

**This publication has been produced with the assistance of the European Union.
The contents of this publication are the sole responsibility of the author and can
in no way be taken to reflect the views of the European Union**



Creative Commons License

Contenuto

Editoriale	1
Capitolo 1: Introduzione alla tematica	5
Capitolo 2: Educatione interculturale	9
Capitolo 3: L'arte come strumento di promozione del dialogo interculturale	25
Capitolo 4: I laboratori come esempio di buone pratiche	41
Allegato 1: Glossario	67
Allegato 2: Attività usate nei laboratori NiCeR e modi per coinvolgere i giovani	73
Allegato 3: Pianificazione della lezione	77

Editoriale

“The future will be probably as messy as the past, and all predictions are likely to be wrong, but one thing is clear: there is no return to the neat idea of closed nation-states with homogenous national communities” (Stephen Castles in Golding et al, 2011: 213).

Il progetto NiCeR, condotto da un partenariato coordinato dalla CIOFS-FP (Italia) come leader, e costituito da Alfea Cinematografica (Italia), Molenbeek St-Jean -MCCS e Pluralis asbl (Belgio), Fundación Juventud y Cultura (Spagna), KISA (Cipro), Intercultural Institute from Timisoara and AIDRom (Romania), Citizens For Europe (Germania), Rare Studio (Regno Unito), è stato sviluppato per esplorare un approccio inclusivo rivolto ai rifugiati a livello locale, secondo la prospettiva europea.

Dato che l’inclusione sociale dei rifugiati a livello locale dipende ampiamente anche dal riscontro delle comunità ospitanti, il progetto interviene sugli elementi culturali che possono ostacolare l’inclusione, il promuovere una cultura di rispetto e dialogo tra i giovani, promuovere la loro partecipazione e impegno attivo nelle attività culturali basate sull’interazione e la cooperazione tra giovani rifugiati e non rifugiati.

Gli obiettivi specifici del progetto sono stati:

- Sviluppare e sperimentare, attraverso laboratori teatrali, percorsi di inclusione e cooperazione creativi e innovativi tra i rifugiati e le comunità locali;
- Incoraggiare una maggiore partecipazione attiva dei giovani rifugiati nella vita culturale della comunità ospitante;
- Intensificare i contatti tra i rifugiati e i non rifugiati decostruendo stereotipi e pregiudizi;
- Sviluppare le capacità di comunicazione dei giovani rifugiati all’interno della comunità locale di riferimento, così da garantire la loro piena partecipazione e la cittadinanza attiva;
- Approfondire il tema dell’asilo politico attraverso un dialogo multi-linguistico a livello locale, utilizzando laboratori interculturali che uniscono rifugiati e non rifugiati;

- Promuovere un cambiamento nella mentalità della società civile nei confronti dei rifugiati, soprattutto tra i giovani, impiegando nuovi mezzi di sensibilizzazione;
- Stimolare una maggiore consapevolezza sul tema dei rifugiati nei media, nelle scuole e all'interno delle comunità locali;
- Individuare e promuovere nuove strategie di dialogo, concentrandosi sull'accoglienza dei rifugiati in Europa

A tal proposito il progetto ha previsto:

- Laboratori ed esibizioni teatrali in 7 città europee (Roma, Molenbeek St. Jean, Liverpool, Siviglia, Berlino, Nicosia e Timisoara), coinvolgendo circa 180 giovani, di cui più della metà rifugiati.
- L'identificazione e la divulgazione di buone pratiche (a livello locale/regionale) sul tema dell'inclusione sociale dei rifugiati;
- Un vademecum per la formazione in contesti interculturali e una guida pedagogica per sostenere gli insegnanti che affrontano i problemi legati all'asilo politico, al razzismo e alla discriminazione;
- Un documentario e un book fotografico sui laboratori teatrali;
- Laboratori nelle scuole primarie e secondarie sul tema dell'accoglienza dei rifugiati e sull'asilo politico, per decostruire pregiudizi razzisti e post-verità sull'immigrazione e l'intercultura.

In effetti, le attività di sensibilizzazione sono fondamentali per favorire l'inclusione sociale dei rifugiati, anche per prevenire il razzismo inconsapevole e una rappresentazione scorretta delle questioni legate al tema dell'asilo politico nell'era dei social network e della (dis)informazione, dove espressioni di odio su questo tema sono sempre più diffuse, e dove pure le fake news vengono considerate notizie ufficiali, anche dopo essere state smascherate e dimostrate false, al punto che il dizionario di Oxford le ha definite post-verità: una parola che indica la condizione in cui i fatti oggettivi hanno meno influenza nel plasmare l'opinione pubblica di quanta ne esercitino emozioni e convinzioni personali.

Sfortunatamente la circolazione di informazioni sommarie, scorrette e false, che contribuiscono alla rappresentazione errata dei rifugiati, non sarebbe però da attribuire esclusivamente ai social network e ai giornali. Secondo una ricerca dell'Università di Birmingham, anche le fonti hanno un ruolo fondamentale: «Rispetto alla crisi migratoria degli ultimi anni, non si tratta solo della tendenza del pubblico a credere alle notizie che fanno comodo: anche la produzione della conoscenza registra i pregiudizi e li incorpora. Faccio riferimento, per esempio, all'attuale direttore di Frontex, che nel 2015 ha dichiarato che vi fossero centinaia di migliaia di persone pronte a partire dalle coste libiche (Frontex ha detto che erano tra i 500 mila e il milione), una cifra che, nonostante fosse notoriamente errata, è stata riportata capillarmente. L'informazione scorretta era basata, in questo caso, sulla conoscenza sbagliata

delle emigrazioni, dato che Frontex aveva contato che tutti i migranti presenti in Libia stavano potenzialmente lasciando l'Europa».

Possiamo quindi supporre che sensibilizzazione significhi conoscenza e comprensione reciproca della situazione dei rifugiati e dei problemi legati alle migrazioni da parte delle comunità ospitanti da un lato, e tra i rifugiati e gli abitanti del posto dall'altro, che vada oltre gli stereotipi e le rappresentazioni scorrette. Infatti, una lacuna nella conoscenza o nella comprensione potrebbe creare un'incomprensione sui bisogni specifici dei rifugiati, ma anche razzismo (inconsapevole e istituzionale), pregiudizi e stereotipi.

Le attività di sensibilizzazione possono essere la chiave per affrontare questi problemi.

Il modo in cui potrebbero apparire le attività di sensibilizzazione dipenderà sempre dal pubblico di riferimento e rispettivamente dagli obiettivi specifici del progetto e dall'organizzazione. Inoltre include non solo i rifugiati e la popolazione locale, ma anche gli insegnanti, i formatori, gli assistenti sociali che dovrebbero mediare e giocare l'importante ruolo di catalizzatore, e questa guida pedagogica può essere uno strumento chiave utile a supportarli.

L'intensità della sensibilizzazione all'interno della società sui bisogni specifici dei rifugiati è

influenzata anche dagli stessi rifugiati. Questo richiede attività orientate alla cittadinanza attiva, che promuovono l'articolazione, la comunicazione e la mediazione dei loro bisogni, e lo scopo di questa guida pedagogica è anche quella di offrire consigli e suggerimenti in tal senso.

I partner di NiCeR vi augurano una buona lettura.

Capitolo 1: Introduzione

Contesto

Mentre la migrazione oggi è vista come un fenomeno piuttosto nuovo, è importante notare che nel corso della storia dell'uomo la migrazione era una regola, piuttosto che un'eccezione. Infatti, I primi movimenti migratori possono risalire a circa 2 milioni di anni fa, con la migrazione dell'Homo Erectus dall'Africa. Gli esseri umani hanno sempre migrato con lo scopo di ristabilirsi in un paese diverso dal loro paese di nascita, per diverse ragioni.

Pertanto, la migrazione ha dato al mondo la forma che conosciamo oggi. Come disse John Stuart Mill l'immigrazione “...è una delle principali fonti di progresso” e non dovrebbe essere danneggiata dai costi sociali e locali a breve termine.

Oggi la nozione di stato-nazione, che millantava un'unica appartenenza “etnica” della sua popolazione, è una finzione ormai superata. Mentre storicamente questa nozione era funzionale per lo sviluppo del nazionalismo e degli stati nazionali, in quanto entità politiche e sociali che avevano necessità di apparire unitarie attraverso delle finzioni “etniche”, oggi più che mai l'immigrazione e l'emigrazione hanno reso questa idea essenzialmente obsoleta.

Come ha affermato Stephen Castles “Il futuro sarà probabilmente caotico quanto il passato, tutte le previsioni saranno probabilmente errate, ma una cosa è chiara: non vi è alcun ritorno all'idea di stati nazionali chiusi con comunità nazionali omogenee ” (in Golding et al, 2011: 213).

La recente intensificazione delle fluttuazioni politiche, la violenza, i conflitti, le crisi economiche e ambientali nel mondo hanno provocato un'impennata delle migrazioni e degli spostamenti di esseri umani. Un grande numero di persone decide di scappare dai propri paesi per cercare una vita più sicura, un'educazione migliore e opportunità di lavoro più dignitose, nonché prospettive socioeconomiche migliori in generale. Nonostante tutto, qualunque sia la causa della migrazione, i bambini e i giovani restano i gruppi più vulnerabili e svantaggiati tra le popolazioni migranti/sfollate.

Nel Medioriente oltre la metà dei 4,7 milioni di rifugiati siriani che vive in comunità o in campi profughi sono bambini. Allo stesso tempo, nella crisi del Sud Sudan quasi due terzi dei 660.000 rifugiati sono bambini (Sikander, 2017). Nel 2015, un totale di 88.300 persone in cerca di protezione internazionale era composto da minori non accompagnati. Inoltre, secondo Eurostat, nel 2016, 396.705 bambini hanno presentato domanda di asilo in Europa (circa un terzo di tutte le domande di asilo).

Mentre la posizione di svantaggio è chiara per i minori non accompagnati e per i rifugiati che vivono nei campi, piuttosto che nelle città, la condizione di svantaggio per i migranti e per i più giovani tra loro non

è ovvia. In situazioni di irregolarità i giovani migranti e soprattutto minorenni sono a rischio di sfruttamento, traffico illecito, detenzione ed esclusione.

Molti giovani con un background migratorio hanno accesso a lavori più precari nonostante le loro qualifiche elevate (UNESCO, 2014).

Persino se nati da genitori migranti nel paese ospite, potrebbero essere esclusi dalla società civile, per esempio i loro diritti di cittadinanza potrebbero essere limitati (a seconda del paese di nascita o dello status dei loro genitori). Questo crea molti problemi di esclusione politica e sociale, nonché esclusione economica, educativa e occupazionale. Persino quando tali problemi istituzionali vengono risolti per alcuni migranti di seconda generazione, il loro senso di appartenenza al paese ospite è spesso limitato. Le implicazioni di avere una cultura diversa, una diversa lingua madre, questioni identitarie e la discriminazione che ne deriva, provocano un diverso tipo di esclusione rispetto a quella a cui erano soggetti i loro genitori e dei migranti di prima generazione (Dusi, 2015).

I giovani migranti e rifugiati (sia di prima che di seconda generazione) subiscono una discriminazione sociale e istituzionale con conseguenze a lungo termine per la loro salute e il loro benessere, nonché per la loro carriera e per le loro prospettive educative.

Sembra evidente, guardando gli studi recenti, che il sistema educativo abbia spesso fallito nei modi in cui ha tentato di inserire i giovani migranti/rifugiati e giovani di seconda generazione. A parte le molestie e gli atti di bullismo che i bambini subiscono a causa della loro origine, devono anche affrontare una discriminazione istituzionale. Spesso i materiali educativi e le politiche scolastiche tendono a isolare o alienare i bambini con background migratorio. Inoltre, come hanno spesso messo in evidenza le relazioni ombra della Rete Europea contro il Razzismo (ENAR), questa discriminazione è intensificata a causa della segregazione/ghettizzazione sia a livello abitativo che scolastico, che isola i bambini figli di migranti, in scuole o classi specifiche (Commissione Europea, 2015).

Il problema dell'integrazione è evidente anche in studi come quello dell'OCSE che mostra che i bambini di seconda generazione hanno un senso di appartenenza alla scuola molto inferiore rispetto ai loro pari non-immigrati (Fiddian-Qasmiyeh, 2016).

Inoltre, uno studio della Commissione Europea (2015) ha mostrato che nel 2012 i tassi di abbandono scolastico erano superiori per i bambini nati all'estero rispetto ai bambini autoctoni. (25,4% rispetto all'11,5% dei nativi). Per alcuni paesi il divario era maggiore, con tassi di abbandono scolastico per i bambini nati all'estero fino a tre volte superiori rispetto ai giovani nativi. Statistiche simili possono essere trovate tra i migranti di seconda generazione che sono a rischio maggiore di abbandono scolastico, senza aver ottenuto un'educazione superiore (Eurostat, 2011). Inoltre, la disoccupazione è superiore del 50% almeno nei giovani con genitori immigrati, rispetto alle altre persone nell'UE (OCSE/UE, 2015).

Nonostante il nesso tra migrazione, integrazione e cultura sia stato un tema dominante nel dibattito politico e accademico dei giorni nostri, rimane ancora poco conosciuto. Diversi studi e progetti hanno

esplorato questo nesso, mostrando che usare diverse forme artistiche può aiutare l'inclusione e l'integrazione dei migranti.

Anche quando l'integrazione strutturale (l'inclusione nel mercato del lavoro, l'accesso all'istruzione e tutta una serie di diritti) sono una realtà per alcuni rifugiati/migranti, la verità è che ci sono molte sfaccettature legate all'inclusione, relative agli aspetti sociali, economici, culturali. Per questo, mentre l'accesso al sistema educativo e al mercato del lavoro sono di per sé potenzialmente un contributo all'inclusione sociale di un migrante, altri fattori paralleli possono rappresentarne un limite, come ad esempio la discriminazione e i pregiudizi, o la mancanza di comprensione reciproca a causa di barriere linguistiche o culturali.

La realizzazione di progetti artistici può aiutare a superare queste barriere, poiché le diverse forme artistiche possono fornire agli immigrati uno spazio creativo di rielaborazione ed espressione di identità, possono favorire il dialogo interculturale e aiutarli ad esprimere le sfide che affrontano e a far sentire la loro voce contro la discriminazione. L'espressione artistica è anche uno strumento terapeutico che aiuta a ricostruire le emozioni e a migliorare il benessere generale, migliorando così la loro inclusione sociale.

Panoramica della guida

Questa guida mira a presentare ai professionisti provenienti da ambiti specializzati e non, modi alternativi di insegnare, usando l'educazione interculturale come loro filosofia e l'espressione artistica come strumento. Questa guida può essere usata da coloro che abbiano avuto esperienza di educazione interculturale, ma anche da coloro che non sono a conoscenza né del concetto né della pratica. È una guida valida sia per le persone che hanno esperienza con i progetti creativi che con coloro che hanno un background orientato alla formazione. Pertanto, è una guida multidisciplinare, che permette di fare una connessione tra la teoria formativa interculturale e l'arte, in particolare l'arte socialmente impegnata.

La guida presenta innanzitutto al lettore il concetto di Formazione Interculturale e i suoi benefici come approccio formativo (capitolo 2). Il capitolo successivo (3) presenta le origini dell'arte socialmente impegnata, e continua con la spiegazione dei modi in cui i bambini e i giovani possono beneficiarne socialmente e personalmente. Questo capitolo inoltre include una guida sistematica alla realizzazione che i professionisti possono facilmente seguire per creare i propri progetti artistici, sulla base della teoria educativa interculturale. Infine, l'allegato 2 contiene Pianificazioni di lezioni che sia gli insegnanti che i collaboratori delle ONG possono usare per mettere in pratica l'educazione interculturale attraverso esercizi creativi.

Il capitolo finale (4) mira a incoraggiare gli insegnanti nell'educazione formale e informale che lavorano sia con i rifugiati che con i giovani delle comunità locali, per portare avanti progetti simili ai Laboratori NiCeR, fornendo loro gli strumenti principali all'ottenimento di buoni risultati. Il capitolo inoltre contiene un allegato (3) che fornisce idee per attività, in modo da realizzare laboratori simili a quelli di NiCeR.

Bibliografia - Riferimenti

- Dusi, P., Messetti, G., & Falcón, I. G. (2015). *Belonging: Growing up between Two Worlds*. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 171, 560-568. doi:10.1016/j.sbspro.2015.01.161
- European Commission (2015). *Overview of youth discrimination in the European Union: report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union
- Eurostat (2011). *Migrants in Europe: a statistical portrait of the first and second generation*. Luxembourg: EUR-OP.
- Fiddian-Qasmiye, E. (2016) *Europe's migrant children: between belonging, happiness and discrimination*, *OpenDemocracy*. (available at: <https://www.opendemocracy.net/5050/elena-fiddian-qasmiyeh/europe-s-migrant-children-between-belonging-happiness-and-discrimination>) Last accessed 25/10/2017.
- Global Migration Group (2014). *Migration and Youth: Challenges and Opportunities*, United Children's Fund. (available at: <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002277/227720e.pdf>) Last accessed: 25/10/2017.
- Goldin, I., Cameron, G., & Balarajan, M. (2011). *Exceptional people: how migration shaped our world and will define our future*. Princeton, N.J: Princeton University Press.
- IOM, *Glossary on Migration* (2004), (available online at: http://www.iom.int/jahia/webdav/site/myjahiasite/shared/shared/mainsite/published_docs/serial_publications/Glossary_eng.Pdf) Last accessed: 27/10/2017.
- OECD/European Union (2015). *Indicators of Immigrant Integration 2015: Settling In*. Paris: OECD Publishing
- Sikander, K. (2017). *Protecting Children on the Move: The Global Compact on Safe, Orderly and Regular Migration* (available at: https://www.iom.int/sites/default/files/our_work/ICP/IDM/2017_IDM/Panel%20Sikander%20Khan%20Presentation%20IDM%20July%202017.pdf) Last accessed 25/10/2017.

Capitolo 2: Educazione interculturale

Contenuti

- A. Che cos'è l'educazione interculturale e quali sono i suoi benefici come approccio formativo?
- B. Il potenziale dell'educazione interculturale per gruppi di giovani di culture diverse
- C. Rischi dell'uso improprio dell'educazione interculturale con gruppi che includono rifugiati
 - 1. Quali approcci metodologici possono aiutare a superare i rischi e a trarre benefici dall'educazione interculturale?
 - 2. Apprendimento pratico
 - 3. Apprendimento cooperativo
 - 4. Istruzione complessa
 - 5. Apprendimento sulla base di un progetto
 - 6. Il ruolo dell'insegnante nell'apprendimento cooperativo e nell'apprendimento basato su progetti
- D. Benefici per migranti e rifugiati
- E. Educazione interculturale ed espressione artistica: benefici dell'educazione interculturale basata sull'arte per lavori con gruppi misti con giovani rifugiati
- F. Bibliografia - riferimenti

A. Che cos'è l'educazione interculturale e quali sono i suoi benefici come approccio formativo?

Tutte le forme di educazione e istruzione dovrebbero essere interculturali. Ci sono solo due possibili alternative, ed entrambe sono incompatibili con i principi di una società democratica, in cui vi è diversità culturale, e con le necessità di vivere in tale società:

- Un'alternativa è ignorare la dimensione culturale, trascurare le questioni legate all'affiliazione culturale, le differenze culturali e la diversità culturale. Questo dovrebbe significare che l'educazione dovrebbe ignorare un elemento molto importante della realtà sociale, e lascerebbe gli studenti in una situazione di confusione, impreparati a capire la società intorno a loro.
- L'altra alternativa è l'educazione monoculturale con due possibili sottocategorie:
 - L'educazione monoculturale che riflette esclusivamente gli elementi culturali della maggior parte della società, per tutti gli studenti;
 - L'educazione monoculturale che riflette gli elementi culturali dei gruppi ai quali gli studenti appartengono, maggioranze o minoranze.

L'educazione monoculturale incentrata sulla maggioranza significa l'assimilazione culturale, che nega importanti diritti dei membri dei gruppi minoritari, mentre l'educazione monoculturale incentrata sulla comunità, rischia di generare isolamento e separazione tra i gruppi nelle società.

Pertanto, l'istruzione dovrebbe contribuire a preparare gli studenti alla vita in una società culturalmente diverse e democratiche, supportandoli nell'acquisizione della competenza interculturale. Questo è l'obiettivo generale dell'educazione interculturale, relativo al terzo pilastro dell'educazione, come definito dall'UNESCO: "apprendere a vivere insieme", che consiste nello "sviluppare la comprensione di un altro popolo e l'apprezzamento dell'interdipendenza – portando avanti progetti congiunti e imparando a gestire i conflitti – in uno spirito di rispetto dei valori del pluralismo, della comprensione reciproca... della pace" (Delors,1996, p.37) e la diversità culturale.

In sintesi lo studente ha bisogno di acquisire valori, atteggiamenti, abilità, conoscenza, e comprensione critica, che contribuiscono allo spirito di solidarietà e di cooperazione tra diversi individui e gruppi nella società. Questo è anche in stretta correlazione con le disposizioni della Dichiarazione Universale dei Diritti Umani (1948), la quale afferma che lo scopo dell'istruzione dovrebbe essere quello di promuovere la comprensione, il rispetto e l'amicizia tra i popoli.

Per raggiungere questo obiettivo generale, l'educazione interculturale si dovrebbe concentrare sul raggiungimento in un modo bilanciato dei seguenti obiettivi specifici, in relazione all'acquisizione delle attitudini, delle abilità, della conoscenza e della comprensione critica corrispondente ai vari elementi della competenza interculturale:

- Sviluppare attitudini, come il rispetto per la diversità culturale e per l'identità culturale altrui, l'apertura alle interazioni con persone percepite come aventi diverse affiliazioni culturali, curiosità e volontà di imparare qualcosa sulle altre culture, il rispetto per le differenze, e la volontà di sospendere il giudizio durante un incontro multiculturale, il rifiuto della discriminazione e dell'intolleranza.
- Acquisire abilità relative al pensiero critico e alla riflessione sulle proprie determinazioni culturali, nonché su pregiudizi e gli stereotipi, capacità di assumere diversi punti di vista, l'empatia, abilità relative all'interazione con persone percepite come aventi un background culturale differente, competenze comunicative e relazionali, capacità nella gestione dei conflitti e nella mediazione degli scambi interculturali.
- Acquisire la conoscenza e la comprensione critica sulla cultura in generale e il suo impatto sul comportamento dell'individuo e del gruppo, sulla propria cultura e sui diversi prodotti e le diverse pratiche culturali, e sulla storia, le religioni e le lingue.
- Considerare la dignità umana, i diritti umani e la diversità culturale come un bene per la società.

Questi quattro elementi sono strettamente interconnessi e le attività educative dovrebbero considerarli come un tutto, poiché daranno un maggiore grado di competenza interculturale. Si dovrebbero concentrare anche sullo stimolare azioni per la promozione dei valori di una società interculturale, per combattere i pregiudizi, la discriminazione e l'intolleranza. Sono anche direttamente compatibili con il Quadro delle Competenze per la Cultura Democratica, sviluppato dal Consiglio d'Europa e promosso in Europa come specificato nelle Dichiarazioni dei Ministri dell'Istruzione degli stati membri del Consiglio d'Europa, adottato a Bruxelles nell'Aprile del 2016.

La lista degli obiettivi dell'educazione interculturale rivela anche che gli elementi positivi relativi alla cultura e alla diversità culturale sono considerati insieme come una chiara linea contro gli elementi negativi, come gli stereotipi, il pregiudizio, la discriminazione e l'intolleranza. Implica anche la comprensione della complessità delle relazioni tra gli individui e tra i gruppi in una società culturalmente diversa, e il fatto che ci siano spesso relazioni di potere tra la cultura dominante e gli altri gruppi sociali che si relazionano alla partecipazione nel processo decisionale, alla percezione pubblica e all'auto-percezione di alcuni gruppi come non appartenenti alla società dominante, etc.

Come specificato nelle linee guida dell'UNESCO, sull'Educazione Interculturale (UNESCO, 2006), "L'Educazione Interculturale mira ad andare oltre la coesistenza passiva, per raggiungere un modo sostenibile di vivere insieme in società multiculturali attraverso la creazione della comprensione, del rispetto e del dialogo tra i diversi gruppi culturali". Le linee guida attingono da diversi documenti sia dell'UNESCO che internazionali tre principi essenziali dell'educazione interculturale: (1) l'educazione interculturale rispetta l'identità culturale dello studente attraverso la fornitura di un'educazione di qualità e culturalmente appropriata per tutti; (2) l'educazione interculturale fornisce a ogni studente la conoscenza culturale, le attitudini e le abilità necessarie a raggiungere una piena e attiva partecipazione nella società; (3) l'educazione interculturale fornisce a tutti gli studenti la conoscenza culturale, le attitudini e le abilità che permettono loro di contribuire al rispetto, alla comprensione e alla solidarietà tra gli individui, i gruppi etnici, sociali, culturali e religiosi e le nazioni (UNESCO, 2006, p.30).

Tutti questi elementi sono particolarmente importanti rispetto ai rifugiati e al modo in cui il sistema educativo promuove una corretta immagine dei rifugiati e relazioni reciprocamente positive tra i rifugiati e i giovani nelle scuole e nella società.

B. Il potenziale dell'educazione interculturale per gruppi di giovani di diverse culture

L'educazione interculturale può e dovrebbe essere portata avanti indipendentemente dai gruppi di studenti; tuttavia, i gruppi culturalmente diversi rappresentano un'opportunità particolare a riguardo.

La presenza di rifugiati tra i gruppi di studenti rappresenta chiaramente sia una sfida che un'opportunità per l'educazione interculturale.

