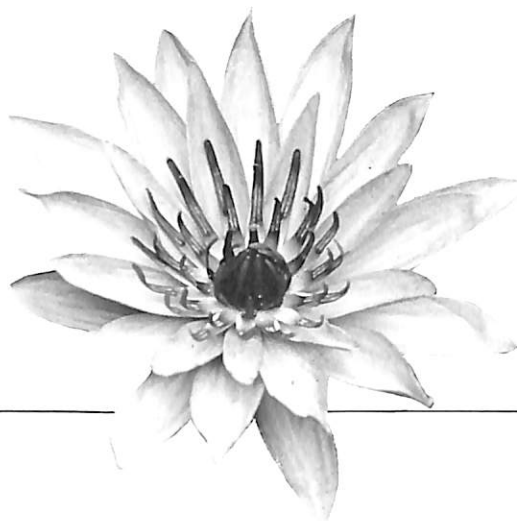




SOMMARIO

CEM Mondialità

Rivista a cura del CEM - Parma.
Direzione: Domenico Milani, Mario Audisio
Vice-Direttore: Antonio Nanni
Comitato Promozionale: Giuseppe Pasini,
 Pino Gullia, Francesco Meloni (Caritas italiana).

Redazione Centro-Italia: Capo Redattore
 Claudio Economi, Francesco Cassone, Daniela Berti, Arcangela Miceli.

Redazione Nord-Italia: Capo Redattore
 Daniele Novara, Lino Ronda, Angelo Savi,
 Bolognese Mario, G. Zavalloni

Collaboratori: Amadei Danilo, Berrettini
 Paola, Calidoni Paolo, Iannace Vincenzo,
 Manca Agnese, Martirani Giuliana, Manzia
 Lucilla, Negro Maria, Novello Gianni, Pa-
 nunzi Rita, Presta Laura Maria, Salvarani
 Brunetto, Sechi Saveria, Simonetti Stefano,
 Stefani Gino, Stefani Olga.

Direttore responsabile: Domenico Milani
Impaginazione: Studio Zani (PR)

Direzione, Redazione e Amministra-
 zione: Viale San Martino, 6 Bis - 43100
 Parma - Tel. (0521) 54357-583301
 c.c.p. N. 13601430
 Quota annuale di abbonamento alla
 Rivista (10 numeri da giugno a mag-
 gio) L. 18.000. Prezzo di un numero se-
 parato L. 1.800.

Autorizzazione Tribunale di Parma, n° 401
 del 7/3/1967 - Stampa: Graphital s.n.c. - Par-
 ma - Tel. (0521) 491356.
 Associato all'Unione Stampa Periodi-
 ca Italiana.

**CEM-MONDIALITÀ è un servi-
 zio di Educazione allo Svilu-
 po, pubblicato dal Centro di
 Educazione alla Mondialità in
 collaborazione con CARITAS
 ITALIANA.**

DIRITTO DI ESSERE FIORE 3
Domenico Milani

PERCHÈ EDUCARE AI DIRITTI DELL'UOMO 4
Antonio Nanni

I DIRITTI DELL'UOMO NEI «PROGRAMMI»
 DELLA SCUOLA DI BASE 10
Claudio Economi

EDUCAZIONE ALLA CONVIVENZA
 DEMOCRATICA COME EDUCAZIONE
 AI DIRITTI 15
Arcangela Miceli

I DIRITTI DELL'UOMO NELLA BIBBIA 17
Brunetto Salvarani

SEGMENTI DI MITO: L'AVVENTURA
 DI UNA SCUOLA MATERNA 19
*Mario Bolognese, Mariantonietta Dicapita,
 Maria Teresa Tursini*

TERZO MONDO ED INFORMAZIONE 22
Rossella Savarese

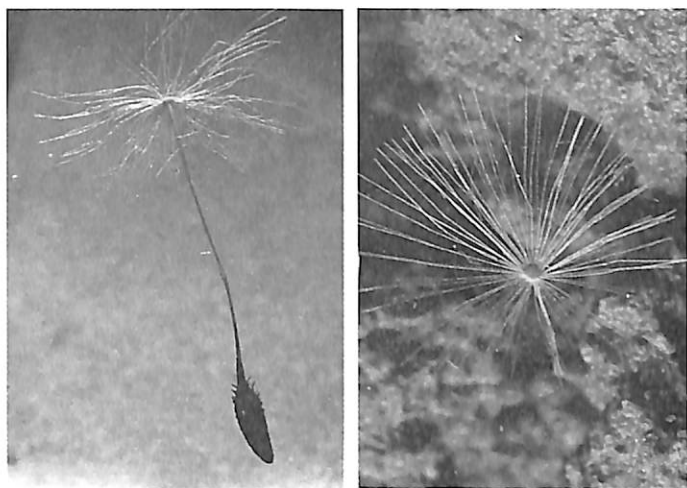
I DIRITTI DELL'UOMO
 E L'ORA ALTERNATIVA 23
(Proposta Galloni)

GIOCO E CONVIVENZA 24
Mariella, Rita, Daniela

I DIRITTI DELL'AMBIENTE:
 UN DOVERE PER L'UOMO 27
Gianfranco Zavalloni

BIBLIOTECA MONDIALISTA 30

Foto dell'archivio CSAM



DIRITTO DI ESSERE FIORE

DOMENICO MILANI

Fu la brezza a staccarlo dallo stelo.

