delle analogie con gli stereotipi sui cittadini di alcuni stati europei.

Durata

Attività programmata





L'insegnante illustra la storia dell'Unione Europea, dalla creazione del Mercato Unico all'espansione delle competenze delle Istituzioni comunitarie, fino alla creazione dell'Unione Europea propriamente detta. L'**esercizio 3** chiede agli studenti di ricostruire le diverse tappe che hanno portato all'attuale configurazione dell'Unione Europea.

L'oggetto della lezione si sposta allora sul livello di integrazione raggiunto. Accanto ad alcuni principi cardine – come la libertà di movimento per beni e persone – gli stati membri hanno mantenuto importanti sfere di competenza. Il quadro che va prospettandosi è dunque il seguente: grazie all'Unione Europea molti popoli sono oggi maggiormente interdipendenti e, come risultato, è più difficile che scoppino conflitti violenti, tuttavia non mancano tensioni alle scelte che gli stati adottano nelle materie di loro competenza: le regole che vengono adottate da un certo stato in un campo di sua competenza – come, ad esempio, il riconoscimento della cittadinanza – producono, per via dell'assetto comunitario, effetti, a volte sgraditi, anche nella sfera di altri stati.

**Step 3**

Questa fase drammatizza con un esempio il problema della coesistenza del diritto europeo con il diritto nazionale. L'esempio è tratto da un

		<p><b>Fase conclusiva</b> 20</p> <p>celebre caso riguardante la cittadinanza europea, deciso dalla Corte di Giustizia dell'Unione Europea (<i>Chen v.s. Home Secretary</i>). Il caso permette anche di introdurre la distinzione tra due modi generali di attribuzione della cittadinanza: <i>ius sanguinis</i> e <i>ius soli</i>. La storia di Mrs. Chen è la storia di una persona che desidera vivere e lavorare in un certo paese, il Regno Unito, e a cui né il diritto nazionale britannico, né (da solo considerato) il diritto dell'Unione Europea accordavano tutela a questa pretesa. Tuttavia, l'intreccio tra diritto nazionale (questa volta il diritto irlandese) e il diritto dell'Unione Europea alla fine danno a Mrs. Chen il diritto di vivere e lavorare nel Regno Unito.</p> <p>L'<b>esercizio 4</b> (che si avvale di un altro famoso caso, il caso "<i>Micheletti</i>") riguarda l'intreccio tra diritto dell'Unione Europea e diritto nazionale, riprendendo due delle principali idee di questa sezione: (i) il diritto dell'UE deve essere applicato in caso di conflitto con il diritto nazionale nelle materie di competenza dell'UE, (ii) nelle materie che non sono di competenza dell'UE il diritto nazionale resta applicabile.</p>
<b>Fase meta-cognitiva</b>		
<b>Compito impegnativo</b>	30	L' <b>esercizio 5</b> chiede che gli studenti sviluppino le loro idee personali riguardo alla rilevanza degli Stati nella vita quotidiana delle persone, e all'importanza della creazione di istituzioni sovranazionali come l'UE.

## Struttura dell'unità didattica

<b>Titolo dell'unità</b>	<b>Diritti umani e giustizia</b>		
<b>Elementi interculturali dell'unità</b>	<p>I temi affrontati nel corso di questa unità sono i diritti fondamentali, l'idea di una società giusta e le problematiche connesse al processo di decisione pubblica. Le esigenze di una classe multiculturale vengono prese in considerazione, prima di tutto, quando si tenta (Lezione 1) di spiegare la nozione fumosa e ambigua di "diritti" attraverso la nozione – auspicabilmente più semplice e comprensibile – di desiderio. Inoltre, il tema generale di queste lezioni (e in particolare della Lezione 2), la circostanza che i desideri siano diversi da persona a persona e potenzialmente confliggenti, pone il problema della coesistenza pacifica in una società multiculturale. Infine, il ricorso a esercizi visuali permette di non dare per scontata, e anzi di mettere in discussione, l'iconografia tradizionale dei diritti.</p>		
<b>Tipologia di studenti</b>	<b>Studenti migranti adulti</b>		
<b>Livello</b>	Intermedio		
<b>Tipologie di insegnanti</b>	Insegnanti di diritto, storia e geografia		
<b>Durata</b>	3 lezioni, 180 minuti per ciascuna lezione		
<b>Competenza chiave</b>	Cittadinanza		
<b>Prerequisiti</b>	<p>Comprensione di base della lingua                      Abilità di orientarsi nello spazio                      Abilità di parlare del passato                      Abilità di parlare del proprio contesto sociale, religioso, economico e familiare.</p>		
	<b>Conoscenza</b>	<b>Abilità</b>	<b>Competenze</b>

## Obiettivi didattici

- La nozione di diritto soggettivo (passaggio dal semplice bisogno a un diritto riconosciuto come fondamentale)
- L'idea dell'universalità dei diritti umani
- Le diverse tipologie di diritti (civili, politici e sociali)
- La distinzione tra diritto oggettivo e diritto soggettivo (oltre alla questione concettuale, si profila un problema linguistico: in alcune lingue, come lo spagnolo e l'italiano, il termine "diritto" è usato in due sensi diversi e questo può ingenerare il fraintendimento per il quale i diritti siano necessariamente qualcosa di già riconosciuto dallo stato. Invece, i diritti possono essere ricondotti a una sfera universale e non statale.