Per approfittare del potenziale che l'educazione interculturale ha in tutti gli ambienti di apprendimento culturalmente diversi, è importante assicurarsi che l'approccio interculturale venga riflesso in un modo coerente nelle attività di apprendimento e non dovrebbe essere utilizzato solo in aggiunta a nuovi contenuti relativi alle "questioni della migrazione". Pertanto, nelle scuole invece che semplicemente includere lezioni sulle "questioni della migrazione", si dovrebbero fare riferimenti a elementi culturali familiari ai bambini migranti o rifugiati in ogni materia. L'efficacia delle attività di educazione interculturale di classe è valorizzata fortemente se viene applicato un approccio che coinvolga l'intera scuola. Questo significa che è richiesta la presenza trasversale dei principi dell'interculturalità, non solo nelle attività di apprendimento collegate al programma scolastico, ma anche in tutti gli altri aspetti della vita scolastica. Si deve formulare un impegno esplicito per l'approccio interculturale nei documenti delle politiche scolastiche e comunicarlo pubblicamente e questo deve riflettersi in un piano coerente relativo alla partecipazione nella gestione della scuola, nelle attività curricolari delle diverse materie, nelle attività extracurricolari e nei rapporti della scuola con la comunità locale. L'impegno di una scuola per l'educazione interculturale è di solito visibile a chiunque entri nella scuola, anche in base al modo in cui è decorata la scuola.

I partenariati tra le scuole offrono uno scenario molto ricco per le attività di educazione interculturale. Che siano a livello locale, nazionale o transnazionale, tali partenariati possono essere usati per stimolare un cambiamento di prospettiva sulla diversità culturale locale, paragonandola alla situazione delle scuole partner, per migliorare le relazioni tra i bambini e i giovani di ogni provenienza e stimolando lo spirito di squadra e la cooperazione bilanciata.

Quando possibile, la creazione di gruppi composti da rifugiati e non, come descritto nelle sezioni seguenti di questa pubblicazione, rappresenta un'eccellente opportunità per usare il potenziale dell'educazione interculturale. Questo può essere fatto con i gruppi di studenti esistenti o all'interno dei partenariati tra scuole.

La ricerca in psicologia sociale ha provato che mettere insieme persone con diversi riferimenti culturali non necessariamente migliorerà le percezioni reciproche e le relazioni. Affinché ci sia un beneficio per

entrambi, con un atteggiamento positivo reciproco e una competenza interculturale migliorata, servono ulteriori condizioni.

Sebbene a livello della società ci sia ovviamente una situazione di ineguaglianza, l'interazione deve essere organizzata in modo che i membri di ognuno dei due gruppi siano posti su un livello eguale. I membri dei due sottogruppi devono essere consapevoli della loro affiliazione, ma devono cooperare per un obiettivo comune. Questi due elementi generano una "interdipendenza positiva", ossia che il contributo di tutti è necessario per il successo della cooperazione.

Inoltre, l'effetto è più positivo e sostenibile se l'ambiente formativo incoraggia gli atteggiamenti positivi tra i gruppi e se i sottogruppi hanno un numero simile di membri.

C. Rischi dell'uso improprio dell'educazione interculturale con gruppi che includano rifugiati

Organizzare gruppi misti di giovani che includano rifugiati e farli lavorare insieme per un obiettivo comune ha grandi possibilità di avere dei benefici nell'educazione interculturale. Tuttavia, solo questo insieme alle buone intenzioni non è sufficiente, poiché ci sono molti rischi da prendere in considerazione e diversi potenziali usi impropri di educazione interculturale da evitare.

Vi è spesso la tendenza a stereotipare il rifugiato come avente una cultura esotica, associata solo al folclore, alla danza e alle tradizioni o con affiliazioni religiose, sebbene in molti casi queste idee non siano collegate con la vita reale del bambino rifugiato o del giovane coinvolto. È preferibile concentrarsi su quegli aspetti che i bambini incontrano nella loro vita quotidiana, piuttosto che insistere su prospettive idealizzate artificialmente e astratte di ciò che si presume sia la "loro cultura". Tuttavia, quando si scelgono elementi culturali a cui fare riferimento nel contesto delle attività formative, si deve prestare particolare attenzione a non riprodurre stereotipi negativi. È fondamentale non etichettare i giovani rifugiati, aspettandosi da loro un certo comportamento secondo quelle che noi crediamo essere le norme culturali associate al paese o alla regione d'origine. Al contrario, le attività dovrebbero permettere loro di essere loro stessi e di esprimersi come vogliono per presentarsi agli altri.

È importante riconoscere che la realtà non è bianco o nero, con una parte perfettamente immacolata e l'altra completamente cattiva. In ogni gruppo e in ogni società vi sono le sfumature, i punti di forza e le debolezze, ed è importante evitare opinioni generiche offensive e anche non evitare aspetti problematici o sensibili.

Un ulteriore rischio per gli educatori o per i membri locali del gruppo è quello di mostrare un atteggiamento eccessivo di compassione che in realtà nasconde un atteggiamento di superiorità. Inoltre, poiché i giovani hanno una conoscenza superiore della società locale, potrebbero avere un atteggiamento

paternalistico, anch'esso proprio di una relazione top-down, non compatibile con i principi dell'educazione interculturale.

Gli educatori dovrebbero evitare qualunque approccio moralizzatore verso i giovani, evitando anche di dire loro cosa dovrebbero pensare e come si dovrebbero sentire nei confronti dei loro compagni rifugiati o nei confronti dei rifugiati o della migrazione in generale.

Un ulteriore rischio è quello di avere un punto di vista basato sul relativismo culturale. Questo significa che si deve considerare che ogni gruppo avrà il diritto ad avere le proprie norme culturali, che sono valide e non dovrebbero essere giudicate con standard differenti. Questo è vero, ma vi devono essere dei limiti. Pertanto, se certe pratiche, tradizioni o norme giustificate come specifiche di una cultura sono in conflitto con i principi dei diritti umani, l'uguaglianza e la democrazia, non sono accettabili e non dovrebbero essere permessi. E non perché i diritti umani, la democrazia e l'uguaglianza siano valori europei a cui si devono attenere i rifugiati in Europa, ma perché sono valori universali da cui dovrebbero beneficiare tutti gli esseri umani.

D. D. Quali approcci metodologici possono aiutare a superare i rischi e a trarre benefici dall'educazione interculturale?

In termini di metodologia, considerando che l'educazione interculturale non è solo l'accumulo di conoscenza, ma anche lo sviluppo di abilità e attitudini e considerando che un discorso superficiale e moralizzatore non può avere un impatto sostenibile sui comportamenti e sulle relazioni, il miglior approccio pedagogico è quello basato sui metodi di apprendimento attivi, basati su una didattica costruttivista.

Quindi, mettendoli al centro del processo di apprendimento e spostando l'attenzione dall'insegnamento all'apprendimento attraverso metodi attivi basati sull'interazione, gli alunni saranno impegnati non solo a livello cognitivo, ma anche a livello emotivo. Le attività di educazione interculturale ben strutturate si basano su contenuti importanti per gli interessi e la vita quotidiana degli alunni, e promuovono un'atmosfera di fiducia e sostegno assicurando che i bambini siano motivati nell'apprendimento e che si sentano sicuri nell'esprimere i propri punti di vista o nella sperimentazione di nuove abilità. Rispetto al processo di insegnamento classico, dove le fonti e i riferimenti principali sono l'insegnante e il libro di testo, le attività efficaci di educazione interculturale coinvolgono diversi tipi di interazione. Può essere l'interazione tra alunni, inclusi i metodi di apprendimento cooperativo, ma anche l'interazione con elementi della società e con una grande varietà di fonti di informazione. L'apprendimento cooperativo aiuta gli studenti a interagire attraverso il lavoro di gruppo. Questo li aiuta ad apprezzare le abilità e la conoscenza individuale e capiscono di riuscire ad ottenere risultati migliori rispetto al lavoro da soli. Questo permette una positiva interdipendenza tra di loro.

Questo deve essere seguito da una riflessione congiunta che permette ad ogni alunno di costruire una comprensione e una prospettiva personale sulle questioni discusse, in connessione con le esperienze personali precedenti e con il contesto specifico in cui vive. Apprendere insieme agli altri permette agli

alunni di esplorare le questioni da diversi punti di vista e di impegnarsi in una riflessione congiunta con i propri pari. Attraverso questo processo è più probabile che interiorizzino ciò che hanno imparato e che siano capaci ad applicarlo nelle situazioni di tutti i giorni. Quando si struttura un compito cooperativo, è importante evitare di riprodurre stereotipi di genere o etnici.

Quindi, l'educazione interculturale efficace implica senza dubbio i riferimenti a una varietà di elementi di diversità culturale usando metodi di apprendimento attivo. Certamente, il background culturale dei bambini in classe verrà considerato prioritario, ma i riferimenti alle altre culture rappresentano un potente strumento per i bambini e i giovani rifugiati; si possono usare diverse strategie pratiche, a seconda dello specifico contesto locale. Alcune volte, ha senso includere attività specifiche che si riferiscano esplicitamente al loro paese d'origine. Tuttavia, questo richiede che vengano eliminate dal processo di apprendimento o dalla comunità da cui lo studente proviene le caratteristiche personali dello studente. Mentre l'attenzione non è posta sullo studente in sé, le tecniche di distanziamento usano terzi, personaggi immaginari o storie e artefatti e altri metodi indiretti per rappresentare realisticamente una religione e le sue espressioni culturali e per insegnare agli altri studenti i valori senza mettere ulteriormente in gioco lo studente specifico. (Keast, 2007)

In altri contesti, è preferibile evitare l'approccio diretto e iniziare con un riferimento più generale sui diversi aspetti della diversità culturale e solo in seguito, quando si è creato un clima positivo nei confronti della diversità, incoraggiare i bambini rifugiati e i giovani a esplorare, insieme ai loro compagni, anche gli elementi culturali della loro comunità. Permettere questo ambiente positivo richiede la trasformazione dell'aula in uno spazio sicuro, dove gli alunni si sentano liberi di esprimersi senza paura, insicurezza o tensione. Nello spazio sicuro gli studenti possono avere uno spazio uguale per partecipare alle discussioni o alle attività. Lo spazio sicuro usa il dialogo come mezzo per dare le istruzioni e richiede regole di dialogo in modo che gli studenti possano imparare come ascoltare e rispettarsi a vicenda.

Gli obiettivi dell'educazione interculturale possono essere raggiunti nel modo più efficace se viene utilizzato l'approccio della pedagogia costruttivista. Oltre al quadro generale del costruttivismo, gli altri riferimenti metodologici sono l'apprendimento pratico, l'apprendimento cooperativo e in particolare l'approccio specifico chiamato "istruzione complessa", così come l'apprendimento basato su progetti.

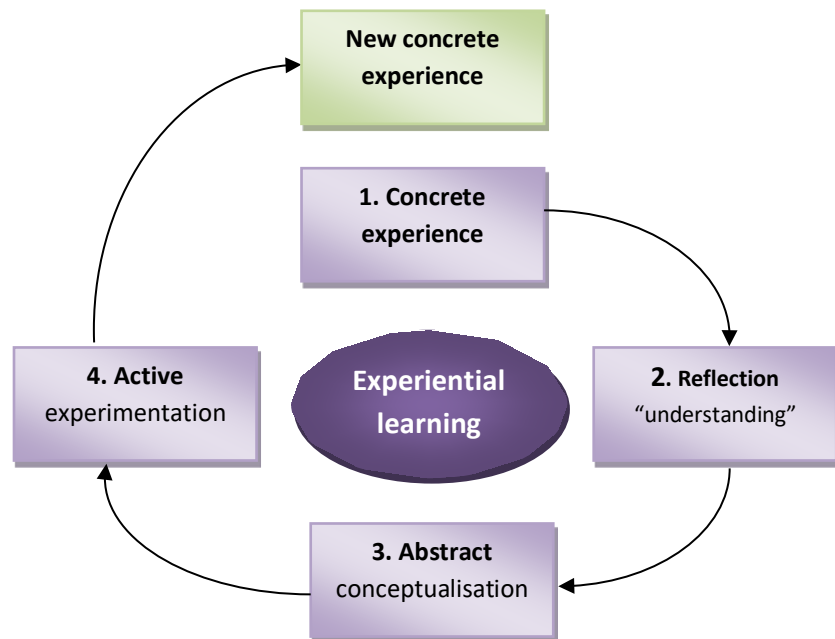
1. Apprendimento pratico

Il principale riferimento all'apprendimento pratico è l'opera di David A Kolb e Roger Fry (1975): "l'apprendimento pratico non è una serie di tecniche da applicare all'attuale pratica, bensì un programma per cambiare profondamente le nostre vite personali e il sistema sociale".

L'apprendimento pratico pone lo studente al centro e sostiene che la conoscenza sia creata attraverso l'interazione e la trasformazione che si basano sull'esperienza dello studente. Le attività che si basano sull'apprendimento pratico richiedono la partecipazione attiva degli studenti. Gli studenti non sono dei

destinatari passivi di conoscenza. Per stimolare il coinvolgimento, le attività devono essere ideate in modo che gli studenti le vedano interessanti e persino divertenti, mantenendo comunque l'obiettivo didattico.

Come mostrato nel diagramma, il processo di apprendimento inizia con un'esperienza concreta, un'azione particolare, un'interazione, etc. e continua con la riflessione sugli effetti, su cosa è successo. In una terza fase, la generalizzazione, lo studente trae le conclusioni e formula ipotesi sull'esperienza, cercando di capire i principi generali e vedendo la connessione tra le azioni e gli effetti su una serie di circostanze che portano alla concettualizzazione. Nella fase finale del ciclo, lo studente testa



le ipotesi e le idee attraverso la sperimentazione attiva in nuove circostanze, esplorando le azioni pratiche che potrebbero riferirsi al problema in questione. Anche se la nuova azione si realizza in diverse circostanze, lo studente è ora capace di anticipare i possibili effetti dell'azione.

Presentato come un ciclo o qualche volta come una spirale, il modello pone l'accento sulla natura dell'apprendimento continuo e sul fatto che l'esperienza concreta generata fornisce le basi per un rinnovato processo di apprendimento.

Le efficaci attività apprendimento pratico hanno le seguenti caratteristiche:

- *sviluppare in modo bilanciato la conoscenza, le abilità, le attitudini e valori.* Le attività interattive forniscono un ambiente sicuro nel quale sperimentare con nuovi comportamenti e fare errori senza incorrere nei costi di simili errori nella vita reale.
- *iniziare dalla vita reale e sostenere i cambiamenti.* Le attività includono le connessioni con elementi della vita reale della Società incoraggiando gli studenti a mettere in pratica ciò che imparano nel contesto della vita reale.
- *motivano.* L'apprendimento è percepito come entusiasmante interessante divertente.
- *sviluppo dell'autoefficacia.* Gli studenti sviluppano la fiducia nelle loro capacità di agire e raggiungere i loro obiettivi.

- *supportano le relazioni positive e un coinvolgimento bilanciato.* Le attività incoraggiano le interazioni positive e la solidarietà del gruppo così come la partecipazione dei membri del gruppo meno espressivi e meno dominanti.

2. Apprendimento cooperativo

L'apprendimento cooperativo è un approccio metodologico basato sull'uso istruttivo di piccoli gruppi nei quali gli studenti lavorano insieme per massimizzare l'apprendimento loro e degli altri. L'apprendimento Cooperativo promuove l'idea che gli studenti sono responsabili di quanto prendono ma fa ma sono anche corresponsabili dell'apprendimento degli altri con questo approccio gli studenti con bassa o media abilità beneficiano dall'osservare le strategie usate dagli studenti con abilità superiori mentre gli studenti con abilità superiori imparano nuove strategie insegnando agli altri studenti del gruppo. L'apprendimento cooperativo è un metodo didattico che include gli obiettivi dell'educazione interculturale così come l'educazione alla cittadinanza Democratica fornendo opportunità per l'impegno nei processi decisionali e Nello scambio di opinioni con i pari ci sono acqua e 5 elementi chiave richiesti per l'apprendimento cooperativo efficace (Johnson et al, 1998):

- Interdipendenza Chiara e positiva tra studenti;
- Interazione vi à vis;
- Responsabilità individuale;
- Enfatizzare le abilità individuali e dei piccolo gruppi;
- processi per l'analisi di gruppo per migliorare l'efficacia.

La cooperazione efficace non è automatico e deve essere imparata quelli che sono coinvolti devono essere istruiti siccome chiedere le opinioni altrui e come ascoltarle facendo danno dei contributi sensibili e brevi allo sforzo di gruppo per supportare tutti i membri del gruppo all'apprendimento dovrebbero imparare a spiegare il loro punto di vista era attenersi alle norme cooperative delle interazioni del gruppo. le norme come quelle elencate qua sotto possono evitare studenti più abili dominino le interazioni.

Tutti i group members devono:

- Esprimere le loro idee personali;
- Ascoltare gli altri;
- Chiedere agli altri le loro idee;
- Motivare e spiegare le proprie idee e discutere le varie opzioni.

l'apprendimento Cooperativo genera allo stesso tempo due tipi di benefici:

- l'apprendimento Cooperativo genera il raggiungimento di risultati di apprendimento in particolare particolarmente appropriati quando combinano valori attitudini abilità conoscenze e comprensione critica come per esempio nel caso dell' educazione interculturale In tali casi la metodi di apprendimento Cooperativo possono essere più efficaci dei metodi tradizionali di apprendimento che richiedono agli studenti di lavorare individualmente e spesso competere con gli altri Questo significa che il successo di uno in più che il fallimento degli altri mentre l'apprendimento cooperativo incoraggia il successo di tutti gli studenti.
- indipendentemente dal contenuto del risultato dell'apprendimento, l'apprendimento Cooperativo sviluppa anche una varietà di abilità sociali relative alla empatia alla comunicazione alla Cooperazione e alla gestione dei conflitti.
- Una sfida chiave nelle interazioni affettive tra studenti riguarda che riguarda che riguardano le attività di apprendimento cooperativo è collegata la differenza dello status si devono creare le condizioni affinché gli studenti con diversi livelli di risultati accademici e di provenienza possono dare un contributo significativo al gruppo questo viene spiegato nell'istruzione complessa.

3. Istruzione complessa

L'istruzione complessa è una forma di apprendimento cooperativo che dà particolare attenzione per fornire su queste accademico a tutti gli studenti in classe eterogenea fornendo anche le competenze sociali per tutti i bambini in tali classi.

Per questa ragione le attività nella istruzione complessa sono attività di Cooperazione che mirano a formare l'abilità di Cooperazione trattamento dello status normalmente i bambini con uno status più alto sono sempre quelli che esprimono i loro punti di vista e quello che dico non viene considerato come una buona risposta dagli altri bambini i bambini con uno status spesso di solito non hanno l'opportunità di parlare e condividere le loro opinioni perché gli altri bambini e loro stessi pensano di non avere niente di importante da dire in questo modo I bambini con uno status più basso quando non pagano di meno i bambini con lo status più alto per non imparare di più.

L'istruzione complessa inizia dalla supposizione che tale situazione può essere prevenuta se tutti i bambini ricevono dei compiti che li facciano interagire e contribuire alla discussione di gruppo su una base uguale le caratteristiche dello status permettono di operare senza controlli interazione tra gli studenti e rinforzerà solamente il pregiudizio che gli studenti hanno l'uno dell'altro e riguardo a se stessi.

Questo approccio funziona molto bene Per l'educazione interculturale quando ci sono questioni per cui non vi è una singola soluzione un solo punto di vista valido È importante che i compiti richiedono ai bambini di contribuire in una varietà di modi considerando anche i loro punti di forza e le preferenze e stimolandoli a imparare gli uni dagli altri questo approccio considera Quali sono le aspettative teoriche In

particolare quando gli insegnanti hanno aspettative alte dagli studenti gli studenti producono altri risultati e quando le aspettative sono basse di I risultati saranno bassi così gli insegnanti sono stimolati a dare livelli di aspettative simili a tutti i bambini insegnanti enfatizzano il fatto che le abilità multipla e vengono sono richieste per completare un compito nessuno studente a tutte le abilità necessarie per risolvere un compito complesso e ogni studente alcune delle abilità richieste lo scopo è di creare aspettative miste per il successo.

Una strategia alternativa e assegnare le competenze insegnante identifica le ore nei quali gli studenti con un basso status hanno alte prestazioni e le Infatti sono con gli altri studenti designando diversi bambini con status sociale e accademico base alla funzione di esperti sulla questione del gruppo potrebbe essere difficile qualche volta convincere gli studenti con lo status bar della loro competenza perché spesso questi studenti hanno interiorizzato le aspettative delle altre persone di un risultato basso l'insegnante ha il potere di valutare e le valutazioni caffè e saranno scontate per gli studenti quando l'insegnante valuta pubblicamente uno studente con uno strato spesso com'è forte o avete una particolare abilità sia allo studente che gli altri studenti tendono a credere e ad accettare questa valutazione questo porta ad un'aspettativa alta di competenza che raggiungeranno e che tenderà a influenzare gli studenti con uno status più basso inoltre il successo In quella particolare compito ti traduce il successo nei compiti futuri.

4. Apprendimento basato su progetti

I progetti o l'apprendimento attraverso i progetti è uno dei metodi di insegnamento raccomandati Per l'educazione interculturale e allo stesso tempo contribuisce all'acquisizione di valori attitudini abilità conoscenza e comprensione critica anche molto appropriato per un approccio cross curricolare e per affrontare questioni trasversali l'apprendimento basato sui progetti e spesso strutturato in una sequenza di fasi distribuite in diverse settimane (Consiglio d'Europa, 2015):

- Scelta di un argomento di studio o di una domanda aperta e pianificazione del lavoro
- Raccolta di informazioni, organizzazione delle domande raccolte e decisione
- Realizzazione del prodotto
- Presentazione del prodotto
- Riflessione sulle esperienze di apprendimento

Queste fasi possono essere fatte dagli studenti individualmente, ma il processo è molto più efficace se gli studenti lavorano insieme come classe in piccoli gruppi in questo caso i principi di apprendimento Cooperativo e di istruzione complessa si applicano.

Indipendentemente dall'argomento scelto e oltre l'acquisizione della conoscenza e delle abilità sull'argomento rispettivo gli studenti sviluppano:

- abilità di pensiero critico intellettuali (relativo alla comprensione alla elaborazione e alla organizzazione delle informazioni)
- cooperazione e abilità di gestione dei conflitti
- abilità comunicative (orali scritte e di Public speaking)

In molti casi il processo migliora anche l'espressione artistica le abilità al computer e le competenze linguistiche.

Il modo in cui viene usato questo approccio Può variare a seconda dell'età e delle preferenze degli studenti ma anche a seconda del contesto locale.

Esempio: affrontare una questione della comunità locale.

1. L'argomento: parlare con gli adulti, discussione tra studenti e analisi dei media per identificare la questione della comunità locale da studiare
2. Raccolta e organizzazione delle informazioni:
 - a. In gruppi, gli studenti accedono a diverse fonti di informazione (membri della comunità locale direttamente interessati alla questione, istituzioni locali, libri, internet, esperti locali, organizzazioni della società civile, etc)
 - b. Insieme, gli studenti selezionano e catalogano le informazioni raccolte e si mettono d'accordo su quale soluzione suggeriscono per la relativa questione
3. Realizzazione del progetto: produzione di un portfolio e presentazione elettronica con la seguente struttura:
 - a. Descrizione della questione, perché è importante, chi ne è interessato, chi è responsabile
 - b. Analisi di due o tre possibili soluzioni
 - c. Descrizione della soluzione proposta dalla classe
 - d. Piano di supporto su come influenzare le autorità responsabili dell'adozione della soluzione proposta dalla class
4. Presentazione del prodotto: presentazione pubblica organizzata dagli studenti con ospiti adulti a presentare la loro proposta

Riflessioni sull'apprendimento: una volta in classe gli studenti riflettono insieme sull'intero processo E su cosa hanno imparato nelle diverse situazioni quali conoscenze Quali attività abilità e quale altitudine Hanno sviluppato.

5.5. Il ruolo dell'insegnante nell'apprendimento Cooperativo e nel apprendimento basato sui progetti

il ruolo dell'insegnante non è più quello di fornire informazioni e direttive agli studenti e di guardare ogni errore e correggerlo sul momento e assicurarsi che lavoro ti ha fatto proprio come detto. Gli studenti ai gruppi sono responsabili di portare a termine il compito e avere il supporto necessario. L'autorità è delegata a loro; possono fare errori, imparare da ciò che è andato sbagliato e riflettere su come il loro lavoro può essere migliorato e di importanza essenziale la sera gli studenti e lasciare che gli studenti prendono le decisioni da soli e supportarli nell'apprendimento anche dai dagli errori.

Tuttavia il ruolo dell'insegnante rimane necessario. L'insegnante mantiene la propria autorità in classe principalmente come organizzatore del processo di apprendimento che da un orientamento e le direttive per il compito stabilisce le regole dell'attività all'analisi studenti a usare le norme per la cooperazione forma i gruppi delle dall'autorità agli studenti e rende i gruppi responsabili per il prodotto del loro lavoro lo strumento principale della insegnante è la domanda non la risposta l'insegnante dovrebbe stimolare gli studenti a cooperare a sostenersi a vicenda e dare agli altri il feedback e riflettere su cosa scoprono così come le loro interazioni.

In particolare quando i compiti sono complessi e richiedono un maggiore dispendio di tempo e una maggiore gamma di competenze insegnanti dovrebbero lavorare insieme per esempio con una prospettiva cross curricolare.

E. L'educazione interculturale e l'espressione artistica: i benefici dell'educazione interculturale basata sull'arte per lavori con gruppi misti, inclusi giovani rifugiati

Le attività basate sull'espressione artistica con gruppi misti di giovani inclusi i rifugiati hanno un potenziale particolarmente alto di raggiungere gli obiettivi dell'educazione interculturale.

Un prodotto artistico come risultato della cooperazione tra giovani in un gruppo misto rappresentano un eccellente esempio di prodotto in una attività di apprendimento basata su un progetto. Inoltre l'espressione artistica è particolarmente efficace per creare un campo di gioco dove tutti gli studenti sono uguali e dove il contributo di Ognuno di loro ha uguale importanza nonostante le possibili enormi differenze nella vita reale.

Se agli studenti viene chiesto di contribuire in un prodotto artistico condiviso devono esprimere il loro punto di vista e le loro idee e loro sentimenti i loro le loro esperienze e il bene più di valore è quello che sono e che sentono anche se hanno un'esperienza limitata o una limitata espressione artistica.

Le attività possono essere organizzate in modo da permettere ai giovani di scegliere cosa vogliono fare e come vogliamo farlo. Quindi rispettando l'approccio metodologico dell'educazione interculturale centrata sullo studente.

Così queste attività incentrate sull'arte soddisfano molto bene i requisiti per le attività di educazione interculturale in gruppi misti culturalmente e possono anche contribuire a evitare il rischio di un uso improprio Come descritto nelle sezioni precedenti.

Questo tipo di attività ha anche benefici significativi per tutti gli studenti coinvolti. Il fatto che ogni attività riconosca e rispetti il contributo di ogni partecipante genera situazioni quando hanno bisogno l'uno dell'altro e cooperano per il prodotto condiviso generano attitudini positive e abilità di cooperazione il fatto di dover gestire gli inevitabili disaccordi che appariranno nel processo permette di sviluppare abilità di risoluzione dei conflitti poiché la cooperazione riguarda anche la comunicazione e considerato che il prodotto artistico previsto mira a un pubblico esterno vengono sviluppate anche le abilità di comunicazione.

Nel processo e spesso in relazione con il contenuto del messaggio che è comunicato con i mezzi artistici i giovani coinvolti imparano l'uno dall'altro riguardo la loro prospettiva culturale e richiedono le finiture sulle similitudini sulle differenze saranno stimolati quindi a valorizzare la diversità culturale e diritti umani la dignità sviluppando allo stesso tempo la conoscenza la comprensione critica della cultura e il modo in cui la filiazione culturale e la vita in una Società Democratica culturalmente diverse sono percepiti da loro stessi e degli altri giovani coinvolti.

G. Bibliografia-Referimenti

- Art. 26.2, Universal Declaration of Human Rights (1948)
- Brotto, F., & Huber, J. (2012). Intercultural competence for all: preparation for living in a heterogeneous world. Strasbourg: Council of Europe Publ.
- Chapman, S., McPhee, P., & Proudman, B. (1995). What is Experiential Education?. In Warren, K. (Ed.). *The Theory of Experiential Education* (pp. 235-248). Dubuque: Kendall/Hunt Publishing Company
- Cohen, E. G., Lotan, R.A., & Leechor, C. (1989). Can classrooms learn? *Sociology of Education*, 62, 75-94.
- Cohen, E.G. & Lotan, R.A. (Eds.). (1997). *Working for equity in heterogeneous classrooms: Sociological theory in practice*. New York: Teachers College Press.
- Council of Europe (2016). *Competences for democratic culture: living together as equals in culturally diverse democratic societies*. Strasbourg: Council of Europe
- Council of Europe (2015). *Curriculum for the in-service teacher training course: Inclusive schools supporting the education of Roma, Ashkali, Egyptian and returned children*. Pristina: Council of Europe.
- Delors, J. et al. (1996) *Learning: the Treasure within*. Paris: UNESCO Publishing
- Johnson, D.W., Johnson, R., and Smith, K. (1998). *Active Learning: Cooperation in the College Classroom*. Edina, MN: Interaction Book Co.
- Kagan, S. (1992). *Cooperative Learning*. San Juan Capistrano, CA: Resources for Teachers, Inc.
- Keast, J. (2007). *Religious diversity and intercultural education: a reference book for schools*. Strasbourg: Council of Europe Publ.
- Kolb, D. A. (1981) 'Learning styles and disciplinary differences'. in A. W. Chickering (ed.) *The Modern American College*, San Francisco: Jossey-Bass.
- Kolb, D. A. and Fry, R. (1975) 'Toward an applied theory of experiential learning;', in C. Cooper (ed.) *Theories of Group Process*, London: John Wiley.
- Laal, Marjan. (2013). Positive Interdependence in Collaborative Learning. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. 93. 1433-1437. 10.1016/j.sbspro.2013.10.058.
- Lee, H., & Lim, C. (2012). Peer Evaluation in Blended Team Project-Based Learning: What Do Students Find Important? *Journal: Educational Technology & Society*, 15(4), 214–224.
- Strobel, J., & Van Barneveld, A. (2009). When is PBL More Effective? A Meta-synthesis of Meta-analyses Comparing PBL to Conventional Classrooms. *The Interdisciplinary Journal of PROBLEM-BASED Learning*, 3(1)
- UNESCO, *Guidelines on Intercultural Education*. (2006). Paris: UNESCO Section of Education for Peace and Human Rights, Division for the Promotion of Quality Education, Education Sector

Links:

- <http://www.reviewing.co.uk/research/experiential.learning.htm#axzz4s4unmMvm>: helpful review of sites by Tim Pickles
- Smith, M. K. (2001, 2010). 'David A. Kolb on experiential learning', the encyclopedia of informal education. [<http://infed.org/mobi/david-a-kolb-on-experiential-learning/>]. Retrieved:08.08.2017
- Brame, C.J. and Biel, R. (2015). Setting up and facilitating group work: Using cooperative learning groups effectively. [<http://cft.vanderbilt.edu/guides-sub-pages/setting-up-and-facilitating-group-work-using-cooperative-learning-groups-effectively>]. Retrieved: 10.08.2017

Capitolo 3: L'arte come strumento di promozione del dialogo interculturale

Contenuti:

- A. Introduzione: Arte socialmente impegnata
- B. Moralità, esclusione sociale e contatto all'interno del gruppo
- C. Apprendimento socio-emotivo (SEL) & sviluppo morale
- D. Le arti come amplificatori dello sviluppo morale
- E. Benefici dei programmi artistici contro l'esclusione sociale
- F. Guida sistematica all'implementazione
 - 1. Obiettivi e scopi
 - 2. Staff
 - 3. Selezione
 - 4. Struttura & Logistica
 - 5. Sviluppo
 - 6. Valutazione
- G. Bibliografia/Referenze

A. Introduzione: arte socialmente impegnata

Nel contesto del movimento afroamericano per i diritti civili e il movimento femminista americano negli anni '60 e '70, gli artisti erano desiderosi di ampliare il loro ambito di pratica verso una combinazione di fascino estetico e senso di responsabilità politica e sociale. Mettendo in discussione i vincoli imposti dalle istituzioni e dai curatori alle opere d'arte, gli artisti hanno iniziato a lavorare senza o al di fuori del setting curato delle istituzioni dove si trova in uno spazio dissociato dal mondo esterno, e invece si sono impegnati nell'attivismo civico cercando di riunire le persone attraverso pratiche artistiche interattive. Essendo stato ispirato dai movimenti globali per la giustizia socio-economica, era essenziale passare il palcoscenico solo discutendo metaforicamente questioni sociali o creando arte o per persone che soffrivano di ingiustizia. Il rinnovato senso di responsabilità dell'artista sarebbe riflesso dalla contemporaneità delle questioni con cui avrebbero affrontato e dal coinvolgimento delle persone nella produzione dell'opera d'arte. Ad esempio, creando arte con una minoranza emarginata, le persone di questo gruppo diventano partecipanti o collaboratori al progetto dell'artista che può utilizzare qualsiasi media e funzioni artistiche attraverso il dialogo in una relazione co-creativa tra l'artista e la comunità. Considerando come le persone potrebbero essere coinvolte nel lavoro, l'artista passa attraverso un processo di relazione con le storie di queste persone, sviluppa ulteriori ricerche su di esse ed esamina il modo in cui le persone reagiscono a questa esperienza.

La completa ridefinizione dell'arte e il modo in cui deve raggiungere le persone al di fuori del settore, ha generato progetti artistici socialmente impegnati di diversa natura con lo scopo condiviso di collegare la pratica artistica ad altre aree della conoscenza. Di conseguenza, tali progetti sono associati sia con l'arte che con altre discipline di produzione culturale o sociale. Quando gli artisti professionisti interagiscono con i non artisti, sono in grado di condividere punti di vista; per esempio, le persone in una data comunità promuovono nel tempo certe Conoscenze Locali, che potrebbero essere di importanza relativa per lo sviluppo del progetto artistico. L'elemento dell'interazione umana avvicina l'arte alla vita quotidiana, indirizza l'enfasi dei progetti di natura partecipativa verso "la collaborazione e la dimensione collettiva dell'esperienza sociale" (Bishop, 2010, P.12) e provoca l'esplorazione della diversità culturale e ciò che è pensato di essere l'Altro in termini di identità sociale. Quando un artista collabora con una comunità all'estero, la sua posizione di neofita dà loro il vantaggio di essere esterni e quindi di essere in grado di aiutare a spostare una data situazione senza un particolare bagaglio emotivo.

Attraverso la collaborazione, la responsabilizzazione dei soggetti attivi-partecipanti, che si incontreranno nelle condizioni specifiche del progetto, è probabilmente lo scopo di un progetto artistico partecipativo. Un esempio di un progetto per il quale l'impegno riguarda la responsabilizzazione è il progetto del 1992 "West meets East" dell'organizzazione di arti visive The Art of Change, composto dagli artisti Lorraine Leeson e Peter Dunn. Il progetto si è svolto a Londra e gli artisti hanno lavorato con ragazze del Bangladesh che erano appena arrivate nel paese. Alcuni di loro non parlavano inglese o studiavano arte prima. Ciò che ha finito per collegarli è stata la loro esperienza passata in comune con il ricamo. Attraverso la creazione di collage che intendevano esprimere la propria identità, il tema risultante del loro design collettivo è diventato "l'esperienza di vivere in due culture" (Iles, 2017). Qui, le immagini della loro vita di villaggio a casa coesistevano con quelle che simboleggiavano la vita nel Regno Unito. Il processo

collaborativo divenne visibile al pubblico quando la risultante opera d'arte co-creata fu esposta su cartelloni pubblicitari a Londra e Barcellona , consentendo ai partecipanti di sperimentare "l'auto-riconoscimento della loro capacità di agire sul mondo" (Ibid). Un tale progetto artistico basato sulla comunità può essere associato all'attivismo perché aspira a fornire un bene sociale per affrontare le preoccupazioni dei partecipanti attraverso un processo artistico. Come spiega Michael Kelly, "c'è una struttura psicologica molto diversa se un membro della comunità dice:" Sto partecipando a un progetto artistico sperimentale "piuttosto che se quel membro dicesse:" Sto ricevendo servizi sociali ", anche se l'attività (alloggio, educazione, giardinaggio) sembra esattamente lo stesso "(Kelly, 2014). Partecipando attivamente invece che ricevere passivamente, la comunità potrebbe affrontare i problemi e costruire la forza in modo più efficiente attraverso la creatività.

L'inclusione dei non-artisti continua a prosperare dagli anni '90, essendo un approccio interattivo nella creazione del lavoro. Le pratiche socialmente impegnate dei giorni nostri sono incoraggiate dalle istituzioni a migliorare la loro strategia di coinvolgimento pubblico. Il recente dialogo critico intorno al campo dell'arte partecipativa esamina la questione della paternità individuale o collettiva. Operando collettivamente, un processo partecipativo può funzionare sulla base di una struttura socialmente orizzontale, diffondendo la paternità ma non necessariamente cancellandola. Tuttavia, ben noti progetti di arte partecipativa continuano ad essere riconosciuti da un artista - l'iniziatore, i cui sforzi si sono espansi in un processo artistico di paternità condivisa.

B. Moralità, esclusione sociale e contatto intergruppo

"I bambini vengono in questo mondo con predisposizioni morali e tipicamente sviluppano, in tenera età, categorie che distinguono" noi "e" loro ". Molti fattori contribuiscono a spiegare perché i bambini escludono gli altri, compresi il loro sviluppo socio-cognitivo, l'ambiente sociale, le relazioni tra pari e i messaggi dei genitori "(Killen & Rutland, 2011, p.191). Tuttavia, l'esclusione sociale intergruppo e infragruppo, entrambi poggiano sulle premesse di funzionamento del gruppo, ovvero su norme di gruppo o identità di gruppo e dinamiche di gruppo. Poiché l'esclusione sociale sembra essere un fenomeno di gruppo, e lo sviluppo cognitivo sociale (ad es. Ragionamento morale e presa di prospettiva sociale) consente ai bambini di acquisire una conoscenza iniziale della formazione e degli elementi di ciò che costituisce un gruppo (sia positivo che negativo). Pertanto, i bambini ottengono anche un accesso cognitivo, come per ragionare sul contesto intergruppo, "coordinando in modo sofisticato giudizi e valutazioni morali e di gruppo" (Rutland & Killen, 2015, p.128).

La ricerca sull'esclusione sociale ha finora rivelato che quando le persone si trovano di fronte a decisioni di inclusione o esclusione si trovano di fronte a un conflitto tra gli orientamenti morali e gli atteggiamenti pregiudizievole. Entrambe queste traiettorie emergono presto e si sviluppano lentamente durante l'infanzia e l'adolescenza (Rutland & Killen, 2015). Nel caso di situazioni dirette, i bambini tendono a fare più affidamento sul ragionamento morale, mentre in situazioni più complesse i bambini passano a decisioni stereotipate e pregiudizievole. Inoltre, nelle situazioni in cui l'identità di gruppo è saliente, i bambini spesso scelgono di escludere il mantenimento dell'identità di gruppo e di sostenere le norme

all'interno del gruppo. Come Killen e Rutland (2011) sostengono: "il potenziale di decisioni di esclusione che riflettono pregiudizi e pregiudizi si verifica quando la decisione di escludere sembra essere giustificabile ma, in realtà, riflette l'uso di criteri irrilevanti (ad esempio l'appartenenza al gruppo), che non può essere difesa per qualsiasi motivo morale "(p.193).

Nel riassumere i risultati della ricerca sull'esclusione sociale e la moralità, sembra che dal momento che l'esclusione tra gruppi è un fenomeno di gruppo, e i bambini decidono di escludere o rifiutare l'esclusione sulla base di ragionamenti morali, problemi convenzionali o problemi psicologici, l'"antidoto" a i comportamenti esclusivi dovrebbero fare affidamento sul miglioramento del ragionamento morale sugli altri due domini del ragionamento. Potenti prove di come promuovere la tolleranza tra gruppi e ridurre l'esclusione sociale proviene dall'ipotesi di contatto di Allport (1954) e dalla sua successiva verifica nel corso degli anni da parte di alcuni ricercatori che lavorano in una varietà di contesti diversi (Pettigrew e Tropp, 2006). In breve, la ricerca sui contatti tra gruppi ha rivelato che, nella maggior parte dei casi, anche in assenza di condizioni di contatto ottimali, emerge ancora una riduzione del pregiudizio tra le parti che integrano (Pettigrew et al., 2011).

In particolare, il contatto intergruppo è stato messo in relazione con un cambiamento nella comprensione e valutazione di una persona delle norme interne al gruppo sulle amicizie incrociate (Rutland e Killen, 2015) attraverso l'effetto mediatore sull'ansia intergruppi, sull'assunzione di prospettiva e sulle minacce, così come sulle attuali norme interne al gruppo. La ricerca evolutiva rivela come il contatto inter-gruppo modifica gli atteggiamenti e sottolinea la necessità di implementare gli interventi per modificare gli atteggiamenti prima dell'età adulta, oltre a sottolineare la necessità di considerare sempre l'identità e le norme di gruppo (aumentando l'empatia e l'intergrazia) quando si tenta di alterare il negativo attitudes (Rutland & Killen, 2015).

Le prove di ricerca sostengono che tutte le forme di contatto, cioè le forme di contatto diretto e indiretto (contatto esteso o immaginato), influenzano positivamente il rifiuto di atteggiamenti pregiudizi stereotipati. Nel tentativo di spiegare l'importanza dei benefici di cui sopra (che derivano dal contatto intergruppo) in favore dell'inclusione sociale, un focus sulla promozione dell'ottica prospettica e delle emozioni è cruciale. La ragione è che la presa di prospettiva e l'empatia costituiscono entrambi aspetti centrali della moralità. Secondo Eisenberg (2000), la moralità poggia su "l'apprensione o la comprensione dello stato emotivo o della condizione di un altro". Inoltre, Prinz (2007) sostiene che le emozioni sono essenziali per il giudizio morale e la motivazione morale. Inoltre, verrà sottolineata l'importanza del Social Emotional Learning (SEL), per sostenere a favore di metodi e progetti pedagogici che mirano a modificare le emozioni intergruppi negative verso emozioni intergruppi più tollerabili, idealmente positive.

C. Apprendimento socio-emotivo (SEL) e sviluppo morale

"Elias (1997) ha definito Social Emotional Learning (SEL – Apprendimento socio-emotivo) come il processo di acquisizione delle competenze chiave per riconoscere e gestire le emozioni, stabilire e raggiungere obiettivi positivi, apprezzare le prospettive degli altri, stabilire e mantenere relazioni positive, prendere decisioni responsabili e gestire le relazioni interpersonali, le situazioni costruttive "(Clarke, et al., 2015,

p.16). Di conseguenza, la Collaborativa per l'apprendimento accademico, sociale ed emotivo (CASEL) negli Stati Uniti ritiene che lo sviluppo emotivo sociale si basi su cinque insiemi correlati di competenze cognitive, affettive e comportamentali: auto-consapevolezza, autogestione, consapevolezza sociale, abilità relazionali. e il processo decisionale responsabile come nucleo (CASEL, 2005). Entrambe queste dichiarazioni (sotto forma di definizioni) sostengono che le emozioni e la socialità sono questioni centrali in materia di relazioni interpersonali e intergruppi, nonché sul processo decisionale che le accompagna. Per promuovere un processo decisionale socialmente equo e superare le attribuzioni pregiudizievoli che potrebbero, alla fine, portare all'esclusione sociale, bisogna trovare un modo per promuovere il dominio morale su quello sociale convenzionale e su quello psicologico (guarda la Teoria dei domini sociali per ulteriori analisi).

Inoltre, le prove fornite dalla ricerca sullo sviluppo mostrano che "la promozione di un'identità di gruppo inclusiva comune (ad esempio un'identità sociale o scolastica condivisa) piuttosto che un'identità di gruppo esclusiva singolare (ad esempio solo l'identificazione con l'essere una maggioranza etnica o minoranza) può ridurre il pregiudizio degli individui contro quelli di un'altra etnia "(Killen & Rutland, 2011, p.64). In linea con questa nozione, un modo per costruire identità inclusive e sovraordinate sarebbe quello di promuovere la partecipazione in diversi gruppi sociali (ad esempio gruppi musicali, società sportive, gruppi artistici) al fine di ridurre il forte attaccamento o identificazione con un solo gruppo. Per quanto riguarda il contesto scolastico, il curriculum ufficiale, insieme al sostegno appropriato delle autorità, dovrebbe anche offrire opportunità per l'espressione artistica attraverso attività interne alla classe e club all'interno della scuola. Questa è una strada promettente per spostare l'attenzione dall'enfatizzare le differenze e orientare l'attenzione sulle somiglianze, invece.

D. Le arti come stimolatori dello sviluppo morale

Nel campo dell'uso delle arti per promuovere interazioni sociali positive, alcuni ricercatori sottolineano i benefici delle arti sullo sviluppo generale (Campell , 2000, Chamberlin, 2003), mentre Colwell e Davidson (1996) attribuiscono alle arti opportunità per l'autoespressione e lo sviluppo dell'indipendenza e della collaborazione. Powell e Serriere (2013) nella loro ricerca sull'insegnamento con Image Theatre (Boal, 1985) e tecniche di elicottero fotografico discutono i modi in cui ciascuno di questi metodi mette in scena aspetti diversi dell'immagine e offre approfondimenti su considerazioni pedagogiche e implicazioni per la giustizia sociale. Il teatro coinvolge anche l'analisi del carattere e si riversa in abilità nel comprendere le prospettive degli altri ... abilità sociali tra cui fiducia in se stessi, empatia, prospettiva (Winner et al., 2013).

Le emozioni positive delle persone sono largamente influenzate e dirette ad altri (Seligman, 2011) ed è stato dimostrato da diversi studiosi che la partecipazione a divertenti attività con gli amici è predittiva del benessere soggettivo (Heady et al., 1985). Argyle, ad esempio, afferma che "i club sociali, la musica e il volontariato mostrano tutti effetti fortemente positivi" per il benessere degli individui che partecipano a queste attività "(Argyle, 1999, 353) e che è possibile soddisfare una varietà di bisogni sociali attraverso attività ricreative - ad esempio, i propri bisogni di intimità, performance pubbliche, cooperazione e così via (Argyle, 1999).

In linea con quanto sopra, Shumer et al. (1999) affermano che lavorare per coinvolgere i giovani insieme in compiti comuni può inizialmente essere più facile da realizzare rispetto al tentativo di misurare equamente e giudicare conflitti storici di vecchia data e questa visione conduce direttamente all'ipotesi di contatto di Allport (1954). La partecipazione e l'impegno per le attività spesso comporta la partecipazione con e impegno per gli altri, come molte attività coinvolgono una componente sociale e sono di rilevanza socio-culturale (Erikson, 1950; Havighurst, 1972). In aggiunta a quanto sopra, e in relazione all'educazione formale, Eisner (2002) sostiene che tra tutte le aree di studio le arti hanno il ruolo principale nella celebrazione della diversità, dell'individualità e della sorpresa. Eisner (2002) vede anche le possibilità di crescita nelle e attraverso le arti essere collegate con l'esistenza stessa dell'essere umano, che termina alla fine della vita.

In particolare, Croom (2012) sostiene che l'impegno musicale può contribuire positivamente al proprio benessere, cioè emozioni positive, relazioni, coinvolgimento, successo e significato, mentre Stouffer (1994) sostiene che la musica è una forma d'arte, che comprende tutte le aree dello sviluppo infantile, cioè fisico, intellettuale, morale, sociale ed emotivo. Inoltre, il recente lavoro nel campo delle neuroscienze dimostra che ci sono componenti biologiche specifiche, che sono implicate durante il piacere che proviamo ascoltando e anticipando la musica. Uno studio di Sarkamo et al. (2008) hanno dimostrato che l'ascolto della musica attiva una vasta rete bilaterale di regioni del cervello correlate, tra l'altro, all'elaborazione emotiva. In particolare, è stato dimostrato che la musica influenza l'amigdala, l'ippocampo, il nucleo accumbens, la corteccia cingolata anteriore e la corteccia insulare (Koelsch, 2010). Mentre Koelsch parla dell'influenza della musica sull'amigdala, sull'ippocampo e sul nucleo accumbens riflette il fatto che la musica influenza spesso lo stato emotivo dell'ascoltatore (Koelsch, 2010). Inoltre, McCraty, Atkinson, Rein, & Watkins (1996) hanno dimostrato che "la musica influenza la funzione autonoma e [...] può essere progettato per migliorare gli effetti benefici degli stati emotivi positivi" (p.173). Si è anche scoperto che la musica riduce lo stress e calma i bambini, facilitando lo sviluppo neurologico e sociale (Standley, 2001).

Oltre al suo impatto essenziale sulla crescita emotiva, l'impegno musicale può anche rafforzare positivamente i legami sociali con gli altri, poiché "l'ascolto di musica rilassante può aumentare il livello dell'ossitocina di un ascoltatore, un neuropeptide che svolge un ruolo centrale nella formazione dell'attaccamento sociale e delle relazioni in umani" (Kosfeld et al., 2005, 673) e altre specie non umane (Carter, 1998). La musica unidirezionale può influenzare i nostri contatti interpersonali influenzando le nostre emozioni in un modo positivo che a sua volta influenza la nostra volontà di interagire positivamente con altre persone. Come sostiene Frijda, "le emozioni hanno effetti potenti nel plasmare e regolare le interazioni sociali, anche al di fuori delle interazioni che riguardano le emozioni" (Croom, 2012, p.6).

Indubbiamente, il punto su cui sostenere è che l'impegno in più gruppi (società sportive, club musicali, organizzazioni di volontariato, ecc.) consente alle persone di acquisire identità sociali diverse e, così facendo, prevenire l'attaccamento estremo e l'identificazione con un unico gruppo. Da un lato, questo aiuta i bambini a partecipare efficacemente a diversi gruppi sociali mantenendo la loro voce di ragionamento morale e il diritto di contestare decisioni decisionali irrazionali e pregiudizievoli. D'altra

parte, tale impegno offre ai bambini ulteriori opportunità di praticare la loro moralità (cooperando di più, negoziando, trovando modi per andare d'accordo con le persone), poiché "l'eccellenza umana, nella moralità, deriva dall'abitudine" (Aristotele, 1911, Libro II, 1). "Le esperienze morali possono offrire agli adolescenti opportunità che facilitano la loro comprensione della mente altrui, che a sua volta serve a informare e guidare lo sviluppo del pensiero morale" (Killen & Smetana, 2015).