## L'abilità di

- Leggere e comprendere un testo molto semplice sui vari tipi di diritti
- Esprimere i propri bisogni attraverso il vocabolario dei diritti
- Assumere il punto di vista di diversi membri della società con diversi desideri, credenze e bisogni
- Comprendere il livello di protezione dei diritti umani nelle diverse società
- Rinunciare a certe pretese per raggiungere un accordo con gli altri

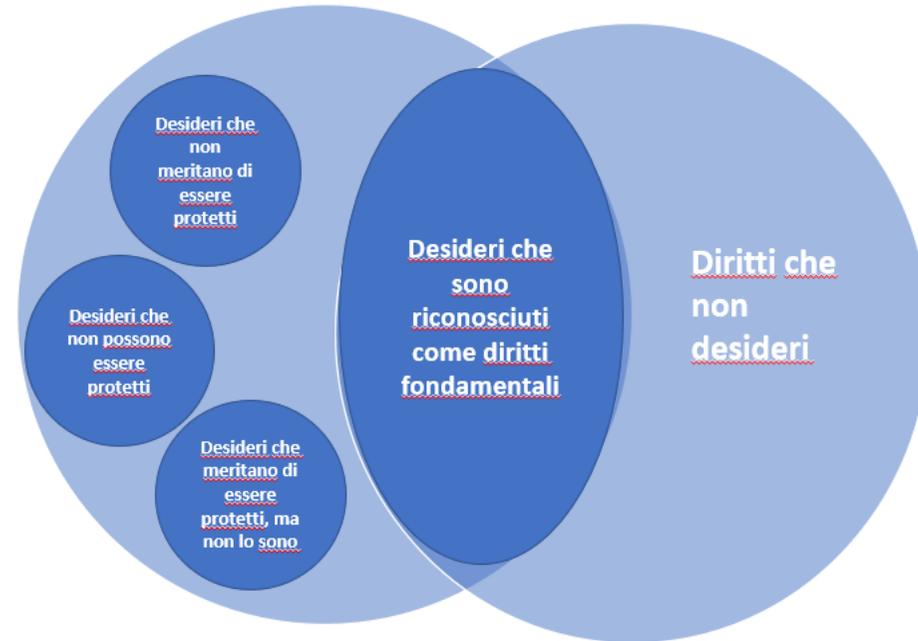
- Consapevolezza dei propri diritti (in particolare di quelli che vengono effettivamente rispettati nel paese di accoglienza)
- Competenza nel riconoscimento di una violazione dei diritti
- Comprensione della complessità delle società contemporanee e del bisogno di principi molto generali per la regolazione della coesistenza dei vari gruppi

	- Problematiche legate a giustizia, equità e uguaglianza nella distribuzione delle risorse.		
<b>Ambiente didattico</b>	Lezioni in classe ed esperienze all'aperto.		
<b>Metodologie</b>	Riflessione collettiva, giochi collettivi e individuali, materiale per le lezioni frontali, esercizi di immaginazione.		
<b>Materiali didattici</b>	Materiali grafici e testuali, video, giochi di ruolo.		
<b>Lezione 1</b>	<b>Dai desideri ai diritti umani</b>		
	<b>Durata</b>	<b>Attività programmate</b>	
<b>Analisi della situazione di partenza</b>	20	<p>Verifica del livello di conoscenza della classe rispetto a concetti quali: diritti individuali, diritto, principi, differenza tra realtà e mondo ideale (in quest'ultimo caso è importante verificare la capacità degli studenti di impiegare espressioni come "oggi la situazione è questa, ma le cose potrebbero andare diversamente").</p> <p>Questa fase non predispone la classe solo ai contenuti della presente lezione, ma anche a quelli della successiva (Lezione 2). Lo scopo generale è quello di introdurre la distinzione tra come il mondo è e come il mondo dovrebbe essere. L'insegnante dovrebbe concentrarsi, in classe, da un lato, su quelle espressioni usate per designare la realtà (come, ad esempio, "questa è la vita"; "così è come le cose vanno"), d'altro lato, su espressioni usate per comunicare desideri e idee intorno a un mondo auspicabile (per esempio, "le cose <i>dovrebbero</i> andare in questo modo"; "ciascuno <i>dovrebbe</i> avere un</p>	