Un ulteriore vantaggio derivante dall'impegno nelle attività artistiche di diversi gruppi sociali è che offre agli individui opportunità di auto-espressione in vari contesti. Questi contesti sono quelli che l'individuo ha scelto e dove lui / lui gode di un trattamento giusto e rispettoso, altrimenti non avrebbe continuato a farne parte, di solito con colleghi che condividono un obiettivo comune o una visione comune. Questa partecipazione si traduce in un aumento dell'autostima e, cosa ancora più importante, offre un senso di appartenenza e un senso di cercare qualcosa che si trova al di sopra e al di sopra del sé, in ultima analisi, con il risultato di facilitare le opinioni morali positive degli altri. In effetti, la letteratura distingue tra identità "date" e "scelte" (Killen e Rutland, 2011), e potrebbe essere il caso che le identità "scelte" siano qualitativamente differenti rispetto alle identità "date". Una di queste differenze potrebbe basarsi sul fatto che gli individui con identità scelte possono sentire, e in realtà hanno, un ruolo avanzato da svolgere nella costruzione del contesto culturale di quel gruppo. Potrebbe anche accadere che in gruppi musicali o altri gruppi / club artistici il contesto culturale non sia orientato etnicamente ; piuttosto ha un nucleo universale, cioè un nucleo che si distingue dai confini razziali o nazionali.

E. Benefici verso i rifugiati e i migranti

Secondo le stime dell'ONU ci sono attualmente 65,6 milioni di sfollati nel mondo (UNHCR, 2016). Nel 2015, circa 9,5 milioni di questi sfollati erano attualmente nel continente europeo (Batha , 2016). Rifugiati e migranti diventano spesso alcune delle persone più emarginate e socialmente escluse all'interno di una società. L'UNHCR e altri rapporti delle agenzie mostrano che, purtroppo, la quantità di sfollati non diminuisce, il che rende fondamentale che l'integrazione riuscita nella società di queste persone sia una priorità assoluta. Secondo la ricerca sulla migrazione, Rinus Penninx , "L'integrazione è il processo attraverso il quale gli immigrati, [rifugiati e migranti] vengono accettati nella società (Penninx , R 2003). Come discusso in precedenza, i programmi artistici hanno dimostrato di avere benefici positivi per molti partecipanti, e va notato che i rifugiati e i migranti non sono immuni da questi benefici. Tuttavia, esistono personalità e benefici cognitivi specifici che possono avere un maggiore impatto sui rifugiati e sui migranti per aiutare con la loro integrazione personale all'interno della loro nuova società. Come notato da vari esperti di integrazione dei rifugiati:

"Il crescente sviluppo delle arti e delle attività dei rifugiati deriva dalla varietà di risultati significativi resi possibili da queste esperienze [del programma]. Questi risultati includono il superamento delle barriere linguistiche e la costruzione di abilità comunicative, oltre a formare relazioni positive tra la comunità ospitante ... "(Lockowandt , M 2013)

Il primo e più spesso discusso beneficio che i programmi artistici possono offrire ai rifugiati e ai migranti sono le opportunità di apprendimento delle lingue. È chiaro che esercitando la lingua della comunità locale in un contesto di immersione, ciò porterà spesso ad un aumento delle capacità linguistiche del migrante e del rifugiato. I programmi artistici forniranno una piattaforma di accoglienza per rifugiati e migranti per praticare questa lingua al di fuori delle interazioni intimidatorie che spesso vengono portate attraverso le interazioni quotidiane. Senza programmi per offrire questa pratica, il problema di una barriera linguistica spesso non viene contestato.

Inoltre, i programmi artistici possono accrescere i sentimenti di accettazione che rifugiati e migranti sentono nella loro nuova comunità, che può quindi condurre a loro a formare relazioni positive con altri individui e con la comunità. Gran parte di questa accettazione, sarà percepita a livello personale dai rifugiati, poiché il programma artistico potrebbe aiutarli a sentirsi più a loro agio all'interno della nuova cultura che li circonda. Saranno in grado di interagire con le persone all'interno di quella cultura a livello personale con cui spesso non avrebbero interagito prima di partecipare al programma. Questo sentimento di accettazione può anche essere portato dal sentimento di rifugiato voluto dal programma e importante per il programma. Ciò non solo aumenta la fiducia in se stessi, ma può avere l'effetto di far loro sentire che questa "nuova" società vuole che siano lì. Come i benefici percepiti dai partecipanti della società nativa, i rifugiati possono spesso venire a imparare e acquisire maggiore familiarità con la cultura nella loro nuova società attraverso i programmi artistici. Questo li porterà a diventare più a loro agio nella loro nuova società. Pertanto, l'accettazione delle culture può essere condivisa sia dai nativi di quella società, sia da rifugiati e migranti. Questa idea di accettazione culturale è ritenuta valida dalla ricercatrice delle relazioni culturali Susana Goncalves, che afferma, "attraverso l'arte possiamo imparare di più su una cultura e iniziare ad accettare come quella cultura si ingrandisca nella nostra società" (Goncalves S, 2016). Poiché l'arte è spesso considerata un linguaggio universale, può anche essere uno strumento che fornisce benefici universali. I programmi artistici quindi non hanno solo benefici universali, ma possono anche fornire un'esperienza positiva e molto necessaria a tutti i soggetti coinvolti, compresi i rifugiati e le popolazioni migranti, spesso socialmente esclusi.

F. Guida di implementazione sistematica

Al fine di creare un'integrazione efficiente e un programma interculturale focalizzato nelle arti, ci sono alcuni passaggi durante le fasi di pianificazione e implementazione che possono aiutare nell'efficacia dei programmi. Di seguito è riportato un elenco di sei passaggi suggeriti per la pianificazione e l'implementazione del programma.

1. Scopi e obiettivi

La prima domanda a cui tutti gli organizzatori del programma devono rispondere è: cosa sta cercando di raggiungere il tuo progetto? In altre parole, qual è il suo obiettivo o scopo? Discutere e registrare il tuo obiettivo è la prima cosa da fare per pianificare e preparare in modo efficiente

il tuo programma. Senza rispondere a questo, rischi che il tuo programma vada fuori rotta, difficoltà a trovare le persone con cui coordinarti, ecc.

Example

EMBARC, the Ethnic Minorities of Burma and Advocacy and Resource Center, an organization located in Iowa in the United States started a puppeteering arts program for refugees from Burma. In planning their program, they came up with a clear objective that their program will hope to achieve. "Our objective for the program was to incorporate leadership opportunities for older youth while encouraging literacy skills by making kids excited for reading/writing through the medium of puppetry."

2. Personale

Affinché qualsiasi progetto, programma o evento possa essere eseguito, deve esserci uno staff per eseguirlo. Soprattutto, proprio come qualsiasi altro lavoro, deve essere scelto lo staff corretto, basato su qualità specifiche. All'inizio del progetto, è importante formare una squadra di esperti impegnati che guiderà e sosterrà l'attuazione delle attività e molto probabilmente la formazione ai volontari. Di seguito è riportato un elenco di qualità specifiche che gli individui che eseguono un programma dovrebbero cercare nel loro potenziale personale, membri del team o volontari.

- a. Capacità di connettersi e relazionarsi con il mondo dei giovani
- b. Motivazione per insegnare e guidare
- c. Passione per qualunque sia il tuo obiettivo e obiettivo
- d. Empatia per la popolazione target
- e. Buona Comunicazione Abilità
- f. Capacità di strutturare e gestire un gruppo di giovani in modo amichevole e disinvolto
- g. Flessibilità e creatività
- h. Volontà di prendere rischi e sperimentare o altre parole aperte a nuovi metodi.
- i. Pazienza e comprensione
- j. Basato o vicino alla città dove si svolgeranno la formazione e l'implementazione.
- k. Esperienza nelle arti industria
- l. Esperienza nell'insegnamento ai giovani e in particolare nel lavoro con un gruppo di giovani multiculturali e multilingue
- m. Impegno

I giovani hanno bisogno di uno staff regolare e impegnato affinché possano sentirsi al sicuro. Possono non rispondere a una varietà di persone diverse che vanno e vengono, poiché hanno bisogno di fidarsi e credere ai praticanti.

In aggiunta alle caratteristiche dello staff ideali sopra elencate; ci sono alcune posizioni del personale che saranno essenziali per il tuo programma. Un allenatore linguistico, coordinatore locale e coordinatori del programma saranno tutti posti chiave per un programma artistico incentrato sul dialogo interculturale e l'integrazione per essere efficaci.

Una posizione è quella di un coach di lingue . La comunicazione tra i partecipanti al tuo programma sarà una priorità assoluta affinché il tuo programma sia efficace, quindi facilitando la comunicazione tra i partecipanti che molto probabilmente non parleranno tutti la stessa lingua o potrebbero parlare a diversi livelli avrà bisogno di un qualche tipo di facilitatore. È qui che entra in scena un allenatore di lingue. L'insegnante di lingue guida i giovani partecipanti alla comprensione e comprensione delle diverse lingue attraverso tecniche innovative come canzoni, narrazione, giochi di ruolo, ecc. Come parte dell'obiettivo del tuo programma è più probabile che aiutare a integrare una certa popolazione, qualcuno con cui comunicare con il personale è molto importante. Una relazione dell'UNHCR del 2011 ha evidenziato che l'insufficiente conoscenza delle lingue locali è un ostacolo all'integrazione di rifugiati e migranti.

Un'ulteriore posizione chiave da avere come membro del team e dello staff sarebbe un coordinatore locale . Un coordinatore locale supervisionerà l'operazione quotidiana e il funzionamento del progetto e metterà a punto il coordinamento tra i diversi membri dello staff. Inoltre un coordinatore locale gestirà i partner regionali e internazionali e il progetto locale.

Infine, è molto importante assumere istruttori di programmi specifici. Gli istruttori del programma dovrebbero idealmente essere esperti, esperti istruttori o partecipanti attivi nel loro campo artistico.

3. Selezione

Dopo aver assemblato uno staff qualificato, competente e dedicato, la fase successiva del processo è selezionare i partecipanti. Per realizzare il processo di selezione dei partecipanti, ogni organizzazione deve creare una rete nella propria città pilota e promuovere il progetto tra i principali attori o organizzazioni locali. È importante collaborare con organizzazioni, individui e istituzioni legate al pubblico di destinazione. La selezione dei partecipanti può essere completata in varie forme, da incontri faccia a faccia, iscrizioni aperte per la partecipazione o in alcuni casi tramite questionari.

Esempi di organizzazioni, individui e istituzioni che saranno importanti per collaborare sono centri culturali , ONG, centri di accoglienza per rifugiati / migranti e altre associazioni che sono in contatto diretto con le popolazioni target. Se la popolazione target ha meno di 18 anni o è ancora a scuola, è importante anche collaborare e entrare in contatto con scuole, funzionari scolastici e genitori / tutori della persona.

Come importante promemoria, anche se l'obiettivo sarà spesso quello di raggiungere il maggior numero di persone possibile, è importante non eccedere nell'assunzione. Una selezione eccessiva può diminuire gli effetti previsti del programma. Per evitare questo problema, suggeriamo che la selezione vada oltre i moduli di iscrizione. Ci dovrebbe essere un qualche tipo di processo di selezione finale per indagare sulla motivazione e sulla possibile dedizione di ogni potenziale partecipante.

Example

ACTA-Bristol located in the United Kingdom is a theater arts organization that has an arts program called REACT, which aims to use participatory theatre as a tool to challenge prejudice and misconceptions, develop empathy, and promote intercultural understanding between refugees and host communities. They collaborate with various local organizations as a method of recruiting participants according to their program director Neil Beddow. These organizations will help spread the word and encourage appropriate participants to contact the ACTA-Bristol organization to sign up.

4. Struttura e logistica

Il quarto passo è un rapido promemoria del fatto che il programma non si strutturerà da solo. I responsabili devono creare una struttura specifica per il programma. Questo includerà, tra le altre cose, il calendario per la preparazione e l'implementazione del progetto. Un esempio breve e semplice potrebbe essere il seguente:

Preparazione: da settembre a dicembre

Attuazione del progetto: da gennaio ad aprile.

Inoltre dovrete scegliere e preparare un luogo specifico per eseguire le prove, la presentazione, ecc. Del vostro progetto. Ciò può avvenire nelle scuole, nei centri culturali o in altri luoghi che hanno preso parte o dato supporto al progetto. Fate in modo di selezionare una location che sia neutrale e che tutti i partecipanti considereranno uno spazio sicuro.

Il terzo aspetto importante durante la fase di struttura e logistica è quello di creare una scaletta per quando si realizzerà il programma. Le ore e i giorni esatti dipenderanno interamente dal personale e dalla disponibilità dei volontari e saranno diversi da progetto a progetto. Assicuratevi di coordinare questo per tutti i livelli del personale.

Infine, il programma avrà bisogno degli strumenti e dei materiali necessari per il raggiungimento e la realizzazione del programma. Ciò includerà sia gli strumenti che i materiali di consumo per fornire il curriculum e gli strumenti e le forniture per monitorare i progressi dei partecipanti. È importante cercare donazioni di materiale reale da donare e questo può essere fatto eventualmente collegandosi con alcune organizzazioni che potrebbero essere disposte a donare forniture materiali reali o sono probabilmente disposte a donare denaro per l'acquisto di forniture.

5. Sviluppo

Uno degli ultimi passi importanti è lo sviluppo effettivo della produzione. Lo sviluppo della produzione è in molti casi il momento in cui la maggior parte dei vostri obiettivi raggiungeranno il risultato. Un aspetto chiave di questa fase del processo è quello di integrare il più possibile i partecipanti nel processo decisionale. I giovani dovrebbero essere trattati alla pari o essere completamente responsabili dello sviluppo del programma, poiché molti degli obiettivi che i programmi sperano di raggiungere saranno raggiunti principalmente in questa fase.

Example

The ACTA-Bristol REACT theater program according to director Neil Beddow strongly believes that the participants controlling most of the program themes and focus is the most beneficial method. According to their website, "The subject matter, content, structure and theme of each theatre piece will be controlled by the participants. It may be that the group takes the opportunity to tell their own stories of movement across borders, their individual journeys, the situations from which they have fled. Equally, it may be that they want to tell folk stories for children from their culture; or that they create a whole new story from their imagination. Thus, the theatre projects will give the refugee participants the opportunity to tell their stories, firstly to each other, and to the theatre professionals involved in the project. This will help the individuals to explore and examine their own experiences, and gain some therapeutic benefit through the process of sharing these experiences."

6. Valutazione

Per misurare l'efficacia del vostro programma dovrebbero essere prese alcune misure di valutazione. Queste valutazioni dovrebbero essere fatte in un modo che si riferisca al vostro obiettivo originale e agli obiettivi che avete fissato all'inizio del programma. Di seguito sono riportati due esempi di metodi di valutazione con possibili obiettivi e finalità che possono essere utilizzati. Tuttavia, poiché le finalità e gli obiettivi e si differenziano non c'è un modo per valutare il vostro programma.

Il modo più comune per valutare il vostro programma potrebbe essere quello di invitare i partecipanti a completare un sondaggio che chiede se il programma li ha portati a cambiare i loro atteggiamenti o comportamenti o qualsiasi altra cosa si adatta meglio i programmi scopi e gli

The six suggested steps listed above are by no means mandatory but highly suggested to be considered into the formation of your own program in order for it to reach its peak effectiveness.

obiettivi. Gli intervistati potrebbero quindi indicare quali elementi del programma che credono di essere più prezioso. Un aspetto importante della valutazione è che non c'è un modo per farla, poiché ogni programma avrà finalità e obiettivi diversi, ma è fortemente suggerito che venga utilizzato più di un metodo di valutazione per fornire i migliori risultati della valutazione. Una valutazione corretta deve essere completa, soprattutto se il programma intende continuare nel futuro. Una valutazione è ciò che nuovi partner e partecipanti vorranno vedere per sentirsi rassicurati sul fatto che stanno investendo il loro tempo e risorse in qualcosa che mostra risultati positivi. results.

G. Bibliografia - Riferimenti

- Allport, G. W. (1954). *The nature of prejudice*. Reading, MA: Addison Wesley.
- Argyle, M. (1999). "Causes and correlates of happiness, in *Well-being: The Foundations of Hedonic Psychology*, eds D. Kahneman, E. Diener, and N. Schwarz (New York: Russell Sage Foundation Publications), 353–373.
- Aristotle. (1911). *Nicomachean Ethics*, trans. D. Chase. New York: E.P. Dutton & Co.
- Bar-Tal, D. & Teichman, Y. (2005). *Stereotypes and Prejudice in Conflict. Representations of Arabs in Israeli Jewish society*. Cambridge University Press.
- Biennial.com. (2017). Take Two: "Between Community Arts and Socially Engaged Practice" | Liverpool Biennial: Festival of Contemporary Art. [online] Available at: <http://www.biennial.com/journal/issue-5/take-two-between-community-arts-and-socially-engaged-practice-> [Accessed 23 Oct. 2017].
- Bishop, C. (2010). *Participation*. London: Whitechapel.
- Boal, A. (1985). *Theatre of the oppressed*. New York: Theatre Communications Group.
- Campell, D. (2000). *Does music really affect the development of children?* WebMD Live Event Transcript, 09/11/2000. www.medicinenet.com
- Carter C. (1998). Neuroendocrine perspectives on social attachment and love. *Psychoneuroendocrinology* 23, 779–818.
- CASEL (2005). *Safe and sound: An Educational Leader's Guide to Evidence-based Social and Emotional Learning Programs*-Illinois edition. Chicago, IL: Author.
- Chamberlin J. (2003). *Are there hidden benefits to music lessons?* 34(9), October 2003 of APA online. <http://www.apa.org/monitor/oct03/lessons.html>
- Clarke, A.M., Morreale, S., Field, C.A., Hussein, Y., & Barry, M.M. (2015). What works in enhancing social and emotional skills development during childhood and adolescence? *A review of the evidence on the effectiveness of school-based and out-of-school programmes in the UK February 2015* Aleisha.
- Colwell, R., and Davidson, L. (1996). Musical intelligence and the benefits of music education. *NASSP Bulletin*. 80 (583) 55-64.
- Croom, M. A. (2012). Music, neuroscience, and the psychology of wellbeing: a précis. *Frontiers in Psychology*. doi: 10.3389/fpsyg.2011.00393
- Dunn, P. and Leeson, L. (1997). The Aesthetics of Collaboration. *Art Journal, Aesthetics and the Body Politic*, [online] Vol. 56, pp.26-37. Available at: http://www.faculty.umb.edu/gary_zabel/Courses/Art%20and%20Philosophy%20in%20SL%20and%20Other%20Virtual%20Worlds/Texts/The%20Aesthetics%20of%20Collaboration.pdf [Accessed 23 Oct. 2017].
- Eisenberg, N. (2000) Emotion, Regulation and Moral Development. *Annu. Rev. Psychol.* 51, pp. 665–697.
- Eisner, E. W. (2002). *The Arts and the Creation of Mind*. New Haven, Conn: Yale University Press.
- Elias, M. (1997). *Promoting Social and Emotional Learning*. Alexandria, Virginia: ASCD.
- Erikson, E. (1950). *Childhood and Society*. New York: Norton.
- Frijda N. (1999). "Emotions and hedonic experience," in *Well-being: The Foundations of Hedonic Psychology*, eds Kahneman D., Diener E., Schwarz N., editors. (New York: Russell Sage Foundation;), 190–210

- Havighurst, R.(1972).“Life beyond family and work, in “*Aging in Western Societies*, ed. E. Burgess (Chicago: University of Chicago Press), 299–353.
- Heady B., Holmstrom E., Wearing J. (1985). Models of well-being and ill-being. *Soc. Indic. Res.* 17, 211–234.
- Iles, H. (2017). West meets East 1992 | cSPACE. [online] Cspace.org.uk. Available at: <http://cspace.org.uk/archive/west-meets-east/#more-36> [Accessed 23 Oct. 2017]
- Kelly, M. (2014). *ENCYCLOPEDIA OF AESTHETICS*. [ebook] Oxford University Press. Available at: http://arts.berkeley.edu/wp-content/uploads/2015/03/Participatory_Art-Finkelpearl-Encyclopedia_Aesthetics.pdf [Accessed 23 Oct. 2017].
- Kester, G. (2017). A journal of socially-engaged art criticism. [ebook] Available at: <http://field-journal.com/wp-content/uploads/2015/05/FIELD-01-Kester-Editorial.pdf> [Accessed 23 Oct. 2017].
- Killen, M. & Rutland, A.(2011). *Children and Social Exclusion. Morality, Prejudice and Group Identity*. Wiley-Blackwell.
- Killen, M. & Smetana, J. G. (2015). Origins and development of morality. In M. E. Lamb (Ed.), *Handbook of child psychology and developmental science*, vol. 3, 7th edition (pp. 701-749). Editor-in-Chief, R. M. Lerner. NY: Wiley-Blackwell.
- Koelsch ,S. (2010). Towards a neural basis of music-evoked emotions. *Trends Cogn. Sci .(Regul.Ed.)* 11, 131–137.
- Kosfeld M., Heinrichs M., Zak P., Fischbacher U., Fehr E. (2005). Oxytocin increases trust in humans. *Nature* 435, 673–676.
- Lacy, S. (1996). *Mapping the terrain*. Seattle, Wash: Bay Press.
- McCraty, R., Atkinson, M., Rein, G., & Watkins, A.(1996). Music enhances the effect of positive emotional states on salivary IgA. *Stress Med.* 12, 167–175.
- Pettigrew, T. F., Tropp, L. R., Wagner, U., & Christ, O. (2011). Recent advances in intergroup contact theory. *International Journal of Intercultural Relations*, 35, 271-280.
- Pettigrew, T.F., & Tropp, L.R. (2006). A meta-analytic test of intergroup contact theory. *Interpersonal Relations and Group Processes*, 90(5), 751-783.
- Powell, K., & Serriere, S. Image-based participatory pedagogies: Reimagining social justice. *International Journal of Education & the Arts* 14(15), 1-27. Available at: <https://www.academia.edu/5064330/Image>
- Prinz, J. J. (2007). *The Emotional Construction of Morals*. Oxford: Oxford University Press.
- Raunig, G. / Ray, G. (2009), *Art and Contemporary Critical Practice*, London: MayFly Books.
- Rutland, A. & Killen, M. (2015). A developmental science approach to reducing prejudice and social exclusion: Intergroup processes, social-cognitive development, and moral reasoning. *Social Issues and Policy Review*, vol. 9, no. 1, pp. 121-154.
- Sarkamo,T., Tervaniemi, M., Laitinen, S., Forsblom, A., Soinila,S., Mikkonen, M.,Autti,T., Silvennoinen, H., Erkkila, J., Laine, M., Peretz, I., and Hietanen, M.(2008). Music listening enhances cognitive recovery and mood after middle cerebral artery stroke. *Brain* 131, 866–876.
- Seligman, M.(2011). *Flourish: A Visionary New Understanding of Happiness and Wellbeing*. New York: Free Press.
- Shumer, R., Treacy, A., Hengel, MS. & L O'Donnell. (1999). *Recent Dissertations on Service and Service-Learning Topics*. ERIC. Available at: <https://eric.ed.gov/?id=ED442690>

- Standley, J.M. (2001). The power of contingent music for infant learning. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 149(Spring), 65-71.
- Stouffer, M. (1994). Emotional Growth Through Musical Play. Child & Family. Canadian Child Care Federation
- Winner, E., T. Goldstein and S. Vincent-Lancrin.(2013). Art for Art's Sake? Overview, OECD Publishing
- On-curating.org. (2017). Slow Curating: Re-thinking and Extending Socially Engaged Art in the Context of Northern Ireland - ONCURATING. [online] Available at: http://www.on-curating.org/issue-24-reader/Slow_Curating_Re-thinking_and_Extending_Socially_Engaged_Art_in_the_Context_of_Northern_Ireland.html#.WeOHLxNSxE4 [Accessed 23 Oct. 2017].
- Tate. (2017). New genre public art – Art Term | Tate. [online] Available at: <http://www.tate.org.uk/art/art-terms/n/new-genre-public-art> [Accessed 23 Oct. 2017].
- Veralistcenter.org. (2017). Conflict: Authorship, Collective and Other Art and Social Justice Working Group. [online] Available at: <http://www.veralistcenter.org/art-and-social-justice/conflict/9/authorship-collective-and-other/> [Accessed 23 Oct. 2017].

Capitolo 4: Il laboratorio come esempio di buona pratica

Contenuto

A. Introduzione

1. Una breve introduzione al capitolo
2. Contesto
3. Ethos dei laboratori
4. 4. La filosofia / teoria dietro i laboratori: perché questa è la scelta migliore che qual-cuno può fare quando si lavora con un gruppo eterogeneo di giovani.
5. Il diverso carattere dei laboratori
6. La valutazione dei laboratori NiCeR è un esempio di buona pratica

B. Una guida dettagliata: strumenti che altri istruttori e / o educatori possono utilizzare (con riferimenti corrispondenti agli Laboratori di NiCeR per esemplificare)

1. Staff: trovare i professionisti appropriati per insegnare e illustrare i laboratori
2. Reclutamento: selezione e registrazione dei partecipanti
3. Metodologia e curriculum degli Laboratori
4. Struttura del laboratorio
5. Facilitazione : fattori da considerare nel determinare quali attività utilizzare.
6. Strumenti di monitoraggio e valutazione

C. Bibliografia - Riferimenti

A1. Una breve introduzione al capitolo

Il presente capitolo si occupa dell'analisi della metodologia e dell'implementazione degli Laboratori del Progetto NiCeR come esempio di buona pratica, oltre a presentare una guida dettagliata su come implementare un progetto simile. Lo scopo di questo capitolo è quello di incoraggiare gli insegnanti dell'educazione formale e informale che lavorano con entrambi i rifugiati e i giovani locali a proporre un progetto simile agli Laboratori NiCeR, fornendo loro gli strumenti di base per ottenere un buon risultato.

A2. Contesto

Il progetto NiCeR è un progetto di due anni, iniziato a dicembre 2015, con l'obiettivo principale di elaborare un nuovo approccio all'integrazione dei rifugiati a livello locale e di promuovere un maggiore rispetto nei loro confronti. Ha mirato a farlo partendo da individui giovani e attraverso la loro integrazione culturale e locale, senza trascurare la sensibilizzazione all'interno del contesto locale della popolazione (NiCeR, 2017).

Il progetto NiCeR, è stato finanziato con il sostegno della Commissione europea ed è stato implementato dai seguenti sette partner: CIOFS - Lead Partner (Italia), Alfea Cinematografica Pisa (Italia), MCCS Comune de Molenbeek (Belgio), AIDRom Bucharest (Romania), IIT Bucarest (Romania), RARE Studio Liverpool (Regno Unito), Cittadini per l'Europa (Germania), KISA Cipro (Cipro), Pluralis ASBL (Belgio) e Fundacion Juventud y Cultura (Spagna).

In questo contesto, i workshop di musica e teatro del progetto NiCeR, denominati Laboratori, si sono tenuti per quattro mesi (da gennaio a maggio 2017) e mirano a rafforzare l'integrazione sociale e culturale dei giovani rifugiati nella comunità locale, attraverso le arti dello spettacolo e una campagna di sensibilizzazione (Obiettivo del progetto europeo NiCeR, 2017).

Di conseguenza, l'implementazione di 7 Laboratori in totale rivolti ai giovani rifugiati e non rifugiati, si è svolta con successo e ha portato a spettacoli presentati nei distretti multiculturali di 7 città pilota dai rispettivi Partner di progetto: Italia-Roma (CIOFS - Lead Partner), Belgio-Molenbeek (MCCS - Comune di Molenbeek St-Jean), Regno Unito-Liverpool (RARE Studio Liverpool), Spagna-Siviglia (Fundacion Juventud y Cultura), Germania-Berlino (CFE-Citizens for Europe), Cipro-Nicosia (KISA) e Romania-Timisoara (AIDRom).

A3. Ethos dei laboratori

Al fine di raggiungere l'obiettivo di integrare i giovani rifugiati nelle comunità ospitanti, i laboratori interculturali hanno dato risultati per e con i giovani rifugiati. I Laboratori e gli spettacoli si sono basati sulla mescolanza delle diverse culture dei giovani (sia rifugiati che non rifugiati). Hanno incluso discipline e approcci artistici come teatro, musica / canto e movimento, in combinazione con l'apprendimento della cultura e della lingua ospite ("Introduzione", 2017).

Il concetto degli Laboratori:

I workshop interculturali, che hanno portato alle varie esibizioni in ogni paese, hanno riunito giovani rifugiati e non rifugiati nelle città pilota per facilitare la loro integrazione attiva e stimolare la partecipazione culturale e sociale dei giovani rifugiati nella vita della comunità. Hanno anche cercato di contribuire a far conoscere meglio l'immagine e l'esperienza dei rifugiati, a combattere le mentalità razziste e la segregazione, e infine a contribuire a una migliore gestione della diversità all'interno del distretto urbano.

Gli obiettivi principali dei laboratori:

Utilizzare le arti dello spettacolo come un "veicolo" per coinvolgerli nella comunità locale e rafforzare la loro partecipazione alla vita culturale e sociale a livello locale.

- Sviluppare sette spettacoli originali che saranno presentati in sette città europee: Roma, Siviglia, Berlino, Molenbeek, Timisoara, Liverpool e Nicosia.
- Migliorare e sviluppare le abilità sociali, artistiche e linguistiche dei giovani rifugiati attraverso il medium delle arti performative: recitazione, canto, formazione, sviluppo del concetto e organizzazione di una rappresentazione teatrale.
- Offrire ai giovani partecipanti la possibilità di sviluppare e migliorare il loro potenziale creativo e innovativo.

Gli obiettivi dei laboratori:

- Offrire ai rifugiati e ai giovani locali la fiducia necessaria per operare nelle rispettive società come individui sicuri di sé e autosufficienti.
- Potenziare la capacità dei giovani di sviluppare la loro autostima e autoespressione e migliorare la loro auto-percezione, mentre allo stesso tempo suscitare il loro interesse per altre persone e storie.
- Offrire ai giovani l'opportunità di vivere un'esperienza unica nel mondo delle arti dello spettacolo.
- Incoraggiare e sviluppare la creatività dei giovani partecipanti.
- Ampliare gli orizzonti e aumentare la consapevolezza culturale sia dei giovani rifugiati che dei non rifugiati.
- Promuovere la cooperazione tra organizzazioni culturali e attori in tutta Europa nel campo dell'integrazione.
- Produrre un film documentario su NiCeR per sensibilizzare un pubblico più ampio.

A4. La filosofia / teoria dietro i laboratori: perché questa è la scelta migliore che qualcuno può fare quando lavora con un gruppo eterogeneo di giovani

L'approccio metodologico designato per questo progetto è stato il contatto, lo scambio e l'interazione di un gruppo eterogeneo di persone, composto da 15 rifugiati e 15 non rifugiati nella fascia di età compresa tra 9 e 25 anni, attraverso laboratori artistici che si tradurranno in un musical - performance teatrali basate sul tema dell'identità e che riflettono i concetti di casa e integrazione.

Quando si lavora con un gruppo eterogeneo di persone, sia in termini di età, sesso, contesto sociale e geografico, una delle principali domande e prerequisiti è se il mix di persone possa ad un certo punto funzionare come gruppo. In altre parole, l'eterogeneità in un gruppo, finché c'è uguaglianza ed equilibrio, non è qualcosa che dovrebbe essere trattato come un elemento negativo; per non parlare del tentativo di sradicarlo. Ciò che è importante, ed ecco la sfida, è trovare la strada e l'approccio in modo che le differenze e gli elementi differenziati diventino elementi caratteristiche indivisibili dell'identità di questo insieme. Il risultato finale dovrebbe essere un gruppo costituito da una serie di unità nel senso che ogni individuo è distinto e la sua identità è una componente principale della composizione, del carattere e delle dinamiche della squadra. Affinché ogni persona - lavorando individualmente ma nello stesso tempo nel quadro di un obiettivo comune - per essere in grado di esprimersi e contribuire al gruppo, l'espressione deve essere facilitata, incoraggiata. Allo stesso tempo, l'autoesposizione dovrebbe essere in qualche modo tale da permettere alle persone di sfidare, testare e rivedere le proprie capacità, abilità e auto-rivelazione contattando e interagendo con altre persone di diversa estrazione attraverso un processo creativo pieno di conoscenza, scambio di opinioni e condivisione di esperienze.

Lo sviluppo degli Laboratori era focalizzato su tecniche e metodi basati sull'arte del teatro e della musica. La fase finale che è stata il risultato finale degli Laboratori, è stata la presentazione di uno spettacolo di musica-teatro.

Ma, perché il teatro? Il teatro come arte collaborativa e completa ha la capacità di essere una contemplazione della vita. È uno specchio dei tempi e uno stimolo per usare la propria fantasia nel trattare i fatti. È un mezzo di immaginazione sociale che consente il riconoscimento, dimostrazione e agisce, incoraggia lo stupore e il pensiero; integra il grande e ampio mondo nella piccola area del palcoscenico. Conflitti e problemi sono discussi apertamente. La ribellione può essere sperimentata e la rabbia non è proibita. Il teatro come codice in attesa di essere decodificato, è un'educazione estetica del pensiero critico e dell'espressione creativa; sotto il 'mantello' del ruolo e attraverso le convenzioni drammatiche dell'arte teatrale, molte cose sono possibili sul palcoscenico: comportamento democratico e abilità sociali, e, naturalmente, sogni e prove per il cambiamento sociale (Stuart & Schneider, 2005).

Il teatro ha l'attitudine di formare, influenzare e creare opinioni e sospetti sia per il pubblico che per la sua gente su come è e come dovrebbe essere la nostra società. A volte è uno specchio semplice, a volte una lente d'ingrandimento e talvolta uno specchio tridimensionale della società che se si passa attraverso le sue tecniche e le convenzioni può essere trasformato e migliorato. Il teatro come arte che incoraggia lo studio e l'osservazione centrati sull'uomo, il team building e il lavoro collettivo, possono promuovere e

rafforzare la cooperazione e l'interazione, e attraverso l'immedesimazione nei ruoli e le corrispondenti tematiche e situazioni che i personaggi affrontano, siamo in grado di scoprire entrambi questi personaggi e noi stessi attraverso l'autorealizzazione e un viaggio di esplorazione di sé. Identificandoci con un nuovo ruolo e allo stesso tempo grazie alla distanza estetica che esiste tra noi stessi e il ruolo, siamo in grado di affrontare i problemi - sia nostri che di altri - da una nuova prospettiva e di esplorare e provare possibili soluzioni. Sulla base dell'assioma di "mettersi nei panni di qualcun altro", i partecipanti nel ruolo stanno assistendo a un'esperienza spesso illuminante in quanto hanno l'opportunità di sperimentare scene e problemi della vita di tutti i giorni. All'interno della sicurezza del quadro drammatico possono fare scelte e prendere decisioni, mentre allo stesso tempo spostano la loro attenzione dalla preoccupazione personale a un più ampio livello sociale.

L'arte teatrale, con i suoi metodi, convenzioni e tecniche partecipative, tende ad avere non solo un ruolo artistico ed educativo ma può essere usata come mezzo per lo sviluppo e il cambiamento personale e sociale, per risvegliare la coscienza e sensibilizzare. In particolare, per quanto riguarda l'interculturalità e l'integrazione, il teatro come strumento, affronta l'ampia varietà di idee, esperienze e informazioni che portano bambini e giovani a sviluppare il pensiero critico e le abilità necessarie per contrastare stereotipi e pregiudizi, per accettare la razza, differenze nazionali e di altro tipo tra gruppi senza discriminazioni e favorire la comunicazione multiculturale.

Il teatro può svolgere un ruolo importante come strumento pedagogico nelle azioni per la pace, i diritti umani, la diversità politica dei popoli e la democrazia, poiché risveglia, esplora e interpreta stereotipi sociali, pregiudizi, discriminazioni, comportamenti e atteggiamenti nei confronti degli ambienti sociali. Parte del problema è il quadro vago e incompleto delle circostanze, dell'origine e dell'identità culturale di stranieri, migranti e rifugiati. Il teatro come strumento per l'alfabetizzazione interculturale e l'integrazione si basa sulla convinzione che dobbiamo, in ogni modo ragionevole, aiutare i giovani attraverso la realizzazione di progetti, diventare agenti attivi e impegnati che, secondo la pedagogia critica, saranno incoraggiati a lavorare consapevolmente per acquisire una comprensione mentale, politica e morale della propria personalità e dei ruoli degli altri (McLaren, 2003).

I bambini e i giovani hanno bisogno di sviluppare un maggiore rispetto e una più profonda comprensione degli elementi che armonizzano culture e popoli, nel qual caso l'arte teatrale può essere il veicolo per raggiungere l'obiettivo della comprensione e dello scambio interculturali.

A5. Il diverso carattere dei laboratori

Sotto il "termine ombrello" delle arti dello spettacolo e in particolare nei termini del teatro come forma d'arte collaborativa, le discipline incluse per la realizzazione degli Laboratori, sono metodi e elementi del teatro che comprendono movimento, espressione fisica e / o verbale, scrittura creativa, canto, musica e molti altri come parti integranti - piuttosto che meramente solidali - dell'intero processo di espressione interattiva e creativa del gruppo, all'interno di un contesto artistico.

Su questa base, la pianificazione delle sessioni degli Laboratori era stata flessibile e aperta, per quanto riguarda il carattere, il tipo e la gamma delle attività coinvolte e praticate dagli allenatori durante i workshop, nonché il percorso che è stato seguito verso la parte conclusiva, cioè, la pre-stazione. Il diverso carattere dei laboratori tra i diversi partner del progetto è stato sottoposto alla diversa consistenza del gruppo, dinamico ed era anche correlato agli interessi, abilità e talenti, nonché alla competenza di ciascun coach Laboratori.

Pertanto, mentre la metodologia e il concetto erano comuni e seguiti dai laboratori, in termini di implementazione e progettazione delle sessioni di teatro, musica e lingua, l'agenda di ciascuna città partner nel delineare le proprie operazioni e processi è stata diversa e unica. Ad esempio, in alcuni Laboratori la musica ha avuto un ruolo primario, con l'obiettivo di presentare un musical mentre in altri la musica ha avuto il ruolo di elemento di performance e la sessione è stata combinata e / o incorporata alla sessione teatrale. Per quanto riguarda le sessioni linguistiche e culturali degli Laboratori, in alcune città partner, sempre in base al profilo e alle necessità di ciascun gruppo, c'erano corsi di lingua aggiuntivi sotto forma di lezioni di supporto, mentre in alcune altre città la sessione linguistica era più di un'attività interdisciplinare che funzionava come mediazione culturale in connessione con il teatro e la sessione musicale. Per quanto riguarda l'evento finale, le organizzazioni partner hanno anche seguito approcci diversi, come la presentazione di una performance del Forum Forum interattiva e partecipativa organizzata nell'ambito del Refugee Art Festival (AIDRom), la messa in scena di una performance del Forum Theater arricchita da elementi di teatro delle ombre e teatro delle immagini (Roma-CIOF-S), un'esibizione di una commedia musicale (MCCS - Commune de Molenbeek St-Jean), uno spettacolo di musica-teatro ideato (Nicosia-KISA) ecc. (per ulteriori informazioni, è possibile visitare i siti Web delle rispettive organizzazioni che partecipano al progetto NiCeR)..

A6. La valutazione dei Laboratori NiCeR è un esempio di buona pratica

Il Gruppo di lavoro sul metodo di coordinamento aperto (OMC) della Commissione europea ha il mandato di esplorare i modi in cui la cultura e le arti possono aiutare a riunire individui e popoli, aumentando la loro partecipazione alla vita culturale e sociale e promuovendo il dialogo interculturale e diversità culturale, elementi conformi alle priorità stabilite nel piano di lavoro dell'UE per la cultura 2015-2018. In questo contesto, gli esperti hanno dovuto condurre una ricerca sulle buone pratiche da tutta Europa per fare il punto sulle buone pratiche esistenti sul dialogo interculturale, con particolare attenzione all'integrazione di migranti e rifugiati nelle società attraverso le arti e la cultura. Durante tutto questo processo, il progetto NiCeR è stato selezionato dall'OMC della Commissione europea come esempio eccellente per illustrare il modo in cui le arti possono contribuire all'integrazione di migranti e rifugiati (Direzione generale Istruzione, gioventù, sport e cultura , 2017, pag 104).

Oltre al credito attribuito al progetto NiCeR come esempio di buona pratica da parte della Commissione europea, è essenziale valutare e presentare il progetto NiCeR in quanto tale, basato sul successo degli obiettivi del progetto. Nel contesto dell'identificazione, dello sviluppo e della sperimentazione di un approccio innovativo all'integrazione che includerebbe un'interazione attiva tra i rifugiati e la popolazione

locale nelle comunità ospitanti, costruendo insieme un progetto comune a livello di distretto urbano, gli Laboratori hanno effettivamente portato:

- Stabilire attività regolari che hanno aiutato un senso di struttura, prevedibilità e familiarità in un ambiente completamente nuovo, nonché un senso di sicurezza per i giovani rifugiati che hanno attraversato molte esperienze traumatiche e il cui passaggio all'età adulta è particolarmente impegnativo.
- Rafforzare i contatti tra rifugiati e non rifugiati e, quindi, raggiungerli per raggrupparli attraverso gli Laboratori interculturali.
- Per promuovere gli scambi e le connessioni tra rifugiati e giovani locali, creare esperienze comuni positive, nonché il senso dell'orgoglio di creare qualcosa di bello e creativo insieme, ma anche di imparare, sfidare e ampliare i confini.
- Incoraggiare una partecipazione più forte e attiva dei giovani rifugiati nella vita culturale della comunità ospitante, in modo tale da portare allo sviluppo della capacità dei giovani rifugiati di comunicare con la comunità locale e di farne parte.
- Facilitare lo studio della questione dei rifugiati attraverso un dialogo culturale a livello locale.
- Cambiare alcune mentalità e l'opinione della società civile nei confronti dei rifugiati, in particolare tra i giovani, utilizzando nuovi strumenti di sensibilizzazione.
- Individuare e promuovere buone pratiche insistendo sull'integrazione locale dei rifugiati in Europa.

Riassumendo, si potrebbe riconoscere che gli Laboratori congiunti multiculturali, sono stati costruttivi e utili sia per i rifugiati che per i non rifugiati, poiché i giovani rifugiati hanno avuto l'opportunità di essere potenziati e hanno ricevuto gli strumenti interattivi per combattere contro stereotipi negativi, condividendo le loro storie, esprimendosi, mentre i partecipanti non rifugiati hanno avuto la possibilità di incontrare gli "altri" e anche di rompere gli stereotipi osservando le loro somiglianze e differenze al fine di raggiungere un'integrazione più efficiente (" Obiettivo di il progetto europeo NICeR ", 2017).

B. Una guida dettagliata: strumenti che altri istruttori e / o educatori possono utilizzare (con riferimenti corrispondenti ai Laboratori di NiCeR per esemplificare)

Questa parte del capitolo presenta uno schema suggerito su come insegnanti e educatori potrebbero sviluppare, con la fornitura di artisti professionisti e allenatori, un progetto che mira a riunire giovani rifugiati e giovani locali nelle città europee, attraverso la combinazione di lingua, musica e teatro workshop.

Utilizzando la conoscenza e l'esperienza acquisite attraverso il progetto NiCeR, e in particolare gli Laboratori, e anche in base ai diversi elementi e metodi applicati, abbiamo creato una guida passo passo riguardante la metodologia di base per l'implementazione di un progetto di formazione per giovani arti dello spettacolo rifugiati e locali in tutta Europa.

Al fine di sviluppare un progetto simile agli Laboratori di NiCeR, è importante considerare i seguenti elementi chiave:

1. Personale
2. Reclutamento
3. Metodologia e curriculum: il contenuto e gli strumenti delle arti dello spettacolo Laboratori e laboratori linguistici.
4. Struttura: come strutturare i workshop e i corsi di formazione per realizzare gli scopi e gli obiettivi del progetto.
5. Facilitazione: fattori da considerare.
6. Strumenti per monitorare e valutare i progressi dei partecipanti

B1. Personale: trovare i professionisti appropriati per insegnare e illustrare i laboratori

Al momento del lancio del progetto NiCeR, ogni partner aveva già identificato un coordinatore del progetto e creato un team di esperti per guidare e sostenere lo sviluppo delle attività. Trovare i professionisti appropriati per insegnare e illustrare i laboratori, ha generato un meccanismo basato sull'incontro di determinati criteri e, in particolare, su alcune figure professionali di base che sono considerate cruciali quando si realizza un progetto simile:

- a. **Un coach vocale con comprovata esperienza in musica e canto** : per dirigere e supportare i partecipanti nell'imparare come lavorare sulla propria voce, riuscendo a controllarne e migliorarne la qualità.
- b. **Un regista teatrale / insegnante di recitazione** : in grado di supportare i partecipanti in abilità recitative di base, nello scrivere il gioco, le canzoni, la musica e nella creazione collaborativa dello scenario, dei costumi e degli oggetti di scena.

c. **Un insegnante di lingue** : per facilitare il rapporto tra i giovani rifugiati e la gente del posto e operare come mediatore culturale. L'insegnante di lingue è responsabile di guidare i giovani partecipanti alla comprensione e comprensione delle diverse lingue attraverso tecniche innovative (come la narrazione e le canzoni).

d. **Un assistente sociale** : per facilitare il benessere e promuovere la coesione del gruppo e responsabilizzare i partecipanti.

e. **Un coordinatore locale** : supervisionare la gestione del progetto e gestire il coordinamento tra i partner coinvolti nel progetto (ad esempio tra i partner internazionali e l'organizzazione locale).

f. **Una rete locale di partner** : autorità locali, assistenti sociali, centri di accoglienza per i rifugiati, tenuti a sostenere e collaborare a livello locale.

È importante per i partecipanti ai workshop sentirsi a proprio agio e sicuri e essere coordinati da uno staff regolare, responsabile e impegnato può svolgere un ruolo significativo nel coltivare un senso di fiducia verso i professionisti che intendono essere i loro allenatori. Di conseguenza, le qualità di cui ha bisogno lo staff sono:

- Capacità di connettersi e relazionarsi con il mondo dei giovani
- Motivazione per insegnare
- Passione per il cambiamento
- Empatia
- Buone capacità di comunicazione
- Capacità di strutturare e gestire un gruppo di giovani in modo amichevole e accessibile
- Flessibilità e creatività
- Volontà di prendere rischi e sperimentare
- Pazienza e comprensione
- Basato nella città in cui si svolgeranno i corsi di formazione
- Esperienza nel settore delle arti dello spettacolo
- Esperienza nell'insegnamento ai giovani e in particolare nel lavoro con un gruppo giovanile multiculturale e multilingue.group.

B2. Reclutamento: selezionare e iscrivere i partecipanti

L'obiettivo del presente progetto includeva 15 giovani rifugiati e 15 non rifugiati tra i 9 e i 25 anni. Come si può osservare, nonostante l'eterogeneità del gruppo, l'uguaglianza è preferibile e dovrebbe essere applicata in termini di genere quando possibile.

I giovani partecipanti dovrebbero avere caratteristiche come:

- Essere interessati alla musica, al teatro e alla danza, per essere motivati, impegnati e anche disposti a frequentare i workshop.
- Se possibile, avere abilità comunicative di base, per poter lavorare in modo produttivo e coordinato con un gruppo eterogeneo e con lo staff.
- È necessario che i partecipanti sappiano in anticipo che dovrebbero essere disponibili durante l'intero processo del progetto, il cui concetto deve essere chiarito. Dovrebbero avere tutte le informazioni necessarie in modo che possano decidere se possono impegnarsi a soddisfare i propri requisiti.
- Essere desiderosi di apprendere e scoprire nuove esperienze, opportunità e idee.
- Essere interessati e disposti a incontrare e creare relazioni con nuove persone.

In base a queste caratteristiche, i coach devono mantenere un atteggiamento flessibile e comprendere che, anche se è necessario un impegno e una disponibilità da parte dei partecipanti, lavorando con un gruppo vulnerabile come giovani rifugiati, si tiene presente la imprevedibilità e le loro vite, spesso difficili. Per lo stesso motivo, in termini di capacità di lavoro di squadra, non può essere un criterio per l'esclusione in quanto tale. Spetta al personale coltivare un ambiente inclusivo che soddisfi le esigenze individuali e consenta a tutti di partecipare alle attività secondo il proprio ritmo e aiutare i partecipanti a esplorare, scoprire e sviluppare le proprie capacità. Si suggerisce anche che dovrebbero essere concordate dal gruppo una serie di norme. Una sorta di "contratto" tra i partecipanti e i coach, al fine di facilitare e gestire il lavoro di gruppo all'interno di uno "spazio sicuro".

Il processo di reclutamento

Sulla base della procedura seguita per gli Laboratori NiCeR, al fine di reclutare i giovani partecipanti (rifugiati e non rifugiati), è necessario passare attraverso alcuni punti chiave.

Innanzitutto, è necessario creare una rete e promuovere il progetto tra i principali attori locali come:

- Le scuole (primaria, secondaria, liceo) presenti nel distretto in cui si svolgeranno i workshop: direttori scolastici, famiglie e genitori
- Istituzioni pubbliche

- Centri culturali, ONG, operatori sociali, centri di accoglienza per i rifugiati e altre associazioni che sono in contatto diretto con i rifugiati;

Questa collaborazione consentirà ai giovani rifugiati di essere un passo avanti nell'essere direttamente coinvolti nella comunità locale e parteciparvi attivamente

Questa collaborazione consentirà ai giovani rifugiati di essere un passo avanti nell'essere direttamente coinvolti nella comunità locale e parteciparvi attivamente.

Una volta identificato un elenco di potenziali partecipanti, il reclutamento finale sarà effettuato esaminando direttamente la motivazione e la disponibilità di ciascun partecipante. Tuttavia, considerando che il punto principale è stimolare l'interesse e la consapevolezza dei partecipanti nel progetto, un approccio eccessivamente formale e alcune pratiche dovrebbero essere evitate, poiché possono portare a intimidire e scoraggiare i giovani partecipanti.

In particolare, raccomandiamo di evitare l'uso di un questionario scritto in questa fase del progetto, dal momento che ci sarà una valutazione alla fine del progetto. Tale procedura formale e soprattutto in questa fase, può potenzialmente creare un sentimento di controllo eccessivo sui partecipanti da parte dei coach. Invece, è più efficace intervistare ogni individuo nella forma di un focus group o all'interno di una discussione di gruppo. Le domande relative all'indagine sulla motivazione e la personalità dei partecipanti dovrebbero essere affrontate all'interno di una procedura di gruppo, dando l'opportunità a ciascuno di esprimersi individualmente, piuttosto che condurre interviste individuali. Questo perché una tale pratica può innescare sentimenti di disagio ed evocare esperienze traumatiche, specialmente per i partecipanti rifugiati.

Sessione di prova e intervista di gruppo

Nel caso degli Laboratori NiCeR, la maggior parte delle città partner aveva organizzato con successo workshop "Taster" che hanno contribuito alla procedura di selezione, mentre un altrettanto campo invernale era stato organizzato nello stesso contesto (dal partner di AIDRom-Romania). Queste sessioni hanno fornito le informazioni necessarie sulla procedura di selezione e, allo stesso tempo, hanno introdotto i potenziali partecipanti al concetto, agli scopi e agli obiettivi dell'Laboratori, attraverso un incontro creativo e interattivo (" Pilot Projects: NiCeR", 2017).