		<p>lavoro decente”). L’<b>esercizio 1</b> fa fare pratica agli studenti con la distinzione tra realtà e mondo ideale attraverso il celebre discorso di M.L. King (nota: far svolgere questo esercizio per intero in classe potrebbe richiedere troppo tempo. In generale, gli esercizi sono pensati per essere svolti a casa dagli studenti, tuttavia far leggere e commentare alcuni passi del discorso in classe potrebbe essere una buona attività introduttiva).</p>	
<b>Fase motivazionale</b>	20	<p>L’insegnante chiede agli studenti quale ruolo giochino i diritti umani nella loro vicenda personale, o nella vita nel loro paese di origine. In questa fase possono vedersi degli estratti delle campagne per i diritti (vedi, ad esempio, il film “Selma” su M.L. King).</p>	
<b>Attività volte all’apprendimento</b>	100	<p><b>Step 1</b> <b>Fase introduttiva</b> 40</p>	<p><b>Gioco di ruolo, prima sessione:</b> Gli studenti vedono delle immagini ritraenti persone in diverse situazioni. L’insegnante si assicura preliminarmente che gli studenti abbiano chiaro il soggetto dell’immagine, chiedendo loro di descriverla. Dopo, gli studenti – singolarmente o in gruppo – hanno il compito di scegliere alcuni dei personaggi ed elencare quali potrebbero essere i loro desideri.</p> <p><b>Seconda sessione:</b> questa volta si chiede agli studenti di elencare i loro desideri. In seguito, l’insegnante chiede agli studenti se sono capaci di indicare alcune differenze tra la loro lista di desideri e la lista dei desideri dei personaggi della prima sessione; come spiegano queste eventuali differenze; quali desideri ritengono che siano più importanti.</p> <p>Lo scopo di questa attività consiste nel far soffermare la classe sul concetto di desiderio. È importante anche che gli studenti inizino a distinguere i desideri che sono fondamentali per il benessere individuale e i desideri che non rivestono un simile ruolo. Nell’elencare i propri desideri, gli studenti potrebbero elencare desideri in parte superflui o poco importanti (ad esempio, il desiderio di avere una collezione di auto da corsa). Per contro, le immagini (prima sessione) mostrano persone a cui è facile attribuire desideri molto importanti. Dovrebbe così garantirsi che il tema dei desideri fondamentali (il desiderio di avere di che vivere; il desiderio che ai propri figli sia garantita una vita decente) venga alla luce</p>

			<p>spontaneamente. In caso contrario, l'insegnante dovrà esplicitamente chiedere agli studenti di elencare i loro desideri fondamentali.</p>
		<p><b>Step 2</b> <b>Fase</b> <b>intermedia</b></p> <p>30</p>	<p>Gli studenti ascoltano o leggono un passo della Dichiarazione Universale dei Diritti Umani in cui vengono elencati diversi diritti fondamentali. Successivamente gli studenti dovranno individuare alcuni diritti che proteggono i desideri individuati nella fase precedente.</p> <p>Scopo di questa fase è instaurare nella mente degli studenti una connessione tra desideri e diritti riconosciuti, in vario modo, dai documenti normativi: i diritti vengono dunque visti come strumenti per la realizzazione dei desideri.</p> <p>La corrispondenza tra desideri e diritti è la lezione più semplice da imparare. Questa corrispondenza può essere però problematizzata, qualora il livello della classe lo consenta, notando come vi siano dei casi di disallineamento tra desideri e diritti. <b>Sezione aggiuntiva della lezione:</b> tipici casi di disallineamento tra desideri e diritti.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- desideri che non meritano di essere protetti (come desideri superflui o desideri malevoli – ad esempio, il desiderio di avere una collezione di automobili da corsa, il desiderio di possedere degli schiavi);</li> <li>- desideri che, per quanto importanti, non possono essere realizzati dalle leggi (ad esempio, il desiderio che il nostro partner non muoia di cancro);</li> <li>- desideri che meritano di essere protetti dalla legge, ma che al momento non sono protetti (si tratta di un punto cruciale: la legge può trascurare alcuni bisogni fondamentali – la Dichiarazione è uno strumento utile per mostrare questo problema, dal momento che elenca un numero modesto di diritti: l'insegnante può spiegare come possono darsi dei diritti che non sono stati accolti da nessun testo normativo o ufficiale, diritti "moralì" che non sono anche diritti "giuridici".</li> <li>- diritti che sono riconosciuti dalla legge, ma il cui riconoscimento non è desiderato da alcuni (si tratta di un aspetto rilevante dal punto di vista multiculturale: qualcuno in classe, per esempio, potrebbe rilevare come egli non desideri affatto prendere parte alle elezioni politiche, o avere la</li> </ul>

possibilità di cambiare religione).  
 Di seguito è riportato uno schema che può essere adoperato dall'insegnante in questa sezione aggiuntiva.



**Step 3**  
**Fase**  
**intermedia**

30

La conclusione principale di questa lezione è dunque che i diritti fondamentali sono desideri molto importanti per il benessere individuale che vengono riconosciuti e protetti, in vario modo, dal diritto. Con questa premessa alle spalle, i materiali didattici si concentrano, nello Step 3, su alcune caratteristiche distintive dei diritti fondamentali: (1) Il ruolo dello stato nella protezione dei diritti: lo stato e il diritto sono spesso i custodi dei diritti, ma, a volte, possono trasformarsi nei primi violatori dei medesimi. (2) I diritti fondamentali sono concepiti come (a) imprescrittibili, (b) irrinunciabili, (c) pretese capaci di sconfiggere considerazioni economiche e il volere della maggioranza.

**Gli esercizi 2 e 3** chiedono agli studenti di individuare l'esatta violazione del diritto. L'**esercizio 4** richiede di individuare il rimedio corretto per ciascuna violazione. L'**esercizio 5** propone delle domande sulle nozioni apprese nel corso della lezione.

Riflessione sulle espressioni linguistiche impiegate nella lingua-madre degli studenti per designare concetti come "diritti" e "desideri". La domanda cruciale è se vi siano differenze tra queste espressioni e quelle invalse nella lingua del paese di accoglienza.

Un'attività meta-cognitiva **alternativa** consiste nel fare riflettere gli studenti sulle immagini connesse all'idea di diritti. L'associazione può essere molto controversa per via della diversa cultura iconografica. Qui sotto riportiamo un esempio di immagine che potrebbe risultare controversa in un contesto multiculturale.