Una sessione di prova, come il lancio dei workshop, può essere efficacemente organizzata nelle scuole e nei centri per rifugiati o nelle classi di benvenuto, oppure direttamente nel luogo in cui si svolgeranno i workshop. In questa circostanza, i potenziali partecipanti hanno l'opportunità di avere un assaggio, un'idea generale provando una sessione di laboratorio teatrale. Si conoscono attraverso giochi per rompere il ghiaccio e conoscono l'ambiente e lo staff. Allo stesso tempo, lo staff può indagare direttamente sulla loro motivazione e personalità attraverso il modo in cui i potenziali partecipanti reagiscono, attraverso il loro linguaggio del corpo, il loro atteggiamento e comportamento in risposta alle attività.

Durante il processo di reclutamento e della sessione di prova, è fondamentale evitare qualsiasi discriminazione tra i due gruppi, e promuovere piuttosto un ambiente con pari diritti per tutti. Inizialmente i partecipanti stessi hanno la tendenza a rimanere attaccati al loro sotto-gruppo. Tuttavia il successo degli Ateliers è basato sulla capacità degli insegnanti di creare un ambiente in cui ogni gruppo segue le stesse regole e lavora per un obiettivo comune che è importante per entrambi i gruppi.

Perciò, l'obiettivo alla fine del progetto che deve essere raggiunto è quello di riordinare i partecipanti in un unico gruppo di persone giovani ed eguali. Come è stato detto in precedenza, durante la sessione di prova potrebbero essere poste delle domande per ottenere informazioni basilari sulla motivazione e l'interesse per la musica, la danza e la recitazione. Nel contesto del colloquio di gruppo, possono essere poste domande più dirette ai partecipanti per ciò che riguarda la loro responsabilità, opinioni, aspettative ed esitazioni relative al progetto. Per cui, alla fine della sessione di prova, gli insegnanti degli Ateliers ricevono una scheda di osservazione interna contenente tutte le informazioni utili e il feedback del potenziale gruppo riguardanti la motivazione dei partecipanti, la disponibilità, l'interesse e le preferenze artistiche.

A fronte di ciò, gli Ateliers NiCeR, dopo aver seguito le suddette procedure, sono riusciti a creare gruppi di 30 persone ciascuno, formati da 15 rifugiati e 15 non rifugiati.

B3. La metodologia e il programma degli Laboratori

Ogni città partner che ha contribuito all'implementazione del progetto NiCeR e alla realizzazione degli Laboratori, ha collaborato con esperti di musica e teatro che hanno usufruito dei loro metodi e delle loro tecniche assodate per offrire un laboratorio di arti performative e mettere in scena un'esibizione. Le arti performative sono uno strumento che mira a offrire ai partecipanti l'opportunità di avere un ruolo attivo e partecipativo, piuttosto che uno passivo. Ci sono molti metodi le cui tecniche principali vengono mosse da questi principi; Il Teatro dell'oppresso, la Nuova Drammaturgia, il teatro Verbatim, così come elementi di Scrittura e narrazione creative, teatro immersivo e improvvisazione.

I seguenti suggerimenti e approcci metodologici possono essere usati come fonte d'ispirazione per portare avanti progetti interculturali come NiCeR, che mirano a integrare gli individui e aumentare la consapevolezza sociale.

Il Teatro dell'oppresso

Il Teatro dell'oppresso contiene una serie di strumenti progettati per permettere a chiunque di condividere e mettere in scena le oppressioni e per spostare il ruolo dello spettatore al ruolo di uno "spetta-attore", così da stimolare il cambiamento sociale. Una volta che un problema di oppressione è stato messo in scena e studiato (per esempio, bullismo, razzismo, abuso, ecc.), i partecipanti provano a mettere l'"oppresso" nella condizione di affrontare il problema e di provare le soluzioni nel sicuro ambiente teatrale.

Alcune delle tecniche e delle pratiche principali del Teatro dell'oppresso sono:

- Giochi di demecanizzazione: incoraggiare la partecipazione e il lavoro di squadra attraverso giochi/esercizi che hanno lo scopo di confondere e sbloccare la mente e il corpo per abilitare e portare tutti all'espressione. Servono ad aumentare i sensi e demecanizzare il corpo, a farci uscire dal comportamento abituale, come preludio dell'andare oltre il solito modo di pensare e di interagire.
- Teatro immagine: rappresentare situazioni complesse impersonate attraverso immagini create grazie all'uso dei corpi dei partecipanti come statue. Il gruppo può interagire creando un'immagine collettiva, somigliante a un monumento, in modo da illustrare una questione problematica. Il Teatro immagine può essere seguito anche dalla rilevazione del pensiero per riflettere su certi aspetti del problema che è stato impersonato.
- Teatro forum: incoraggiare le persone a diventare co-attori attivi reagendo e intervenendo così da provare i cambiamenti sociali. I partecipanti hanno l'opportunità sia di osservare come spettatori che di recitare sul palco come "spetta-attori" venendo coinvolti in processi di legittimazione, fatti di pensiero critico e strumenti di azione, provando possibili soluzioni, scoprendo le difficoltà e le conseguenze di ogni proposta potenzialmente realizzabile.

Il Teatro dell'oppresso come strumento metodologico può essere applicato in base alle seguenti tre fasi:

- L'analisi collettiva dell'oppressione principale: esplorare e identificare i problemi in comune e condivisi (relativi al contesto socio-culturale di ogni città), che impediscono l'abbattimento delle barriere e la creazione di una comunità.
- La messa in scena di soluzioni problematiche: condividere le difficoltà e le sfide che affrontano i partecipanti, esplorare e analizzare la fonte dell'oppressione, cercare nei fatti e nelle prove suggerite possibili soluzioni mettendole in pratica.
- Una prova per il cambiamento sociale e spunto di riflessione: la messa in scena stessa non risolve il problema inscenato. L'obiettivo è promuovere una ricerca collettiva e un impegno nel trovare delle sfide, scoprire errori comuni, provare delle soluzioni e decidere insieme qual è il miglior modo possibile e fattibile di agire socialmente e cambiare una situazione (Paterson, 1995).

Nuova drammaturgia

Questo approccio riconosce che la piena proprietà del lavoro prodotto durante i laboratori appartiene ai partecipanti, dato che il drammaturgo è un curatore e un facilitatore che aiuta e incoraggia lo scambio tra valori culturali diversi. La Nuova drammaturgia viene definita come un metodo di lavoro basato su procedimenti, una ricerca per una possibile comprensione in cui il significato, le intenzioni e la sostanza

di uno sceneggiato emergono durante il processo produttivo (Trencsenyi & Cochrane, 2014). Di conseguenza, ogni esibizione è preceduta dalla ricerca e dal lavoro sul campo. I partecipanti cercano di intervenire ed essere attivi nei dibattiti sociali attuali e di riportarli nel teatro e nella loro esibizione. In questo senso, ogni processo è dominato dall'idea della simmetria della conoscenza: la conoscenza dei partecipanti ha bisogno di essere considerata pari alla conoscenza dell'insegnante. Il compito dell'insegnante è di far sì che questa conoscenza emerga attraverso la sollecitazione, cioè ottenere informazioni e reazioni attraverso input specifici.

Il teatro Verbatim

Il teatro *Verbatim* è una forma di teatro documentario in cui le opere teatrali sono composte dalle precise parole pronunciate dalle persone intervistate riguardo un particolare evento o argomento. Il Verbatim è un metodo molto efficace per fornire una descrizione autentica della crisi attuale (per esempio, la crisi dei rifugiati) e per assicurare che i partecipanti abbiano il controllo su quanto vorrebbero rivelare.

Fasi di un approccio del teatro Verbatim:

Il drammaturgo, che può essere uno dei facilitatori del gruppo, intervista persone legate all'argomento su cui si focalizza l'opera (per esempio, Identità, Integrazione) e usa le loro parole per costruire il pezzo su cui il gruppo del laboratorio di arti dello spettacolo lavorerà per sviluppare la rappresentazione di una scena o di uno spettacolo. Perciò, lo stile verbatim del teatro usa le parole vere degli intervistati per mettere su lo spettacolo, che non è scritto nel senso tradizionale del termine, ma è concepito, collezionato e collazionato. È un tipo di teatro creativo, una piattaforma che aiuta a raccontare la storia di cosa sia veramente successo documentando la voce delle persone del mondo reale ("Classroom Exercise: Verbatime Theatre", 2016).

Scrittura e narrazione creative

L'introduzione di metodi di scrittura creativa, seguiti da una discussione introspettiva di riflessione, fornisce ai giovani partecipanti di un progetto interculturale una conoscenza basilare della struttura di una storia che potrebbe compromettere la trama di un'opera, ma anche offrirgli l'opportunità di esprimere sentimenti, storie ed esperienze nella forma di un testo strutturato.

Le storie possono essere sviluppate e formate in atti teatrali usando elementi di narrazione drammatica o del dialogo e possono essere dirette dalla musica o da altri stimoli, come gli oggetti di scena, in termini di improvvisazione, narrazione, azione parallela e drammatizzazione.

Teatro immersivo

Il concetto di Teatro immersivo è abbastanza simile al Teatro forum, dato che sostiene l'esperienza del teatro partecipativo da parte del pubblico incoraggiandolo a diventare co-attore e co-creatore della

narrativa e del processo di narrazione. Al pubblico viene chiesto di dirigere la storia decidendo e negoziando il processo della trama.

Di conseguenza, gli elementi del Teatro immersivo possono essere incorporati allo sviluppo delle attività e degli esercizi della sessione teatrale, fornendogli una nuova prospettiva. Per esempio, l'uso degli elementi di teatro immersivo negli esercizi di Improvvisazione suggerisce che i giovani partecipanti dovranno improvvisare per dare alla storia una nuova direzione e per stabilire la trama. Così facendo, i giovani partecipanti sono doppiamente vantaggiati, dato che questi elementi drammatici possono favorire il pensiero creativo e le capacità di drammatizzazione attraverso l'interazione la partecipazione al processo artistico della creazione di una storia.

B4. . Struttura del laboratorio

L'implementazione degli Laboratori NiCeR è stata stabilita in base a determinate linee guida e strutture, seguite da tutte le sette città partner nello svolgimento dei laboratori. In particolare, la fase di reclutamento si è svolta tre mesi prima dell'avvio dei laboratori (da settembre a dicembre 2016), mentre i laboratori di linguaggio e di teatro si sono tenuti per quattro mesi (da gennaio a maggio 2017), rispettivamente per quattro ore e per due ore alla settimana e fuori dall'orario scolastico.

Gli obiettivi principali che dovevano essere raggiunti, dopo il completamento degli Laboratori, erano di far sviluppare ai partecipanti sicurezza in sé stessi e autostima, capacità linguistiche e comunicative, comprensione reciproca della cultura di ognuno e basi per rapporti amichevoli.

Laboratori di musica e teatro

Il programma dei laboratori interculturali di arti performative, basato sulla consolidata struttura degli Laboratori, può includere i seguenti elementi:

Introduzione alle basi della recitazione:

- Tecniche di recitazione - Difficoltà e tattiche
- Elementi di gruppo
- Ideazione e improvvisazione
- Teatro di musical
- Tecniche di esibizione

Introduzione alla musica e al canto:

- Tecniche di canto

- Riscaldamento e comprensione della voce
- Assoli e/o elementi di gruppo
- Composizione di una canzone
- Tecniche di esibizione

Dietro le quinte, scenografia:

- Scrittura creativa
- Regia
- Elementi scenografici
- Messa in scena
- Costumi, maschere, trucco
- Luci
- Suono

Assegnazione delle attività

Struttura del laboratorio di teatro: Basata sui due aspetti principali dello sviluppo delle capacità di base dei partecipanti nelle arti performative e sullo sviluppo parallelo di un'esibizione musico-teatrale (argomento, trama, personaggi e testo/sceneggiatura).

Tenendo in considerazione un lasso di tempo di quattro mesi, uno schema/programma dell'assegnazione delle attività di base dello sviluppo del laboratorio, si suggerisce:

1° mese: Sviluppo delle capacità nelle arti performative e lavoro di squadra

Il primo mese può essere dedicato quasi esclusivamente ai bisogni e agli interessi dei partecipanti così come al lavoro di squadra. Il tempo dovrebbe essere speso nel creare un ambiente di fiducia all'interno del gruppo, così che i partecipanti possano lavorare insieme come squadra.

Per farlo, possono essere impiegati giochi ed esercizi che creino sicurezza e costruiscano rapporti di fiducia tra i partecipanti. Inoltre, i partecipanti possono iniziare a esplorare i fondamenti della recitazione, del canto, della danza e del dietro le quinte, individuando le attività con le quali si trovano a più agio in termini di espressione.

Per esempio, negli Laboratori NiCeR, in questa fase il gruppo ha imparato a sviluppare e a capire le espressioni del proprio corpo: come muoversi sul palco, come trovare l'equilibrio nello spazio, come creare delle storie e come interagire attraverso i propri corpi. In più, attraverso l'esercizio e il riscaldamento, hanno iniziato a capire come funziona la loro voce e come possono usarla.

Il primo mese può concentrarsi su discussioni di gruppo molto generali sull'argomento dell'esibizione, che nel caso degli Laboratori NiCeR era "Identità", e alle problematiche connesse, con lo scopo di fare una selezione delle opzioni e iniziare a pensare a un possibile argomento specifico.

Secondo e terzo mese: Sviluppo delle capacità nelle arti performative

Durante la seconda fase, gli interessi e i bisogni dei partecipanti inizieranno a emergere. Quindi, l'attenzione principale di questa fase dovrebbe essere rivolta all'individuazione e allo sviluppo delle capacità e dei talenti di ogni partecipante. Insieme allo studio individuale delle abilità di ogni partecipante, è un buon momento per il gruppo per iniziare a lavorare come una squadra sui fondamenti di ogni materia. Negli Laboratori, in questa fase, attraverso l'improvvisazione e il movimento, sono state individuate le abilità dei partecipanti ed è stata fatta una prima stesura dell'assegnazione dei ruoli.

Sviluppo del testo/sceneggiatura-la trama

Si può portare avanti un laboratorio di drammaturgia/scrittura creativa, durante il quale i partecipanti impareranno come sviluppare il proprio pezzo teatrale, a seconda del genere teatrale scelto.

Per riuscirci, il personale degli Laboratori NiCeR ha seguito i seguenti esercizi, quali:

- Brainstorming sull'argomento principale della rappresentazione teatrale, attorno a cui possono costruire la storia.
- Discussioni di gruppo sui problemi relativi al tema principale, scambio di conoscenze condivise o esperienze personali e storie a lui legate.
- Scrittura creativa: è stato scelto un tema ed è stato chiesto ai partecipanti di scrivere un testo breve e creativo a riguardo.

Seguendo questi esercizi, il gruppo ha composto la trama principale.

Ultimo mese: Sviluppo e preparazione dell'esibizione

Nel corso dell'ultimo mese, i laboratori si sono concentrati principalmente sullo sviluppo della produzione della stesura della sceneggiatura, sull'assegnazione dei ruoli, sull'ideazione dei costumi e della scenografia

e, ovviamente, sulle prove con il gruppo, fino all'esibizione finale.

I laboratori linguistici

Per la realizzazione di un progetto come NiCeR, ovvero un progetto a carattere e obiettivi multiculturali, le sessioni linguistiche sono necessarie per fornire un approccio e un impegno comprensivo per raggiungere l'integrazione nella società ospitante. Le sessioni linguistiche sono facilitate dall'insegnante di lingua, il cui ruolo è quello di assistere i rifugiati e i non rifugiati nella loro interazione e di incoraggiare i giovani rifugiati a imparare e capire la lingua e la cultura locale attraverso approcci non formali basati su uno scambio di sistemi, invece che apprendere tramite il tipico approccio formale dell'insegnamento scolastico. Perciò il ruolo dell'insegnante di lingua, come è stato dimostrato dall'implementazione degli Laboratori NiCeR, è quello di un mediatore culturale nel senso che coltiva un ambiente in cui la lingua madre non dovrebbe essere un ostacolo alla partecipazione e alla contribuzione al gruppo, ma un'opportunità per i giovani rifugiati di essere legittimizzati e ottenere un senso di appartenenza e sicurezza in sé stessi attraverso lo scambio, la condivisione e l'apprendimento.

Dato che i partecipanti si riuniscono nel contesto del raggiungimento di un obiettivo comune, che è l'esibizione teatrale, è importante che i laboratori linguistici abbiano un dialogo aperto con le sessioni artistiche, dato che forniscono ai partecipanti degli strumenti potenti, con le discipline della recitazione, del movimento e della musica, a essere estremamente motivati, a superare la barriera linguistica e a sostenere lo scambio e il processo di apprendimento comune. Per esempio, le canzoni locali, i gesti e i movimenti possono essere usati per supportare i giovani rifugiati nel processo di apprendimento della lingua, mentre gli elementi tratti dall'opera, come la trama e la sceneggiatura, possono anche loro essere usati per aiutare i giovani rifugiati a imparare nuove parole. Il processo di apprendimento della lingua può anche portare ad attività comuni, come le visite a mostre, musei, spettacoli, tour per la città e tanto altro.

Tre fasi per creare un'esibizione interculturale

Per raggiungere la fase finale del laboratorio, cioè l'esibizione, ci sono tre fasi principali che passano per il sistema: esplorazione, costruzione e realizzazione/raggiungimento.

1. Esplorazione

La prima fase consiste nello stadio in cui il gruppo è stato creato e i rapporti tra i partecipanti, così come la routine di lavoro del gruppo, devono essere stabiliti. Le "regole" e il "contratto" del

gruppo devono essere stabilite su questioni pratiche, come l'accordo sul modo di comunicare, tenendo conto delle lingue condivise tra i partecipanti. Per supportare le esperienze e le conoscenze in comune, possono essere pianificate attività come visite e spettacoli.

È la fase dell'esplorazione e della scoperta di sé stessi attraverso la condivisione di storie, esperienze personali, individuare e condividere la conoscenza tra i partecipanti. È anche la fase in cui le decisioni vengono prese attraverso le discussioni di gruppo su definizione, tema principale e struttura dell'esibizione finale basata sulle idee e sulle ambizioni dei membri.

Quindi, sia i partecipanti che gli insegnanti hanno l'opportunità di scoprire ed esplorare sé stessi, considerato che possono conoscersi in modo più approfondito, e allo stesso tempo raccogliere risorse utili che potrebbero essere impiegate nell'esibizione finale insieme alle creazioni originali dei partecipanti.

2. Costruzione

Nella seconda fase, gli elementi principali dell'esibizione sono già stati definiti: la trama, l'equilibrio tra musica, teatro, movimento, il materiale è stato selezionato, i ruoli sono stati decisi e assegnati e i partecipanti adesso stanno andando verso una direzione specifica.

Allo stesso tempo, il processo di formazione dei partecipanti nelle tre discipline continua attraverso esercizi, improvvisazione, esibizione, prove, ecc. Anche le attività in comune proseguono e si evolvono, dando ai partecipanti l'opportunità di incontrarsi e di scambiare.

3. Realizzazione e raggiungimento

In questa fase finale, tutto deve essere perfezionato e/o modificato alla perfezione. I partecipanti guardano in modo più profondo ai loro personaggi e alla recitazione. Attraverso la fase delle prove, alcuni alcuni elementi possono essere cambiati e alcuni possono essere sviluppati più a fondo, perché durante il lungo processo di creazione, lo spettacolo subisce diverse modifiche in modo da acquisire un valore artistico e migliorare la coesione. Il periodo delle prove è un atto costante di personificazione, ed è necessario sviluppare un approccio flessibile perché qualsiasi modifica e correzione siano gestibili e adattabili.

B5. . *Facilitazione*: Fattori da considerare nel decidere quali attività impiegare

Ogni facilitatore ha una serie di fattori da considerare nel decidere quali attività impiegare, nel promuovere la partecipazione, migliorare la facilitazione di un gruppo e, ovviamente, nel gestire potenziali

conflitti. (Vedi Allegato 2 per esempi di esercizi).

Decidere e adattare le attività

I fattori chiave che un facilitatore deve prendere in considerazione quando tenta di scegliere quali attività impiegare sono:

- *I partecipanti*: il facilitatore deve conoscere la caratteristica del gruppo, cioè i loro interessi, preoccupazioni, qualsiasi conflitto o problema possibili, ma anche la conoscenza della materia già consolidata dai partecipanti, il loro sviluppo e lo stilo di apprendimento.
- *L'obiettivo dell'apprendimento*: gli insegnanti dovrebbero dirigere le attività a seconda dei temi o dei concetti che immergono dall'idea principale e dagli obiettivi di apprendimento che guidano i laboratori ("Identity", per esempio) e che sono vicini ai partecipanti.
- *La sequenza di apprendimento*: per assicurare che conoscenza, capacità, valori e atteggiamenti durino, si suggerisce di impiegare attività seriali, piuttosto che attività auto conclusive. Si suggerisce inoltre di ricercare una diversità metodologica, che è un equilibrio di tipi di attività, così da permettere ai giovani partecipanti di avere un apprendimento pratico che si riflette su sensi, emozioni e menti.
- *Stili di apprendimento diversi e livelli di abilità diversi*: gli insegnanti devono essere flessibili e pronti ad apportare cambiamenti, quindi ad adattare le attività per andare incontro a stili di apprendimento diversi e livelli di abilità diversi all'interno del gruppo. I facilitatori devono essere in grado di offrire ai giovani partecipanti una serie di modalità per apprendere e sviluppare l'argomento di un'attività per assicurare l'inclusione e la pari partecipazione dei giovani partecipanti.

Promuovere la partecipazione

Gli insegnanti dei laboratori, soprattutto dei laboratori interculturali, devono essere efficaci e attenti, così da essere in grado di incoraggiare e supportare la partecipazione dei membri giovani che potrebbero essere meno impegnati o sicuri di sé per essere coinvolti attivamente e reattivi alle sessioni. Ecco qualche suggerimento:

- Non mettete mai pressione a partecipare ed esporsi; cercate di approcciare i partecipanti con diversi mezzi, come forme di espressione diverse, per aiutarli a sentirsi meno a disagio.
- Riformulate le frasi per assicurarvi che tutti capiscano.
- Spiegate in modo molto chiaro e fornite esempi in seguito alle istruzioni di un esercizio o di un'attività, così i partecipanti sapranno cosa aspettarsi.

- Riassumete regolarmente e connettete le attività presenti a quelle precedenti e future per dare un senso di continuità e una giustificazione.
- Sottolineate che ognuno dà un contributo prezioso alle attività del laboratorio e create ruoli diversi per i lavori di gruppi per assicurare che tutti abbiano pari coinvolgimento e che tutti i partecipanti rimangano motivati.
- Cercate il supporto e la cooperazione degli altri insegnanti per mantenere il lavoro di squadra e la coesione, ma anche per aumentare le probabilità che i giovani partecipanti siano esposti a diversi stili di insegnamento e apprendimento nel sistema dei laboratori di arti performative (Flowers, 2007, pag. 48).

Metodologia per una migliore facilitazione

Ci sono quattro regole principali quando si porta avanti un progetto di formazione sulle arti performative:

1. **Passione**
2. **Pazienza:** cercate di non aspettarvi dei risultati immediati e a breve termine, concentratevi piuttosto sull'effetto a lungo termine
3. **Ripetizione:** è molto efficace per il facilitatore, ma anche per i partecipanti, per creare e stabilire un rituale, dare lo spazio a ogni partecipante per trovare i punti di riferimento che aiuteranno tutti a migliorare e capire il proprio sviluppo. Un rituale permette inoltre ai partecipanti di ottenere un miglior senso di appartenenza a un gruppo, agendo da punto di partenza di ogni sessione e di transizione dalla vita di tutti i giorni al processo collettivo e artistico.
4. **Flessibilità:** il facilitatore deve essere pronto ad adattare il metodo pianificato secondo le dinamiche, i bisogni e ritmi dei partecipanti del gruppo, concentrandosi su questi elementi.

Gestire conflitti e possibili barriere

Quando si ha a che fare con argomenti come identità, migrazione, rifugio, integrazione, e specialmente quando si vuole coinvolgere con attività informali e metodi rivolti di proposito alle emozioni e alle menti dei giovani e si promuove l'espressione creativa, sentimenti e valori contrastanti sono inevitabili. Tuttavia, finché non offendono le regole di base decise dal gruppo, i conflitti non sono sempre e necessariamente negativi; possono sollevare e stimolare il dialogo e, con il giusto facilitatore, possono essere trasformati in esperienze creative e costruttive. Ecco alcune idee su come affrontare i conflitti:

- *Prevedere il conflitto:* è importante che ogni facilitatore durante la preparazione di un'attività sia capace di pensare e prevedere potenziali conflitti che si potrebbero causare. Essere consapevoli

e riconoscere un possibile conflitto dà al facilitatore l'opportunità di poterlo gestire; questo non significa che il facilitatore debba provocare tutti i conflitti, ma non significa neanche che quando sorge un conflitto il facilitatore debba farsi da parte.

- *Discussioni*: dopo ogni sessione di laboratorio, è importante dare ai giovani partecipanti del gruppo il tempo di fare domande per condividere ed esprimere la loro esperienza e i sentimenti sull'attività, ma anche tra di loro nel contesto di un cerchio di fiducia.
- *Sii presente per i giovani partecipanti*: quando qualcuno del gruppo non sta bene, è importante che si senta a proprio agio a parlarne con il facilitatore. Di conseguenza, il facilitatore deve coltivare fiducia e un senso di sicurezza tra il gruppo parlando singolarmente con qualsiasi giovane partecipante che possa trovarsi in una situazione difficile (Flowers, 2007, pag. 51).

B6. Strumenti di monitoraggio e valutazione

Gli strumenti di monitoraggio e valutazione dovrebbero essere inclusi come parte integrante dell'implementazione e dell'adempimento di un progetto. Gli strumenti di monitoraggio e valutazione si riferiscono a tutti i processi che possono essere usati come indicatori per valutare se un progetto è stato implementato come da programma (monitoraggio) e sta avendo il risultato desiderato (valutazione).