Fase meta-cognitiva

10

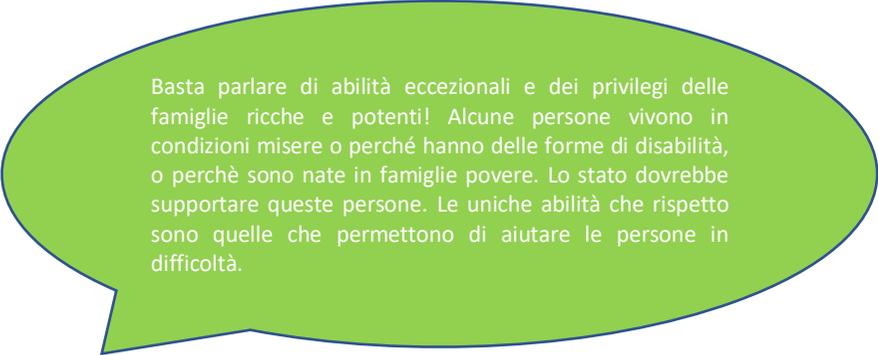


		<p>Rockwell, Freedom from Want (1943)</p> <p>damian entwistle, CC BY-NC 0.2,  <a href="https://www.flickr.com/photos/damiavos/37383084754/">https://www.flickr.com/photos/damiavos/37383084754/</a></p> <p>Qualora gli studenti si riconoscano nell'iconografia dei diritti prescelta, allora si potrà sottolineare come la sensibilità che sta alla base dell'idea dei diritti fondamentali appaia a volte universale. Nel caso contrario – qualora non vi si riconoscano – si potrà riflettere sul come diverse persone e diversi gruppi collocati in periodi storici differenti possano avere idee diverse su come concepire i loro diritti.</p>	
<b>Compito impegnativo</b>	30	Insistendo sull'analisi iconografica dei diritti, si potrebbe chiedere agli studenti di descrivere per iscritto un'immagine volta a rappresentare un diritto, la sua violazione, o qualcosa di simile.	
<b>Idee &amp; suggerimenti</b>			
<b>Lezione 2</b>		<b>Una società giusta</b>	
	<b>Durata</b>	<b>Attività programmate</b>	
<b>Analisi della situazione di partenza</b>	20	Riflessione collettiva in merito a cosa sia una società giusta. I materiali didattici distinguono tra "società giusta" e "mondo dei sogni". Questa distinzione riprende il tema, presente nella Lezione 1, delle concrete possibilità di tutela dei diritti: in questo caso il punto fondamentale da sottolineare è che la riflessione su una società giusta non è un semplice e sterile fantasticare.	
<b>Fase motivazionale</b>	Opzionale	Video o altri media possono essere usati per rappresentare la narrazione di un gruppo dominante, tesa a giustificare le ineguaglianze. Agli studenti viene allora chiesto di commentare questo tipo di narrazione.	
<b>Attività volte all'apprendimento</b>	140	<b>Step 1 Fase introduttiva</b>	<b>Il problema del disaccordo:</b> i materiali didattici introducono cinque personaggi ( <i>la madre; la ricca donna; il campione sportivo; la persona affetta da disabilità; lo scienziato</i> ). Agli studenti viene chiesto di collegare

40+20(fase  
meta-  
cognitiva)

ciascun personaggio con la concezione di società giusta che verosimilmente quel personaggio adotterebbe.

Questa attività è congegnata per portare gli studenti a concentrarsi sul problema del disaccordo tra diverse concezioni di una società giusta. L'**esercizio 1** è volto a far fare pratica con l'idea di disaccordo: gli studenti devono individuare chi sia in disaccordo con chi, considerando che il disaccordo potrebbe coinvolgere più di due personaggi. Possiamo fare un esempio:



Basta parlare di abilità eccezionali e dei privilegi delle famiglie ricche e potenti! Alcune persone vivono in condizioni misere o perché hanno delle forme di disabilità, o perché sono nate in famiglie povere. Lo stato dovrebbe supportare queste persone. Le uniche abilità che rispetto sono quelle che permettono di aiutare le persone in difficoltà.

Queste parole potrebbero essere ricondotte a *la persona affetta da disabilità* e a *la madre*, il bersaglio polemico sarebbe costituito da *il campione sportivo* e *la ricca donna*, invece *lo scienziato* verrebbe risparmiato dalle accuse, poiché le sue abilità potrebbero essere d'aiuto per le persone bisognose.

**Fase meta-cognitiva** (*questa fase potrebbe anche essere collocata alla fine della lezione. È utile anticiparla nello Step 1 laddove si voglia incrementare il grado di coinvolgimento degli studenti*): il disaccordo può condurre a conflitti violenti o non-violenti. L'insegnante chiede agli