Di conseguenza, esistono molti strumenti nei progetti di monitoraggio e valutazione, sia qualitativi che quantitativi, come questionari, sondaggi, gruppi di discussione, ecc. Nel caso degli Laboratori NiCeR, e in generale per l'implementazione di progetti simili che coinvolgono partecipanti giovani, la selezione degli strumenti di monitoraggio e valutazione deve essere presa in considerazione nel contesto del gruppo e del contesto sociale e status dei partecipanti.

Gli strumenti di monitoraggio e valutazione principali che si suggerisce di adoperare sono i seguenti

- *Rapporto delle attività (durante e per tutta la durata dei laboratori)*: gli insegnanti o il coordinatore principale della facilitazione può tenere un diario della sessione che sarà aggiornato regolarmente a ogni sessione con il feedback qualitativo essenziale sulla valutazione delle attività, in particolare valutando l'efficacia e la risposta dei partecipanti al programma di ogni sessione. Inoltre, un diario della sessione può essere utilizzato per conservare delle brevi note su comportamenti, atteggiamenti e progresso dei partecipanti, di modo che l'insegnanti monitori il coinvolgimento di ogni partecipante attraverso il progresso creativo della formazione sulle arti performative, in vista del raggiungimento dell'obiettivo di essere integrato nella società ospitante.
- *Dirigere gruppi di discussione (alla fine del laboratorio)*: le informazioni e i feedback ottenuti attraverso i gruppi di discussione sono considerati complementari ad altri strumenti di valutazione che ottengono dati sul processo del gruppo e sul progetto stesso. Questo metodo di ricerca qualitativa prende la forma di un colloquio di gruppo attraverso una discussione facilitata guidata da una serie di domande riguardo un argomento specifico. Per esempio, nel caso degli Laboratori NiCeR, le linee guida per la conduzione dei gruppi di discussione indicavano che i partecipanti

dovevano essere organizzati in due gruppi, uno per i rifugiati e uno per i non rifugiati, e gli si doveva porre le stesse domande tramite una discussione. Le domande miravano al punto di vista e alle prospettive di ciascun partecipante su persone provenienti da diversi contesti sociali (migranti e rifugiati) per raccogliere dati comparativi che avrebbero valutato il progresso o persino il cambiamento dell'approccio dei partecipanti riguardo i concetti di migrazione, rifugiati e integrazione. Il gruppo di discussione dovrebbe essere registrato e trascritto, ma è utile anche che il moderatore prenda brevi note con le conclusioni più importanti e le osservazioni di ogni gruppo di discussione.

- *Valutazione del facilitatore sull'impatto dei laboratori sui partecipanti:* Questo processo si basa sulla riflessione e sulla raccolta dei dati sull'impatto delle attività dei laboratori sui partecipanti e accompagna le informazioni ottenute dai gruppi di discussione. Alla luce di ciò, il facilitatore del gruppo del laboratorio fornisce una descrizione e un probabile cambiamento dei comportamenti dei partecipanti legati a situazioni specifiche, che riflettono auto percezione, atteggiamenti, emozioni, pensieri, rapporti, ma anche comportamenti non verbali che sono stati notati e che mostrano l'impatto delle attività.

C. Bibliografia - Riferimenti:

- "Aim of the NiCeR European Project." *Aim of the NiCeR European Project: NiCeR European Project*. N.p., n.d. Web. 2017. Retrieved from <<http://nicerproject.eu/en/project/aim-of-the-nicer-european-project/>>.
- "Classroom Exercise: Verbatim Theatre." *The Theatrefolk Blog*. N.p., 11 Aug. 2016. Web. 2017. Retrieved from <<https://www.theatrefolk.com/blog/classroom-exercise-verbatim-theatre/>>.
- "Introduction." *Introduction: NiCeR European Project*. N.p., n.d. Web. 2017. Retrieved from <<http://nicerproject.eu/en/project/pilot-projects/introduction/>>.
- "NiCeR." *KISA*. N.p., n.d. Web. 2017. Retrieved from <<https://kisa.org.cy/8854-2/>>.
- "Pilot Projects." *Pilot Projects: NiCeR European Project*. N.p., n.d. Web. 2017. Retrieved from <<http://nicerproject.eu/en/project/pilot-projects/>>.
- Bennett, Stuart, and Wolfgang Schneider. *Theatre for Children and Young People: 50 Years of Professional Theatre in the UK*. London: Aurora Metro, 2005. Print.
- Boal, Augusto. *Games for Actors and Non-actors*. London: Routledge, 2007. Print.
- Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture (European Commission). "Publications Office." *EU Law and Publications*. Publications Office of the European Union, 04 May 2017. Web. May 2017. Retrieved from <<https://publications.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/4943e7fc-316e-11e7-9412-01aa75ed71a1>>. p.104.
- Flowers, Nancy. *Compasito: Manual on Human Rights Education for Children*. Strasbourg: Council of Europe, 2007.
- Martinelli, Silvio, and Mark Taylor. *Intercultural Learning T-kit*. Strasbourg: Council of Europe, 2003. Print.
- McLaren, Peter. *Life in Schools: An Introduction to Critical Pedagogy in the Foundations of Education*. Boston: Allyn and Bacon, 2003. Print.
- Paterson, D. L. (1995). "Theatre of the Oppressed Workshops". Web. 2017. Retrieved from <<http://www.wgcd.org/action/Boal.html>>.
- Trencsenyi, Katalin, and Bernadette Cochrane. Foreword. *New Dramaturgy: International Perspectives on Theory and Practice*. London: Bloomsbury, 2014. Xii+. Print.

Allegato 1: Glossario

Migrazione

Migrazione volontaria

La migrazione volontaria è la migrazione basata sul libero arbitrio di una persona. Gli individui che hanno interesse a trasferirsi analizzano spesso i pro e i contro di due luoghi prima di prendere la decisione. Le persone decidono volontariamente di trasferirsi all'estero se credono che, così facendo, cambieranno la loro vita in meglio¹. Pertanto, questa decisione potrebbe essere influenzata da una serie di motivi: migliore qualità della vita, accesso all'assistenza sanitaria, accesso a un'istruzione migliore, così come più opportunità di lavoro e stipendi più alti².

Migrazione forzata

Il termine "migrazione forzata" è un termine usato di solito dagli scienziati sociali, che copre diversi tipi di migrazione o spostamento involontari. La migrazione forzata è spesso il risultato di avvenimenti improvvisi, che mettono in pericolo di vita, come la guerra o la carestia³. È un termine ad ampio spettro che include rifugiati, richiedenti asilo politico, sfollati interni, migrazione indotta dallo sviluppo, persone migrate a causa di fattori o disastri ambientali, traffico di persone.⁴

Nota: Poiché il fenomeno di migrazione si è evoluto col tempo, è diventato difficile fare una distinzione tra migrazione volontaria e forzata. "Come viene sempre più riconosciuto, la natura mista dei movimenti migratori mostra che migrazione volontaria e forzata spesso sono parte dello stesso fenomeno"⁵.

Status

Procedura per il riconoscimento della protezione internazionale

La Procedura per il riconoscimento della protezione internazionale è "un processo legale o amministrativo attraverso cui i governi o l'UNHCR determina se una persona richiedente protezione internazionale è considerato un rifugiato secondo la legge internazionale, regionale o nazionale"⁶. La decisione per cui

¹ Getis, Arthur. Introduction to Geography 13th edition. New York, NY: McGraw-Hill Science 2009

² <http://www.bbc.co.uk/education/guides/z8g334j/revision/1>

³ <http://www.bbc.co.uk/education/guides/z8g334j/revision/3>

⁴ <http://www.columbia.edu/itc/hs/pubhealth/modules/forcedMigration/definitions.html>

⁵ Where Do Forced Migrants Stand in the Migration and Development Debate? Saskia Koppenberg Oxford Monitor of Forced Migration Volume 2, Number 1, pp. 77-90.

⁶ <http://www.unhcr.org/refugee-status-determination.html>

qualcuno è un rifugiato è dichiaratoria: è un riconoscimento e una conferma formale che l'individuo interessato è un rifugiato. Se vengono riconosciuti come rifugiati, su di loro viene applicato un regime legale speciale e avranno diritto a una serie di diritti e benefici importanti insieme ad assistenza e misure di protezione che, insieme, costituiscono quella conosciuta come "protezione internazionale".⁷

Rifugiato

Secondo la UNHCR, "un rifugiato è qualcuno/a che è stato/a costretto/a a fuggire dalla propria nazione (attraversando i confini nazionali) a causa di persecuzioni, conflitti o violenza. Un rifugiato ha una paura di persecuzione ben fondata per motivi di razza, religione, nazionalità, opinione politica o adesione a un particolare gruppo sociale. Molto probabilmente, non possono tornare a casa o hanno paura di farlo."⁸ Se riconosciuti come un rifugiato, un individuo godrà di uno status legale specifico, noto come "protezione internazionale". Ciò significa che godranno di importanti diritti e benefici, insieme ad assistenza e misure di protezione.⁹ L'UNHCR sostiene inoltre che ai richiedenti asilo che vengono respinti debba essere concesso il diritto di revisione prima di essere deportati .

Sfollati interni (IDP)

La definizione dell'UNHCR di uno sfollato interno è qualcuno "che è stato costretto ad abbandonare la propria casa per lo stesso motivo di un rifugiato, ma rimane nel proprio Paese e non ha attraversato i confini nazionali. A differenza dei rifugiati, gli sfollati interni non sono protetti da alcuna legge internazionale o idonei a ricevere molti tipi di aiuto."¹⁰

Richiedenti asilo

Un richiedente asilo è qualcuno la cui richiesta per un rifugio deve ancora essere processata. Secondo la Convenzione di Ginevra del 1951 relativa allo status di rifugiato, i richiedenti asilo devono dimostrare di avere una paura ben fondata di persecuzione dovuta alla loro razza, religione, nazionalità, opinione politica o adesione a un particolare gruppo sociale, e non sono in grado o intenzionati a cercare protezione dalle autorità del loro Paese¹¹.

Minori non accompagnati

Il termine "minori non accompagnati" viene usato sia dal Fondo delle Nazioni Unite per l'Infanzia (UNICEF)

⁷ <http://www.refworld.org/pdfid/43141f5d4.pdf>

⁸ <http://www.unrefugees.org/what-is-a-refugee/>

⁹ <http://www.unhcr.org/4d944c319.pdf>

¹⁰ <http://www.unrefugees.org/what-is-a-refugee/>

¹¹ <http://www.unhcr.org/protect/PROTECTION/3b66c2aa10.pdf>

che dall'UNHCR per riferirsi a persone sotto i 18 anni o sotto l'età legale di maggiore età di un Paese separati da entrambi i genitori e senza essere con, o sotto la cura, di un tutore o un altro adulto che per legge o consuetudine è responsabile per loro¹².

Asilo

Sistema europeo comune di asilo

Secondo la definizione della UE, il sistema europeo comune di asilo è “un sistema di regole concordate, che stabilisce procedure comuni per la protezione internazionale e uno status uniforme per quelli che richiedono lo status di rifugiato o protezione sussidiaria, secondo la piena e inclusiva applicazione della Convenzione di Ginevra. L'obiettivo è assicurare un trattamento equo e umano ai richiedenti protezione internazionale, armonizzare i sistemi all'interno della UE e ridurre le differenze tra gli Stati membri sulla base di una legislazione vincolante, così come rafforzare la cooperazione pratica tra le amministrazioni dell'asilo nazionale e la dimensione esterna dell'asilo.”¹³.

La securitizzazione dell'asilo

La scuola di Copenhagen ha sviluppato la teoria della securitizzazione, che è definita come “un processo di costruzione sociale che spinge un'area della politica ordinaria verso un'area di sicurezza ricorrendo a una retorica di emergenza, minaccia e pericolo digressiva che mira a giustificare l'adozione di misure straordinarie”¹⁴. Similmente, la securitizzazione dell'asilo è il processo che ha trasformato i richiedenti asilo in una minaccia esistenziale per i residenti europei, in quanto i richiedenti asilo sono percepiti come una minaccia alla “coesione” e alla “identità nazionale”¹⁵. Spesso viene seguito dall'istituzione di misure straordinarie che mirano a supportare la sicurezza nazionale. È il risultato di un'argomentazione ribadita spesso nei paesi europei sia da partiti di estrema destra che da quelli di destra tradizionali.

Integrazione

Integrazione vs assimilazione

Quando si ammettono rifugiati e migranti nella società ospitante, un governo deve decidere se vuole che queste persone siano assimilate o integrate. La differenza è effettivamente minima, ma molto importante. Le politiche di integrazione governative offrono ai rifugiati e ai migranti l'opportunità di essere incorporati

¹² <http://www.un.org/documents/ga/docs/52/plenary/a52-273.htm>

¹³ https://ec.europa.eu/home-affairs/what-we-do/networks/european_migration_network/glossary/c

¹⁴ Waever, O., Buzan, B., & Jaap. De W. (Eds.) (1993). *Identity, Migration and the New Security Agenda in Europe*. New York, St. Martin's Press

¹⁵ S Kneebone, D Stevens & L Baldassar (Eds.) (2014), *Refugee Protection and the Role of Law: Conflicting Identities*. Routledge Research in Asylum, Migration and Refugee Law, Routledge, Taylor & Francis Group, UK

nella società come pari, senza dover cambiare la propria identità e cultura per inserirsi. L'integrazione è quindi un procedimento a doppio senso, dove anche la società ospitante è accogliente. D'altro canto, l'assimilazione è la serie di politiche che implicano il completo assorbimento degli immigrati nella società ospitante. Questo a sua volta implica che limiteranno le proprie caratteristiche culturali al minimo per apparire e comportarsi allo stesso modo della società ospitante.

Esclusione sociale: L'esclusione sociale può essere definita come l'allontanamento degli altri bambini dalle amicizie e dai gruppi sociali¹⁶.

Istruzione e integrazione

Istruzione inclusiva

"Istruzione inclusiva significa che studenti differenti e diversi imparano fianco a fianco nella stessa aula"¹⁷. Inoltre, frequentano assieme le attività extra-scolastiche. Valorizza la diversità e i contributi unici che ogni studente porta alla classe. In tale ambiente, tutti i ragazzi hanno un senso di appartenenza e sicurezza. Gli studenti e i loro genitori partecipano alla redazione degli obiettivi di apprendimento e prendono parte alle decisioni che li riguardano. Per raggiungerli, il personale scolastico deve avere la formazione, il supporto, la flessibilità e le risorse per andare incontro ai bisogni di tutti gli studenti. "L'istruzione che esclude e isola, perpetua la discriminazione contro i gruppi tradizionalmente emarginati. Quando l'istruzione è più inclusiva, lo sono anche i concetti di partecipazione civica, occupazione e vita in comunità"¹⁸.

Istruzione anti-razzista

L'istruzione anti-razzista affronta il razzismo in modo diretto e si concentra sugli aspetti cognitivi. L'insegnamento anti-razzista confronta il pregiudizio attraverso la discussione del razzismo del passato e di quello attuale, degli stereotipi e della discriminazione nella società. Questi metodi cercano di far capire le radici economiche, strutturali e storiche della disuguaglianza (McGregor 1993, 2)¹⁹. Non si concentra quindi solo sull'esistenza del razzismo (specialmente nell'istruzione), ma enfatizza anche il bisogno di affrontare le barriere sistematiche che aiutano a perpetrare il razzismo²⁰.

¹⁶ Killen, M. & Rutland, A.(2011). Children and Social Exclusion. Morality, Prejudice and Group Identity. Wiley-Blackwell.

¹⁷ <https://www.opensocietyfoundations.org/explainers/value-inclusive-education>

¹⁸ ibid

¹⁹ McGregor, J., and C. Ungerleider. "Multicultural and Racism Awareness Programs for Teachers: A Meta-Analysis of the Research." Multicultural Education: The State of Art National Study Report #1, 59-63. Toronto: University of Toronto, Faculty of Education, 1993.

²⁰ <http://www.ucalgary.ca/dlund/files/dlund/carrlundsage.pdf>

Istruzione e sviluppo socio-emotivo

Apprendimento socio-emotivo (SEL)

L'apprendimento socio-emotivo (SEL) è il processo di acquisizione di competenze fondamentali per il riconoscimento e la gestione delle emozioni, proporre e raggiungere obiettivi positivi, apprezzare la prospettiva degli altri, stabilire e mantenere rapporti positivi, prendere decisioni responsabili e gestire situazioni interpersonali in modo costruttivo²¹. Gli obiettivi dei programmi di apprendimento socio-emotivo: L'obiettivo prossimo dei programmi basati sulle capacità sociali ed emotive sono promuovere lo sviluppo di cinque serie interconnesse di competenze cognitive, affettive e comportamentali: auto-consapevolezza, auto-gestione, consapevolezza sociale, capacità relazionali e presa di decisione responsabile²².

Sviluppo morale:

1. Lo sviluppo morale include diverse serie di temi, compresi libertà civili, cultura, rapporti fra i gruppi, gerarchie di genere, relazioni familiari, educazione, integrità, valori, servizi sociali, aggressione, natura e diritti dei bambini.²³
2. Lo sviluppo morale riguarda la distinzione tra cosa è giusto e cosa è sbagliato dall'infanzia all'età adulta. Nello specifico, riguarda i principi su come gli individui dovrebbero trattarsi l'un l'altro, con il rispetto per giustizia, benessere altrui e diritti.²⁴

Empatia (empatia affettiva)

1. L'apprensione e la comprensione dello stato o condizione emotiva altrui ²⁵
2. La comprensione dei sentimenti di un'altra persona, condivisione affettiva ²⁶
3. Una risposta affettiva più idonea alla situazione di un altro che alla propria ²⁷

²¹Elias, M. (1997). *Promoting Social and Emotional Learning*. Alexandria, Virginia: ASCD.

²² CASEL (2005). *Safe and sound: An Educational Leader's Guide to Evidence-based Social and Emotional Learning Programs*- Illinois edition. Chicago, IL: Author.

²³ Killen, M., & Smetana, J.G. (Eds.). (2014). Handbook of moral development, 2nd edition. NY: Psychology Press/Taylor & Francis Group.

²⁴ Kohlberg, L. (1963). The development of children's orientations toward a moral order: I. Sequence in the development of moral thought. *Vita Humana*, 6, 11-33.

²⁵ Eisenberg, N. (Ed.). (2006). Volume 3: Social, emotional, and personality development. In Damon, W., & Lerner, R.M. (Series Eds.), *Handbook of Child Psychology* (6th Ed.). New York: Wiley.

²⁶ Preston, S.D. and de Waal, F.B.M. (2002) Empathy: its ultimate and proximate bases. *Behav. Brain Sci.* 25, 1–20

²⁷Hoffman, M.L. (2000) Empathy and Moral Development: Implications for Caring and Justice. Cambridge University Press

Perspective Taking (PT) (o empatia cognitiva):

1. Il perspective taking è la trasposizione immaginaria di un individuo nei pensieri, sentimenti e azioni di un altro individuo ²⁸.
2. L'abilità di comprendere la prospettiva di un altro che è riconosciuta come elemento fondamentale nel corretto funzionamento sociale. ²⁹.

Nota: Distinguere l'empatia dal perspective taking: Mentre il perspective taking è l'abilità di mettersi nei panni di qualcun altro, l'empatia implica forti emozioni, come se la persona provasse la gioia o la tristezza dell'altro. In questo senso, entrambi hanno un'attenzione basata sull'altro, ma il perspective taking ha una natura più cognitiva, e l'empatia più affettiva.

²⁸ Dymond, R.F. (1950). Personality and empathy. *Journal of Consulting Psychology*, 14, 343–350.

²⁹ Galinsky, A. D. & Moskowitz, G. B. (2000). Perspective-Taking: Decreasing Stereotype Expression, Stereotype Accessibility, and In-Group Favoritism. *Journal of Personality and Social Psychology*, 78(4), pp. 708-724.

Allegato 2: Esercizi e attività

modi di coinvolgere i giovani

Avere una serie di brevi esercizi e attività polivalenti è uno strumento necessario del kit di ogni facilitatore. Solitamente gli esercizi e le attività mirano a motivare i partecipanti e a coinvolgerli nel processo di rompere il ghiaccio, aumentare l'energia e guadagnare attenzione e interesse, costruendo allo stesso tempo solidarietà e spirito di gruppo. Ecco alcuni esempi di esercizi divisi per categorie che possono essere usati nei progetti che coinvolgono partecipanti giovani e promuovono il lavoro di gruppo tra sottogruppi eterogenei di partecipanti, come nel caso degli Ateliers NiCeR, cioè di rifugiati e non rifugiati.

1. **Rompighiaccio/Riscaldamento/Fasi iniziali:** far iniziare un laboratorio di gruppo attraverso la rottura del ghiaccio, riscaldamento e preparazione per promuovere solidarietà e lavoro di gruppo.

- **Giochi dei nomi**
- Nomi di Barcellona: Presentati stringendo la mano, dicendo il tuo nome e prendendo il nome della persona di fronte. Scambia i nomi finché non trovi di nuovo il tuo nome.
- Nome e batti: in cerchio, battendo le mani verso la tua sinistra prendi nome della persona alla tua sinistra; battendo le mani verso la tua destra passi il tuo nome alla persona alla tua destra. Lo scopo è fare più turni per creare confusione e demecanizzare le persone.
- Nome e movimento: in cerchio, ognuno si presenta dicendo il proprio nome accompagnato da un determinato movimento. Il resto del gruppo risponde salutandolo "Ciao (nome)" e ripetendo lo stesso movimento.
 - "Cosa c'è in un nome?" La storia del mio nome: Il gruppo chiede con un modo di parlare ed esprimersi spiritoso shakespeariano "Cosa c'è in un nome?" Poi un partecipante risponde iniziando a raccontare la storia dietro il proprio nome, dando informazioni sull'origine e sul significato del nome. L'esercizio viene ripetuto finché tutti hanno raccontato la storia dei loro nomi.

1.1. 1.2. Riscaldamenti

- Extra-terrestre: a coppie, un partner interpreta il ruolo dell'essere umano che cerca di convincere l'altra persona, che interpreta l'extra-terrestre, a indossare una giacca. L'extra-terrestre si rifiuta o non capisce, perciò crea sfide e difficoltà; tuttavia l'extra-terrestre è disposto a imparare
- Ipsnosi colombiana: A coppie, un partner guida l'altro muovendo il palmo della sua mano. Lo scopo è aiutare il partner a muoversi in diversi modi e direzioni, rendendolo consapevole di possibilità dimenticate e inaspettate, incoraggiando mobilità, libertà dei movimenti ed

espressione del corpo. Potete bloccare i movimenti quando viene fuori un'immagine interessante e invitare gli altri partecipanti a commentare, analizzare e pensare a un possibile contesto per l'immagine. (Giochi per attori e non attori)

2. **Energizzanti:** Per incrementare o riconcentrare l'energia del gruppo. A seconda del gruppo di riferimento, gli energizzanti possono essere utili per creare una certa atmosfera, risvegliare le energie delle persone prima o durante un'attività e introdurre un tema (Martinelli & Taylor, 2003).

2.1. Energizzanti del corpo e della voce

- **Gioco della sedia:** disponete delle sedie in un cerchio stretto e chiedete ai partecipanti di sedersi. Il facilitatore avvia l'attività stando in piedi in mezzo al cerchio facendo una dichiarazione personale. Tutti coloro per cui quella dichiarazione è vera devono cambiare posto e sedersi nuovamente. A ogni turno viene rimossa una sedia, e la persona senza deve fare una dichiarazione simile su sé stesso/a. L'esercizio continua finché tutti hanno avuto la possibilità di dichiarare qualcosa.
- **Boom-Chica-Rica-Boom:** Il facilitatore scrive le seguenti "parole" su una lavagna a fogli mobili o su un'altra superficie di modo che i partecipanti possano leggerle: boom, chica, rica, BOOM! Il facilitatore dice le parole in una frase (per esempio "Quando dico Boom-chica-rica-boom") lentamente e chiede ai partecipanti di unirsi a lui ripetendole. Poi il facilitatore aumenta l'intensità e rende la cantilena più rumorosa e più sommessa, più veloce e più lenta (è persino possibile includere un balletto insieme alla cantilena). Dopodiché il facilitatore dà un ritmo e incorpora voci diverse e/o accenti alla cantilena insieme a un'altra combinazione di "testo", come "boom-chica-rica-chica-rica-chica-boom". Il gruppo ripete ritmicamente e viene spinto a incorporare la percussione del corpo battendo le mani e i piedi. Alla fine succederà che i partecipanti avranno creato e imparato un po' di una nuova "lingua" con i suoi diversi ritmi, luci e ombre.
- **La tempesta** Il facilitatore assegna suoni e gesti diversi a piccoli gruppi di giovani partecipanti (per esempio vento, pioggia, fulmine, tuono). Poi il facilitatore narra il lento inizio della tempesta e, seguendo la narrazione, i partecipanti emettono contemporaneamente i vari suoni come un'orchestra fino alla fine della tempesta.

2.2. Gioco di ruolo-Trasformazione-Improvvisazione

- **Stereotipi:** Il facilitatore seleziona una serie di personaggi e professioni tipiche, come un contadino, dottore, artista, pagliaccio, acrobata, astronauta, insegnante, pilota, cameriere, re, prete e ladro, e dice al gruppo di camminare a caso per la stanza. Quando il facilitatore dice un personaggio o una professione, tutti nel gruppo devono improvvisare e adattare immediatamente la loro camminata e postura per rappresentare il dato stereotipo.