			<p>studenti di pensare a qualche <b>conflitto sociale reale</b> di cui sono a conoscenza. Qui sotto possono trovarsi alcuni spunti per la discussione:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Per esempio, i lavoratori impiegati in una fabbrica potrebbero pensare che in una società giusta dovrebbero avere dei salari più elevati, e che questo costituisca una buona ragione per pretendere un aumento dei loro salari. Ma gli imprenditori potrebbero avere idee diverse intorno a cosa sia giusto. Alcuni, ad esempio, potrebbero pensare che nel mondo alcune persone sono fatte per comandare e altre per stare alle dipendenze delle prime, e che, dunque, i lavoratori dovrebbero stare al loro posto. Oppure, potrebbero credere che, nel caso in cui alzassero i salari dei lavoratori, l'attività della fabbrica ne risentirebbe, loro sarebbero alla fine costretti a chiudere la fabbrica e molti lavoratori finirebbero con il perdere il lavoro, e, dunque, che sia giusto non alzare i salari dei lavoratori.</li> <li>- I conflitti possono vertere su cose diverse dal denaro. Ad esempio, alcune persone credono che le donne debbano avere le stesse opportunità degli uomini, altre che in una società giusta i ruoli delle donne e degli uomini debbano essere differenziati. Alcune persone credono che gli omosessuali abbiano il diritto di adottare i bambini, mentre per altre persone ciascun bambino ha bisogno di un uomo come padre e di una donna come madre.</li> </ul>
		<p><b>Step 2</b> <b>Fase</b> <b>intermedia</b> 20</p>	<p><b>Il concetto di immedesimazione.</b> La premessa di questa e della prossima, cruciale, fase è che, nelle società complesse, gli interessi economici, le tradizioni culturali, e molti altri fattori portano le persone a maturare disaccordi in merito a cosa sia giusto. Sulla base di questa premessa, per provare a risolvere questo problema, dobbiamo provare a prendere le distanze dai nostri interessi, stili di vita (ecc.), ideando delle politiche pubbliche che prendano in considerazione il "fatto del disaccordo".</p>

			<p>Questa idea è tratta dalla celebre opera di J. Rawls “Una Teoria della Giustizia”.</p> <p>Sulla base della summenzionata premessa, questa fase sprona gli studenti a calarsi nei panni di persone diverse da loro. Come materiali didattici l’insegnante dispone di un gioco in cui gli studenti ottengono una certa identità, attraverso il reiterato lancio del dado.</p> <p>In alternativa, l’insegnante può chiedere agli studenti di scrivere in dei pezzi di carta (i) il loro sesso\orientamento sessuale, (ii) la loro età, (iii) una loro abilità particolare, (iv) le loro passioni e i loro desideri, (v) una loro paura. I pezzi di carta sono suddivisi in cinque urne (una per ricomprendente tutte le risposte in materia di sessualità, un’altra quelle sull’età, e così via), e ciascuno studente pescherà un pezzo di carta da ogni urna, ottenendo così una nuova identità che è un collage delle identità della classe.</p>
		<p><b>Step 3</b>  <b>Fase</b>  <b>conclusiva</b>  60</p>	<p>Lo Step 3 è il cuore della lezione. Si tratta di un gioco di ruolo strutturato come un “<b>libro-game</b>”, nel quale ogni studente effettua delle scelte e poi legge le conseguenze a cui queste hanno portato.</p> <p>Il gioco può essere giocato anche da uno studente fuori dal contesto della classe. Quando viene giocato in classe l’insegnante legge le varie opzioni – che riguardano diversi modelli di società – chiedendo agli studenti di sceglierne una. È facile immaginare che studenti diversi scelgano opzioni diverse. (Qualora l’insegnante senta il bisogno di fornire spiegazioni aggiuntive per le varie opzioni, dovrà ricordarsi di presentare ciascuna opzione, per il momento, sotto la sua luce migliore – infatti, gli eventuali difetti di un certo modello verranno messi in luce successivamente.)</p> <p>L’insegnante, a questo punto, annota le scelte che ciascuno studente ha effettuato. Dopo, la classe (oppure ciascuno dei gruppi che ha scelto la stessa società) leggerà le conseguenze della loro scelta, dopo avere acquisito – seguendo le istruzioni – una nuova identità attraverso il lancio di uno o più dadi. L’insegnante guida il dibattito sui risultati ottenuti.</p>

Il gioco può essere ripetuto due volte sulla base del tempo disponibile: il primo round attiene alla distribuzione della ricchezza; il secondo round riguarda invece la scelta tra tre concezioni della libertà individuale.

Di seguito l'insegnante può trovare alcune note esplicative.

- **La Terra dei Soldi** è una sorta di società aristocratica in cui le famiglie ricche e di elevata classe sociale detengono un enorme potere.
- **La Terra delle Abilità** è una sorta di società meritocratica in cui formalmente ciascuno ha la possibilità di migliorare il proprio status economico-sociale, nel caso in cui abbia una qualche abilità apprezzata dalla collettività. La differenza con La Terra dei Soldi è espressa attraverso l'opposizione tra l'importanza del lignaggio (La Terra dei Soldi) contro importanza delle abilità e degli sforzi individuali. Qualora la classe sia pronta per una distinzione maggiormente elaborata, l'insegnante può spiegare la differenza dicendo che nella Terra dei Soldi il diritto dà alle famiglie ricche e potenti il potere di perpetuare il loro status escludendo gli altri, mentre nella Terra delle Abilità, formalmente, ognuno può arricchirsi e ottenere prestigio. Tuttavia, dietro queste importanti differenze, La Terra dei Soldi e La Terra delle Abilità preservano un'importante somiglianza, poiché giustificano enormi diseguaglianze economiche e perpetuano lo status quo. La scalata al successo, infatti, non è sottoposta a condizioni eque in La Terra dell'Abilità perché lo stato non aiuta le persone a diventare forti e capaci, e dunque, in generale, i figli delle famiglie ricche accedono a programmi educativi migliori, e, grazie a ciò, prevalgono sui giovani provenienti da contesti disagiati nell'accesso alle università e, infine, nell'occupazione delle professioni maggiormente remunerative. In questo modo il primato delle stesse famiglie viene perpetuato.

- |  |  |  |  |
|--|--|--|--|
|  |  |  | <ul style="list-style-type: none"><li>- <b>La Terra dell'Uguaglianza</b> è una sorta di sistema socialdemocratico in cui si accorda un grande valore all'eguaglianza. La ricchezza privata è sottoposta a una pesante tassazione, che permette di erogare adeguatamente i vari servizi pubblici. Le differenze principali con La Terra delle Abilità consistono nel fatto che (i) coloro che non dispongono di un buon lavoro e di un'adeguata abitazione, sono raggiunti da vari interventi pubblici (il sistema di previdenza sociale, i programmi di edilizia residenziale pubblica), (ii) le persone sono supportate nello sviluppo delle loro abilità. In fin dei conti, La Terra dell'Uguaglianza è maggiormente meritocratica de La Terra delle Abilità, perché ciascuno parte, grosso modo, dallo stesso punto nella scalata al successo, mentre nella Terra delle Abilità coloro che provengono da famiglie ricche conservano enormi vantaggi sugli altri.</li><li>- <b>La Terra Selvaggia</b> è un luogo senza stato, una sorta di <i>stato di natura</i>. Alla sua base si trova un'idea che inizialmente può risultare attraente: ciascuno ha la libertà di fare quello che vuole. Le sue criticità emergono quando si considerano gli effetti della totale assenza di un apparato coercitivo: ciascuno è libero di usare la violenza o il raggio a danno degli altri. L'insegnante può indicare come in La Terra Selvaggia mancano anche tutti i tipi di servizi pubblici (rimando all'Unità 2, lezione 1).</li><li>- <b>La Terra dei Desideri</b> rappresenta il sistema della "tirannia della maggioranza", un sistema in cui la maggioranza ha – secondo la legge – il potere di opprimere le minoranze. (<i>Nota meta-cognitiva</i>: nella sua presentazione della Terra dei Desideri l'insegnante deve sforzarsi di mostrare sia l'attrattiva sia l'atrocità del principio di maggioranza. Immaginiamo che alcuni studenti disprezzino gli omosessuali e apprezzino l'uso dei servizi pubblici. L'insegnante può dire che nella Terra dei Desideri l'omosessualità è messa al bando. Ciò può rendere attraente La Terra dei Desideri agli occhi di</li></ul> |
|--|--|--|--|

		<p>alcuni studenti. Allo stesso modo, però, - l'insegnante fa notare – ai migranti pure potrebbe essere impedito l'uso dei servizi pubblici, nel caso in cui questa sia la volontà della maggioranza – in questo modo si evidenzia quanto atroci possano essere gli esiti del principio maggioritario.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>La Terra della Differenza</b> è uno stato con una costituzione che protegge i diritti fondamentali. Diversamente da La Terra dei Desideri, La Terra della Differenza protegge le libertà fondamentali contro la volontà della maggioranza. Ad esito di ciò, ne La Terra della Differenza ognuno è libero di professare la propria religione, seguire la propria cultura, esprimere il proprio pensiero, ognuno è libero di cercare l'impiego che desidera, di intrattenere una relazione e di costituire una famiglia con il partner che preferisce. Ma la libertà non è assoluta: diversamente da quanto avviene in La Terra Selvaggia, esiste il diritto, esiste la polizia, e la violenza privata è proibita.</li> </ul>
<b>Fase meta-cognitiva</b>	20	Discussione – in classe o in giro per la città – su quanto la società del paese di accoglienza si approssimi all'ideale di una società giusta. La fase meta-cognitiva inserita nello Step 1 può essere usata per stimolare la discussione.
<b>Compito impegnativo</b>		<p>L'<b>esercizio 2</b> verte sulla distinzione tra mondo dei sogni e società giusta.</p> <p>L'<b>esercizio 3</b> chiede agli studenti di fare uso dei concetti appresi.</p> <p>L'<b>esercizio 4</b> chiede di intavolare una discussione usando i concetti appresi.</p> <p>L'<b>esercizio 5</b> è un brano che descrive la società meritocratica: gli studenti devono riconoscere questo modello di società, con tutte le sue criticità, dietro il tono apologetico usato da un suo sostenitore.</p>
<b>Idee &amp; suggerimenti</b>		
<b>Lezione 3</b>		<b>Prendere le decisioni: come governare una società</b>
	<b>Durata</b>	<b>Attività programmate</b>