- Lo spaiato: il facilitatore distribuisce una serie di oggetti in coppia al gruppo, tipo una banana e una scarpa, un libro e una saponetta, una forchetta e uno specchio, ecc. Ogni coppia di partecipanti deve decidere e preparare una piccola scena/improvvisazione che includa gli oggetti appaiati rappresentati insieme (per esempio, la forchetta potrebbe essere trasformata in un pettine e lo specchio potrebbe rimanere così).

2.3. Fiducia e cooperazione

- Guidare il cieco: I partecipanti si dividono in coppie. A guida B che ha gli occhi chiusi. A è sempre dietro B, stringendo le spalle del cieco e guidandolo per la stanza. Le coppie devono stabilire una forma di comunicazione con istruzioni basilari di guida. La coppia si scambia i ruoli. L'esercizio può essere fermato in qualsiasi momento nel caso in cui qualcuno non si senta sicuro o a proprio agio.

3. Tableaux vivant-Immagine dinamiche

- Condizione/convenzione in forma di statua: due persone si recano al centro del cerchio e si mettono in una posizione dettata da una data condizione/convenzione (per esempio: giornata al parco), creando quindi una "statua". Inizialmente i partecipanti vengono invitati a descrivere la statua e fare diverse ipotesi che descrivano la situazione e i due personaggi. In seguito, gli viene chiesto di cambiare la posizione della statua e di creare un'immagine che porti avanti la "storia", creando la prossima immagine immobile. Infine, le "statue" attraversano un processo di rilevazione del pensiero, ponendogli domande relative al loro personaggio, pensieri e storia.
- Teatro dell'immagine: Immagine della società reale e ideale: formate due gruppi, un gruppo crea l'immagine della nostra società attuale, rappresentando i problemi che dobbiamo affrontare rivolti al progetto del laboratorio; l'altro gruppo crea l'immagine della società ideale che vogliamo costruire, che rappresenta l'obiettivo del progetto (per esempio, la nostra idea di auto-determinazione e organizzazione, integrazione e via dicendo). Come possiamo passare dalla situazione reale a quella ideale? Lo scopo dell'esercizio è di riflettere e creare un'immagine concreta di questa transizione.

Il kit di strumenti degli esercizi, delle attività e dei giochi che svolge ciascun facilitatore cambia a seconda degli scopi, degli obiettivi e del concetto di laboratorio che si sta svolgendo, del profilo del gruppo ed è guidato dalla metodologia e dagli approcci che ogni esperto segue e mette in pratica.

Lo spettro di attività è vasto e la selezione è aperta e soggetta all'applicazione di ogni progetto e dei suoi attuatori. Tuttavia proponiamo alcune risorse consigliabili:

- Flowers, Nancy. *Compassito: Manual on Human Rights Education for Children*. Strasbourg: Council of Europe, 2007. 46-51. Print.
- Martinelli, Silvio, and Mark Taylor. *Intercultural Learning T-kit*. Strasbourg: Council of Europe, 2003. Print.

- Boal, Augusto. *Games for Actors and Non-actors*. London: Routledge, 2007. Print.
- Salto Youth Support Centre: www.salto-youth.net
- All different-All Equal, Education Pack on Ideas, resources, methods and activities for informal intercultural education with young people and adults, Council of Europe, 2004.

Allegato 3: Programmi delle lezioni

Sezione: Sviluppo delle capacità sociali, accettazione della diversità, sviluppo dell'empatia e del PA, creare amicizie tra i gruppi

General Goals:

1. Develop and empower the Social Self by acquiring related social skills
2. Promote Multiculturalism, Tolerance and Respect for Diversity
3. Promote intergroup relations and intergroup friendships

1° programma della lezione:

Obiettivi: Rompere il ghiaccio - Essere presentati

Materiale: Un cd audio (musicale)

Attività:

1. Riscaldamenti - Ora del cerchio
 - a. Mettersi in piedi in cerchio dopo essersi appena alzati dal letto sbadigliando fragorosamente e fare allungamento per decifrare (musica rilassante in sottofondo)
 - b. All'allungamento segue un corso specifico, guidato dall'insegnante (collo, dita, braccia, mani in alto, gambe, ecc.)
 - c. La musica cambia con qualcosa di più allegro e i ragazzi iniziano a muoversi per la stanza senza toccarsi. Quando ci si imbatte nello sguardo di qualcuno si dice: "buongiorno". Quando la musica si ferma, si ci blocca!
 - d. Quando la musica inizia, ci muoviamo nuovamente e stringiamo la mano a chiunque incontriamo dicendo "buongiorno". Quando la musica si ferma, si ci blocca!
2. *Il gioco del ricordare i nomi:* Uno alla volta, i ragazzi vanno al centro del cerchio e dicono il loro nome nel modo che vogliono (piacevolmente, arrabbiati, eccitati, felicemente, timidamente, stancamente, ecc.). Poi il ragazzo a fianco a lui nel cerchio deve andare in mezzo e dire il nome del ragazzo prima di lui (usando lo stesso stile) e poi dire il proprio nome con uno stile diverso. Come il gioco va avanti, diventa più difficile ricordare il nome e gli stili degli altri ragazzi (se è la prima volta che si incontrano).

3. Muoversi per la stanza con la musica: Quando la musica si ferma, si va da qualcuno e gli si stringe la mano, si dice “buongiorno” (seguito dal nome dell’altro ragazzo).
4. Sedendosi in cerchio si sceglie il tipo di elettrodomestico che vogliamo “essere” stando in piedi nel cerchio e rappresentandolo mimandolo. Il resto dei ragazzi alzano le mani e provano a indovinare quale preciso elettrodomestico sia il ragazzo al centro!

2° programma della lezione

Obiettivi: Lavorare sulla cooperazione e sulla fiducia

Materiali: un cd audio (musicale), sedie, sceneggiature pronte

Attività:

1. Riscaldamento con il Gioco della sedia: L’insegnante dispone delle sedie in un cerchio stretto e chiede ai partecipanti di sedersi. L’insegnante sta al centro del cerchio e fa una dichiarazione personale, per esempio “mi piacciono i cioccolatini”. Tutti coloro per cui quella dichiarazione è vera devono cambiare posto e sedersi nuovamente. A ogni turno viene rimossa una sedia, e la persona senza deve fare una dichiarazione simile su sé stesso/a. L’esercizio continua finché tutti hanno avuto la possibilità di dichiarare qualcosa.
2. 1. Ai ragazzi viene dato un numero segreto che conoscono solo loro e l’insegnante. L’insegnante inizia a raccontare la storia di un gruppo di bambini in gita. I ragazzi devono fare finta di fare qualunque cosa dica l’insegnante, per esempio “attraversate un fiumicello, arrampicatevi su un albero” e così via. “Poi all’improvviso numero 3 sviene...”. Numero 3 fa finta di svenire e cade. Il compito del resto del gruppo è di afferrarlo/a prima che tocchi il pavimento. Fate attenzione: ai bambini dev’essere detto di non cadere in modo pericoloso. I ragazzi che vengono salvati dai loro compagni ottengono un posto speciale nell’aula e incoraggiano i compagni a continuare a “salvare” i ragazzi. Il gioco finisce quando rimangono solo due ragazzi.
3. Sceneggiature pronte: I ragazzi vengono divisi in 4-5 squadre e gli vengono dati scenari specifici che devono riprodurli usando la mimica. Le altre squadre devono indovinare su cosa è la storia. Più avanti trovate esempi di sceneggiatura.

Script A: You are a group of apprentice young magicians. The chief magician teaches you a number of new tricks, but you don't seem to get it! The chief magician turns you into

- Roles needed: a chief magician, the apprentice magicians

Script B: Two neighbours are fighting over a yard tree. The reason is because the leaves of the neighbour's tree fall into the other neighbour's back yard. Their children come up with a number of ingenious ways to reconcile them. At the end ...

- Roles: 2 Neighbours, children

Script C: Three children break a valuable vase while they play in their house and try to avoid punishment by hiding the "proofs". Their parents, eventually, figure out what happened and suspend them; for one week they are not allowed to..., unless they...

- Roles: the parents, 3 children

Script D: A group of pupils are anxious of an upcoming maths test. Only 5 minutes are left and they haven't studied enough! Finally the maths teacher enters the classroom and distributes the tests! The pupils find it very difficult ...

Script E: A group of apprentice young dancers need to come up with a new choreography, in order to win a dancing contest. However, they don't believe they are so talented as to win the contest. A new member joins their group and tries to teach them how to co-operate better. At the end of the day the group creates something amazing!

- Roles: A group of children, the newcomer

Script F: A married couple, along with their clamorous dog, visit an electrical goods store in order to buy a mixer. The salesman offers them numerical options, and demonstrates the mixers' operation. However, the wife cannot make up her mind and troubles them. The husband gets bored, wants to leave because he's hungry and he can't stand any longer the hysterical behaviour of his wife, who blames him for being unresponsive. At the end he decides to ...

- Roles needed: the married couple (2), a dog, a mixer (or numerical mixers, a salesman (or woman)

3° programma della lezione:

Obiettivi: Sviluppo delle capacità sociali - Problem Solving & Perspective Taking

Materiale: Un cd audio (musicale)

Attività:

1. Riscaldamenti - Ora del cerchio
 - a. I ragazzi si siedono in cerchio stringendosi le mani. Gli insegnanti stringono il pugno del ragazzo seduto alla propria destra. In questo modo trasferiscono l'energia (energia elettrica) a tutti quelli seduti nel cerchio. Quando l'energia elettrica torna alla persona che l'ha trasmessa per prima il gioco finisce.
 - b. Si rifà il gioco dell'energia elettrica, ma questa volta l'energia viene mandata nella direzione opposta (per esempio, alla persona seduta alla sinistra dell'insegnante).
 - c. Viene messa su la musica e il gioco elettrico cambia leggermente, dato che è l'insegnante adesso a occuparsi della musica. Quando la musica viene interrotta, la persona che ha appena ricevuto l'energia elettrica deve mettersi al centro del cerchio e fare finta di essere un determinato elettrodomestico (per esempio, frigorifero, forno, frullatore, ecc.). Gli altri ragazzi devono indovinare il dispositivo impersonato dal ragazzo.
2. L'Extra-terrestre: Un ragazzo interpreta il ruolo dell'essere umano che cerca di convincere un altro ragazzo, che interpreta l'extra-terrestre, a indossare una giacca. L'extra-terrestre si rifiuta o non capisce, perciò crea sfide e difficoltà; tuttavia l'extra-terrestre è disposto a imparare. Ogni ragazzo "umano" ha 1 minuto per convincere l'extra-terrestre. Poi un altro ragazzo prende il suo posto. I ragazzi devono affrontare due sfide: trovare un modo per comunicare e per convincere l'extra-terrestre. [Il ruolo dell'extra-terrestre può essere assegnato a più ragazzi].
- 3.
4. I ragazzi si siedono in cerchio e discutono le loro idee riguardo il gioco dell'extra-terrestre e le difficoltà che hanno affrontato e gli espedienti che hanno trovato per superarle. Quali sono gli approcci sembrano aver apportato i risultati migliori? Inoltre, come si è sentito l'extra-terrestre durante la procedura?
- 5.
6. Ai ragazzi viene dato un foglio con due colonne da compilare (vedi figura 1 in basso) e gli viene chiesto di scrivere le emozioni relative ad ogni gruppo coinvolto nella suddetta situazione, per esempio i sentimenti del ragazzo umano nel cercare di comunicare e convincere il ragazzo extra-terrestre, così come quelli dell'extra-terrestre mentre prova a comunicare in una lingua straniera che tutti, tranne lui conoscono mentre tutti gli altri sembrano essere tristi.

Figure 1

Come mi sono sentito ad essere un umano	Come penso si sia sentito l'extra-terrestre	Come mi sono sentito ad essere un extra-terrestre	Come penso si sia sentito l'essere umano
---	---	---	--

To be completed by those who were playing the human being child role

To be completed by those who were playing the extra – terrestrial role

4° programma della lezione:

Obiettivi: Sviluppare le capacità sociali: Cooperazione, Problem solving & Perspective taking

Materiale: Un cd audio (musicale), un filo

Attività:

1. Riscaldamento: I ragazzi ballano su una musica allegra per la classe. Quando la musica verrà improvvisamente interrotta, i ragazzi devono eseguire un gesto artistico usando le mani. I ragazzi che fanno gesti uguali (o molto simili) vengono messi nello stesso gruppo. Man mano che il gioco prosegue, i gruppi formati devono comportarsi di conseguenza e presentare sempre un nuovo gesto artistico comune.
2. Il gioco del filo: I ragazzi si dispongono in cerchio. Un ragazzo tiene un filo, dice qualcosa di simpatico a un altro ragazzo e gli/le lancia il filo. Poi il ragazzo che riceve il filo dice qualcosa di simpatico (per esempio, sei intelligente, divertente, mi piace come sei vestita, ecc.) a un altro ragazzo e gli/le lancia il filo. Il gioco continua finché tutti i bambini hanno ottenuto una parte del filo. Adesso i ragazzi devono risolvere il difficile compito di sbrigliare il filo e riportarlo al suo stato originale.
3. I ragazzi si siedono in cerchio. L'insegnante dispone i risultati ottenuti nelle programma della lezione precedente (attività 4 - figura 1 sopra) in mezzo al cerchio. Lo scopo dell'attività è discutere i sentimenti dei gruppi coinvolti in una situazione interpersonale/intergruppi. I ragazzi discutono e aggiungono nuove emozioni che potrebbero essere adatte in un queste situazioni.
4. I ragazzi devono trovare nuovi modi possibili per rendere queste situazioni/relazioni meno ansiose. Vengono divisi in 4, 5 squadre e gli vengono assegnati i seguenti compiti.

Compiti

- Come posso/possiamo aiutare l'extra-terrestre in modo da farlo/a sentire a proprio agio?
 - Come posso/possiamo aiutare l'extra-terrestre a diventare più familiare con il resto del gruppo?
 - Organizziamo un'attività metta tutti più a proprio agio e che promuova la comunicazione.
5. I gruppi devono organizzare le loro idee e presentarle durante la lezione successiva. Gli viene detto che possono usare qualunque mezzo vogliano, per esempio giochi di ruolo, marionette, disegnare ragazzi di carta e usarli come marionette, scrivere una poesia o una canzone e presentarla insieme a dei movimenti ecc. Le prove possono svolgersi sia durante la sessione che durante gli incontri pomeridiani, se esiste questa possibilità.

5° programma della lezione:

Obiettivi: Sviluppare le capacità sociali: Cooperazione, Problem solving & Empatia & Perspective taking

Materiale: Un cd audio (musicale), marionette, marionette da dita, 5-6 fogli di dimensione A2

Attività:

1. Riscaldamento: I ragazzi ballano su una musica allegra per la classe. Quando la musica si interromperà improvvisamente, i ragazzi devono abbracciarsi e mettersi in coppia con un altro ragazzo. Il ragazzo che viene lasciato da solo dopo ogni turno si occupa della musica. Il numero di partecipanti deve essere sempre dispari, per cui se questo non dovesse essere il caso, l'insegnante si unisce al gioco.
2. Il gruppo prova per 5 minuti e poi presenta i loro compiti/idee (dal 3° programma della lezione).
3. I ragazzi si siedono in cerchio, discutono le loro idee e argomentano i relativi temi.
4. I ragazzi vengono nuovamente divisi nelle squadre precedenti e gli vengono dati fogli di dimensione A2. L'insegnante dà uno spunto di riflessione: "Chi pensate possa sentirsi come un extra-terrestre nel nostro paese/comunità/scuola?" "Quali sono i motivi di queste discriminazioni?" "Come possono le idee esposte prima da voi essere applicate in queste occasioni?" I ragazzi scrivono i loro pensieri e considerazioni sul foglio.
5. Ogni squadra espone il proprio lavoro / Segue una discussione.

6° programma della lezione:

Obiettivi: Lavorare su fiducia, cooperazione, sviluppare le abilità di problem solving

Materiale:

Attività:

1. Riscaldamento: I ragazzi ballano per la classe. Quando si alza il volume della musica ognuno deve trovare un compagno (un ragazzo o una ragazza) e ballare assieme. Quando il volume si abbassa, i ragazzi si separano e ballano da soli. Ogni volta che il volume si alza i ragazzi devono trovare un nuovo partner.
2. Il gioco del coccodrillo: Gli studenti vengono divisi in squadre di 4-5 persone. L'insegnante incolla sul pavimento dell'aula pezzi di giornale in una superficie di 2-4 m² per creare 4-5 zattere, a seconda dei gruppi di studenti. L'insegnante racconta una storia sul gruppo di ragazzi che, mentre passeggiava da qualche parte in Africa, si imbatte in un fiume e decide di tuffarvi. (L'insegnante può aggiungere quanti aneddoti vuole alla storia e gli studenti seguono il racconto di conseguenza, per esempio, mentre gli studenti nuotano, vengono sballottati da un'onda gigantesca ecc.). All'improvviso appare un gruppo di coccodrilli e i ragazzi nuotano più veloce che possono per raggiungere le zattere e arrampicarsi per salvarsi. Tuttavia, l'insegnante-coccodrillo inizia ad attaccare tagliando pezzi di zattera. Mentre la superficie della zattera diminuisce, i ragazzi devono riunirsi e trovare delle soluzioni, così che nessuno cada nel fiume letale. Se una zattera viene distrutta del tutto, allora i ragazzi dovranno nuotare per raggiungere l'altra!
3. La discussione si basa sul gioco precedente. Impressioni sul gioco, reazioni alla minaccia e come sono riusciti ad affrontare le varie sfide. Come si sono sentiti quando sono stati minacciati?
4. Aiuto! - Gli studenti si siedono in cerchio e l'insegnante espone una nuova situazione in cui qualcuno ha bisogno di aiuto, per esempio "la macchina di qualcuno si è fermata in mezzo alla strada", "qualcuno ha litigato con il migliore amico/a", "qualcuno ha perso il portafoglio", "qualcuno si è perso e non riesce a ritrovare la strada". Poi un ragazzo va al centro del cerchio e improvvisa, a parole o mimando, come se fosse la persona bisognosa di aiuto. Il ragazzo seduto a fianco a lui va al centro del cerchio insieme al ragazzo bisognoso e cerca di aiutarlo, sempre improvvisando. Per ogni situazione difficile, un ragazzo interpreta il ruolo della vittima e tre ragazzi devono interpretare il ruolo dell'aiutante. L'insegnante monitora il passaggio da una situazione difficile ad un'altra.

7° programma della lezione:

Obiettivi: Individuare gli stereotipi; accettare la diversità, promuovere il rapporto fra i gruppi

Materiale: una pallina, una scatoletta e i nomi degli studenti scritti su pezzi di carta, 4-5 limoni, una mela

Attività:

1. Riscaldamento:

- a. Seduti in un cerchio, i ragazzi passano la pallina al ragazzo seduto alla loro destra il più velocemente possibile. Quando la palla ritorna al ragazzo che ha iniziato il gioco tutti si complimentano con sé stessi a voce alta: "Bravo!" Il gioco inizia di nuovo, questa volta nella direzione opposta.
- b. Sempre seduti, i ragazzi lanciano la palla a un altro ragazzo e gli dicono qualcosa di carino, come "sei molto altruista". Il ragazzo che ha appena ricevuto la palla, adesso deve lanciarla a qualcun altro, e di nuovo dirgli qualcosa di carino. Il gioco prosegue finché tutti hanno detto qualcosa di carino. I complimenti e gli elogi devono essere diversi ogni volta che la palla viene passata. δραστηριότητας της προηγούμενης συνάντησης).

2. Il gioco del nome dell'insalata: L'insegnante ha in mano una scatoletta con i nomi di tutti gli studenti scritti su dei foglietti. Ai ragazzi viene chiesto di pescare un foglietto, leggere il nome scritto e consegnarlo all'insegnante. I ragazzi non devono rivelare il nome che hanno pescato; solo il ragazzo e l'insegnante devono saperlo. Quando tutti hanno pescato un nome, l'insegnante spiega che il ragazzo che gli è capitato a caso sarà il loro amico da proteggere. Per una settimana devono farlo/a sentire benvenuti, dirgli/le qualcosa di gentile e aiutarlo/a quando è possibile. L'insegnante spiega che se i ragazzi vogliono che nessuno sappia chi hanno pescato, probabilmente dovrebbero dire qualcosa di gentile anche agli altri compagni, così da mantenere il loro segreto.

3. *Il gioco del limone*

- a. I ragazzi vengono divisi in gruppi di 4-5 studenti e gli viene dato un limone. L'insegnante gli chiede di non contrassegnare il limone in alcun modo. Tenendo a mente questo comando, ai ragazzi viene chiesto di scrivere le caratteristiche del limone. Poi le annunciano al resto della classe e l'insegnante le scrive su una lavagna bianca.
- b. Ai gruppi viene chiesto di dare un nome al limone, un'identità generale e poi di inventarsi una storia sul limone (gli viene chiesto di impersonare il limone).
- c. Un membro di ogni gruppo presenta la storia della squadra alla classe.
- d. L'insegnante raccoglie tutti i limoni al centro del cerchio e li mischia. Poi a uno dei ragazzi viene chiesto di avvicinarsi e prendere il limone della sua squadra. (Ci si aspetta che, dopo tutto l'impegno dimostrato su un singolo limone, il ragazzo riconosca facilmente il limone della squadra).
- e. Poi tutte le mele vengono messe al centro del cerchio, solo che questa volta l'insegnante aggiunge una mela rossa. L'insegnante chiede ai bambini se la mela rossa sarebbe adatta al mondo dei limoni.
- f. Discussione in cerchio & problemi da tenere in considerazione:

- Perché è così facile per voi individuare il limone?
 - Perché pensate che la mela rossa è/non è adatta al mondo dei limoni?
 - C'è un frutto nel cerchio che preferite? Se sì, perché?
- g. Ai ragazzi adesso viene chiesto di impersonare la mela rossa e inserirla in una storia con il loro limone.
- h. Esposizione delle storie - Discussione basata sulle storie. (Se i ragazzi usano qualsiasi stereotipo negativo nelle loro storie, la discussione si concentra su questi. Per esempio, la discussione potrebbe riguardare l'insensatezza di questi stereotipi, per esempio stereotipare una mela! È uno dei modi in cui le persone stereotipano; irrazionalmente).

8° programma della lezione:

Obiettivi: Sfidare gli stereotipi, includere gli altri nel proprio io, individuare le caratteristiche di rapporti amichevoli.

Materiali: un paio di foto con immagini opposte, un tavolo sulle caratteristiche delle amicizie solide.

Attività:

1. Riscaldamento: Viene messa su una musica allegra e tutti, compreso l'insegnante, camminano per l'aula e ogni volta che incontrano qualcuno gli stringono la mano e gli dicono qualcosa di gentile.
2. Seduti in cerchio, i ragazzi discutono della loro esperienza della settimana precedente con il loro amico da proteggere. L'insegnante facilita la discussione, per esempio, abbiamo capito chi era il nostro "protettore", come ci ha fatti sentire quest'esperienza? Crediamo che il nostro rapporto con il nostro nuovo amico abbia progredito in qualche modo quest'ultima settimana? Quali sono i motivi? Ci è piaciuta l'esperienza e cosa ci aspettiamo dall'esperienza di questa settimana? Il gioco prosegue per qualche settimana).
3. Ai ragazzi vengono date coppie di immagini opposte, per esempio un cane e un gatto, un uomo in abiti poveri e un uomo in abiti ricchi, una stoffa nera e una bianca, un ragazzo e una ragazza, una mela e un limone, ecc. I ragazzi lavorano in coppia e si inventano una storia sulla coppia di immagini specifica che gli viene data. Poi tutte le coppie presentano le loro storie alla classe.
4. I ragazzi si siedono in cerchio e discutono le loro storie, le sfide che hanno affrontato e cosa li ha messi in difficoltà nella stesura della storia.
5. Ai ragazzi viene poi consegnata una tabella che gli chiede di segnare individualmente le caratteristiche di qualcuno che vorrebbero essere loro amico e le caratteristiche che renderebbero un'amicizia imbarazzante. Le loro risposte verranno discusse nella lezione successiva. lesson.

9° programma della lezione:

Obiettivi: Promuovere le relazioni e le amicizie tra i gruppi

Materiale: sagome di carta

Attività:

1. Riscaldamento: il gioco di copiare e ripetere Un ragazzo dà un segnale per dire o fare qualcosa e poi tutti devono seguirlo/a, per esempio “Diventiamo aeroplani”, “Nuotiamo”, “Ridiamo fragorosamente”, ecc. il gioco continua finché tutti hanno avuto la possibilità di dare il loro segnale.
2. Ai ragazzi vengono date delle sagome di carta con identità già pronte; un bullo e una vittima, un bambino rifugiato e uno non rifugiato, un nativo e un immigrato ecc., e poi l’insegnante gli chiede: “Pensate che questi due possano essere amici?” I ragazzi lavorano in coppia e scrivono le loro argomentazioni a favore o contro quest’amicizia.
3. I ragazzi si siedono in cerchio e discutono le loro argomentazioni. Vengono discusse anche le tabelle della lezione precedente, dato che riguardano le caratteristiche di una buona amicizia o quelle caratteristiche che metterebbero dei rapporti amichevoli.
4. Dopo la discussione, i ragazzi prendono le loro sagome di carta e gli si chiede nello specifico di inventarsi una storia di amicizia attuale.

10° programma della lezione:

Obiettivi: Promuovere le relazioni e le amicizie tra i gruppi

Materiale: Una fotocamera, film “E.T. l’extra-terrestre”

Attività:

1. Riscaldamento - Facciamo una foto della posizione più divertente I ragazzi si mettono in coppia con il protetto/protettore della settimana prima e posano in modo divertente per farsi fare una foto. L’insegnante fa una foto di ogni coppia per fare un collage di foto e appenderlo da qualche parte nell’aula come ricordo dell’intera sessione.
- 2.
3. Visione del film: “E.T. l’Extra-Terrestre”