<p><b>Analisi della situazione di partenza</b></p>	<p>30</p>	<p><i>Premessa per l'insegnante:</i> Mentre le prime due lezioni riguardano la statuizione dei principi di una società giusta, questa terza lezione riguarda il problema dell'implementazione delle leggi. L'idea di fondo è che anche un decisore pubblico ideale, giusto ed equo, realmente preoccupato per il benessere della sua gente possa incontrare dei problemi nella realizzazione della società giusta che ha in mente: la materia della decisione pubblica non è solo una questione di ideali, ma anche una questione di quale tecnica sia preferibile scegliere nell'emissione dei comandi.</p> <p>Come analisi della situazione di partenza l'insegnante prova a capire se gli studenti credono che i problemi sociali siano originati più dall'egoismo dei governanti o da qualcos'altro. Può, ad esempio, chiedere: "credete di essere mai stati multati ingiustamente? Perché, secondo voi, la polizia vi ha multati?", oppure "credete di aver subito dei trattamenti ingiusti in ospedale? Perché credete che il personale dell'ospedale vi abbia fatto torto?". Se gli studenti sono inclini a pensare che il poliziotto o l'infermiere avessero l'intenzione di arrecare loro un danno (ad esempio perché sono razzisti), allora l'insegnante potrebbe sfidare questa impostazione mentale mostrando come vi sono spiegazioni diverse per il danno subito (si badi: la presenza di genuine intenzioni ostili non deve essere del tutto esclusa dall'insegnante). Fornire una spiegazione alternativa è lo scopo di questa lezione: il messaggio, l'ipotesi, che gli studenti devono tenere a mente sin dall'inizio è che, in una società complessa, l'ingiustizia può essere il risultato di qualcosa di diverso dalle intenzioni ostili dei decisori pubblici e dei pubblici ufficiali.</p>	
<p><b>Fase motivazionale</b></p>		<p>L'analisi della situazione di partenza funge da fase motivazionale: se gli studenti sono inclini a incolpare l'ostilità dei pubblici ufficiali per i danni patiti, saranno interessati a consocere una spiegazione alternativa.</p>	
<p><b>Attività volte all'apprendimento</b></p>	<p>120</p>	<p><b>Step 1</b> <b>Fase</b> <b>introduttiva</b> 30</p>	<p>Presentazione della storia del giudizio di Re Salomone: gli studenti o l'insegnante recitano le battute del dialogo. Lo scopo di questa attività è di offrire agli studenti un modello semplice di processo di decisione pubblica, diverso da quello – più complesso – che costituirà l'oggetto della lezione. Il personaggio di Re Salomone incarna l'autorità che risolve le</p>

			<p>controversie individuali senza essere sottoposta a direttive generali emanate da qualcun altro. L'insegnante non deve spiegare questo aspetto nello Step 1, dal momento che l'idea delle leggi generali come vincolo alle decisioni concrete verrà introdotta nella fase successiva. Il punto sul quale l'insegnante deve insistere è semplicemente che Re Salomone semplicemente deve risolvere il caso da solo.</p>
		<p><b>Step 2</b> <b>Fase</b> <b>intermedia</b> 30</p>	<p>Lo Step 2 si concentra sulla distinzione tra decisioni generali e decisioni particolari, nonché sulla connessione tra le due – ossia, l'idea delle decisioni particolari come applicazione di regole generali a casi concreti. Ciò che l'insegnante deve spiegare è che nelle società complesse contemporanee, dove milioni di persone provano a vivere insieme, si richiede che vi siano sia autorità che adottano decisioni generali, sia autorità che adottano decisioni particolari. Questi due tipi di autorità lavorano di concerto: da un lato, il parlamento e il governo emanano direttive generali (nel farlo, in realtà, non sono completamente liberi, poiché devono rispettare i principi sanciti nella costituzione), d'altro lato, giudici e altri pubblici ufficiali – sottoposti all'autorità dei governanti – devono seguire le direttive generali emanate dal parlamento e dal governo.</p> <p>Due sono le fasi da tenere in mente. La prima fase è quella della formazione della legge (ossia la direttiva generale), che coinvolge parlamento e governo; la seconda fase è l'applicazione della legge a casi particolari da parte dei giudici e degli altri pubblici ufficiali. Nell'ambito della seconda fase, poi, possono riscontrarsi diverse sottofasi, come quando coloro che sono stati danneggiati dall'applicazione della legge richiedono un nuovo riesame del caso a un diverso soggetto giudicante, tipicamente un giudice. Tutte queste fasi formano il processo della decisione pubblica.</p> <p>I materiali didattici descrivono i principali concetti della lezione (la costituzione, le direttive generali – leggi –, e le decisioni particolari), e delineano una connessione tra le direttive generali e le decisioni</p>

			<p>particolari. L'<b>esercizio 1</b> permette agli studenti di fare pratica con i concetti di direttiva generale e decisione particolare. L'<b>esercizio 2</b> richiede agli studenti di ricostruire le varie fasi che portano dalla formazione delle leggi all'adozione di una decisione giudiziaria.</p>
		<p><b>Step 3</b>  <b>Fase conclusiva</b>  60</p>	<p>Step 3 – <i>Il problema dell'applicazione della legge</i> – costituisce il cuore la parte maggiormente interattiva della lezione.</p> <p><i>Nota per l'insegnante:</i> il problema dell'applicazione della legge sorge dal fatto che a volte le direttive generali conducono a risultati indesiderati. Questo problema – come accennato nell'analisi della situazione di partenza – non si riduce al problema del se i governanti abbiano realmente intenzione di perseguire gli interessi della loro gente: anche governanti bene intenzionati possono vedere frustrati i loro propositi quando le loro direttive generali sono messe alla prova dei casi concreti. Più precisamente, i governanti sono posti davanti a un dilemma. Il primo corno del dilemma: per raggiungere un loro scopo reale (per esempio, la protezione della salute dei consumatori da venditori professionisti senza scrupoli), i governanti potrebbero rivolgere ai loro sottoposti direttive dettagliate (usando una "regola"), tuttavia si daranno certamente casi particolari in cui l'applicazione di queste direttive sarà incongrua, bizzarra, ingiusta, catastrofica. Secondo corno del dilemma: per raggiungere il loro obiettivo, i governanti potrebbero semplicemente condividere il loro obiettivo con i loro sottoposti, senza, dunque, impartire direttive dettagliate (usare un "principio" al posto di una "regola"), tuttavia in questo caso il risultato dipenderà molto dalla sensibilità del funzionario sottoposto. In particolare, se il funzionario effettivamente condivide la sensibilità del governante, potremmo attenderci un risultato adeguato, ma, se non la condivide, i risultati saranno verosimilmente incongrui, bizzarri, ingiusti e catastrofici. La preoccupazione che sta dietro il secondo corno del dilemma è, in buona sostanza, la preoccupazione che molti dei funzionari non meritino la fiducia dei governanti. I governanti devono allora provare a capire se vi saranno più decisioni particolari che siano</p>

incongrue, bizzarre, ingiuste e catastrofiche qualora usino regole per comunicare con i loro subordinati (a causa della rigidità delle regole), oppure qualora ricorrano ai principi (perché i sottoposti, per le più varie ragioni, non condividono la sensibilità dei governanti).

I materiali didattici mirano a illustrare il problema dell'applicazione della legge nel modo più semplice possibile.

Il primo problema riguardante l'applicazione della legge deriva dalla rigidità delle regole (il primo corno del dilemma). Il famoso caso *Donoghue contro Stevenson* viene usato come esempio di una regola – una direttiva dettagliata – nei suoi intenti giusta, che però produce dei risultati iniqui in certi casi concreti. In questo celebre caso, nel quale un consumatore trova una lumaca in decomposizione sul fondo di una lattina di bevanda gassata dalla quale si stava dissetando, i giudici hanno affermato il principio secondo il quale il produttore e non invece il rivenditore sia responsabile per i danni prodotti dalla merce, ribaltando la direttiva che era stata tenuta ferma fino a quel momento (la direttiva era il frutto di un precedente, e non di una legge, tuttavia questa complicazione può essere ignorata). I materiali didattici mostrano due vicende parallele, nella prima i giudici seguono la regola e puniscono il venditore (risultato iniquo), mentre nella seconda i giudici decidono sulla base di un principio e puniscono il produttore (risultato equo).

(L'insegnante potrebbe a questo punto soffermarsi sulle ragioni che avrebbero potuto condurre all'emanazione della regola che sanciva la responsabilità del venditore, al fine di enfatizzare come l'adozione di questa regola non debba essere necessariamente spiegata dall'iniquità dei governanti. Prima dell'industrializzazione, i venditori avevano certamente ampio controllo sulla merce che vendevano. Un'immagine utile può essere quella di un venditore che sprema dei limoni e vende la limonata così ottenuta. In un simile contesto risultava utile allocare la responsabilità sui venditori. Tuttavia, dopo la rivoluzione industriale,

		<p>molti venditori si sono ritrovati a vendere beni prodotti da altri soggetti. In questo caso sono i produttori ad avere il controllo sulle qualità dei beni. L'immagine rilevante è, adesso, quella del proprietario di un negozietto che vende una lattina di bibita gassata, prodotta e confezionata altrove.) In questo modo viene introdotta la differenza tra regole e principi. <b>L'esercizio 3</b> permette di fare pratica con questa distinzione.</p> <p>In un'attività che va svolta in classe si chiede agli studenti di immaginare come si porrebbe il problema della rigidità delle regole in relazione ad alcune semplici direttive rivolte dal proprietario di un ristorante e dal direttore di un giardino pubblico ai rispettivi sottoposti. In questo modo si mostra come i problemi legati alla trasmissione dei comandi non riguardano solo l'ambito della decisione pubblica, ma anche contesti più vicini, come quello del lavoro subordinato.</p> <p>Arrivati a questo punto è tempo di volgere l'attenzione al secondo corno del dilemma: i problemi che affliggono l'impiego dei principi al posto delle regole. L'esempio che viene usato è quello di un guardiano che non condivide affatto la sensibilità del proprietario dell'attività e adotta delle misure insoddisfacenti.</p> <p>Riassumendo, la struttura della terza fase è la seguente:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Il problema dell'impiego di regole (in questa fase i principi sembrano essere preferibili alle regole);</li> <li>Spiegazione della differenza tra regole e principi;</li> <li>Applicazione di questa distinzione nella vita quotidiana;</li> <li>Il problema dell'impiego dei principi (alla fine, dunque, anche l'uso dei principi risulta problematico).</li> </ul> <p>Gli <b>esercizi 4 e 5</b> mirano, rispettivamente, a verificare la comprensione degli studenti dei concetti usati nella lezione, e a far loro sperimentare i problemi legati all'uso dei principi.</p>
Fase meta-cognitiva		

<b>Compito impegnativo</b>	30	Dibattito su principi e regole. Gli studenti formano delle squadre. Ciascuna squadra deve scegliere una certa questione da regolare, e scegliere di regolarla attraverso un principio, una regola, o entrambi. La squadra avversaria deve immaginare delle conseguenze incongrue, bizzarre, ridicole o catastrofiche a cui porterebbe il principio o la regola scelti dall'altra squadra. I materiali didattici danno alcuni esempi di questa attività.



Il sostegno della Commissione Europea alla produzione di questa pubblicazione non costituisce un'approvazione del contenuto, che riflette esclusivamente il punto di vista degli autori, e la Commissione non può essere ritenuta responsabile per l'uso che può essere fatto delle informazioni ivi contenute.