E il minuscolo paracadute d'argento, sollevando il piccolo seme nero, aveva iniziato la sua danza nel cielo.

Cullato sulle ali del soffio che lo portava, il piccolo seme nero quanta strada aveva fatto! Rapito verso l'alto, a tratti, come dall'impennata delle ali bianche di un gabbiano, era salito fino a oltrepassare le chiome dei grandi alberi. Distanze grandi aveva percorso come portato dal suono di una nota trattenuta a lungo sulla corda di un violino. Aveva sostato, per un istante, deposto come una carezza sulla corolla variopinta di un fiore, così per avventura...

Poi, un giorno, la brezza cadde.

E il minuscolo seme nero si trovò adagiato sulla zolla di un campo.

Un tremito, ancora, delle corde d'argento del suo minuscolo paracadute.

Era stata la pioggia a "tirarlo sotto". Una pioggia buona, dalle goccioline lievi.

Si trovava solo. Di notte, sognava.

"Quella volta che ero arrivato sulla guglia più alta del pino verde!".

Era stata una formica ad accorgersi di lui.

Una formica indaffarata che ora strabuzzava gli occhi di fronte a questo "coso" nuovo che le sbarra la strada per ove passava ogni tanto.

Gli girò attorno. Era un'erba nuova, d'un verdino tenero, ancora tutta piccolina e gobba.

La formica le salì in groppa.

Fu più tardi, a primavera, proprio dalla zolla del campo ove era atterrato il minuscolo paracadute dai fili d'argento, che ora si drizzava, sicuro sul suo stelo, un fiore stupendo dai petali d'oro.

Sul problema dei diritti dell'uomo e dei popoli è emersa in Italia, negli ultimi tempi, un'ipotesi interessante: introdurre l'educazione ai diritti umani nell'ora alternativa all'insegnamento di religione cattolica. Lo stesso attuale ministro della Pubblica Istruzione, on. Galloni, si è espresso in questa direzione. Il CNPI ha dato parere favorevole.

In ambito europeo l'educazione ai diritti umani sta acquistando una sua centralità. È opportuno ricordare che il 14 maggio 1985 il massimo organismo politico del Consiglio d'Europa, il comitato dei ministri, ha approvato una "raccomandazione" sull'insegnamento e l'approfondimento dei diritti umani nella scuola. Anche il Consiglio Ecumenico delle Chiese e la stessa Chiesa cattolica sollecitano lo studio dei diritti dell'uomo e dei popoli da parte delle nuove generazioni. D'altra parte, la centralità di tali diritti è molto evidente nella ultima enciclica di Giovanni Paolo II "Sollicitudo rei socialis".

Nei "suggerimenti" annessi al testo della raccomandazione del Consiglio d'Europa si afferma, tra l'altro, che l'educazione ai diritti umani fa parte dell'educazione sociale e politica che ingloba la comprensione interculturale e in-



ternazionale. Molto significativa a livello pedagogico ci sembra, poi, l'osservazione che l'insegnamento dei diritti umani deve essere centrato sugli aspetti "positivi". Infatti l'insistenza esclusiva sugli aspetti di negazione e di violazione di tali diritti rischia di generare nei giovani un senso di impotenza e di scoraggiamento, nocivi sul piano dell'educazione.

Obiettivo prioritario dell'educazione ai diritti umani è la comprensione dei problemi relativi alla giustizia, uguaglianza, libertà, pace, democrazia, tolleranza, dignità, interdipendenza. Vi sono poi altre ragioni che rendono opportuno, in questo momento, un progetto educativo centrato sui diritti umani.

Sono passati ormai quarant'anni dalla Dichiarazione universale dei diritti dell'uomo approvata dall'Assemblea generale delle Nazioni Unite (10 dicembre 1948) ma la condizione dell'individuo (come dei popoli) appare ancora spesso intollerabile o quantomeno insoddisfacente. Non solo per le leggi e per le pratiche che, in diverse parti del mondo (e anche di avanzata cultura) minacciano od offendono in modo grave l'individuo nella sua integrità fisica, nelle sue libertà fondamentali, nei suoi beni. Ma anche per altre norme e altre pratiche meno gravi (sotto certi aspetti) ma pur sempre avvertite come sostanzialmente ingiuste: si pensi alle violazioni del principio di uguaglianza o del

ANTONIO NANNI

PERCHÉ EDUCARE AI DIRITTI DELL'UOMO

principio dell'obiezione di coscienza, di autodeterminazione, di giustizia sociale ecc.

Se ancora oggi non esiste una cultura dei diritti umani ciò è dovuto anche alla mancanza di supporti adeguati. Per quel che riguarda l'Italia manca ancora un insegnamento regolare nelle scuole superiori. Manca, ancora, una cattedra universitaria. Mancano strumenti che assicurino una informazione sistematica dell'attività esplicata dai diversi organi internazionali per la tutela dei diritti riconosciuti all'individuo.

Questa insufficienza delle strutture didattiche e di ricerca ha la sua parte di responsabilità in una serie di incertezze che ancora sussistono e che non giovano alla conoscenza dei diritti dell'uomo. Incertezze che riguardano le loro origini storiche e la loro matrice culturale, l'ordinamento o gli ordinamenti che li riconoscono; la loro gerarchia e i loro eventuali momenti di collisione.

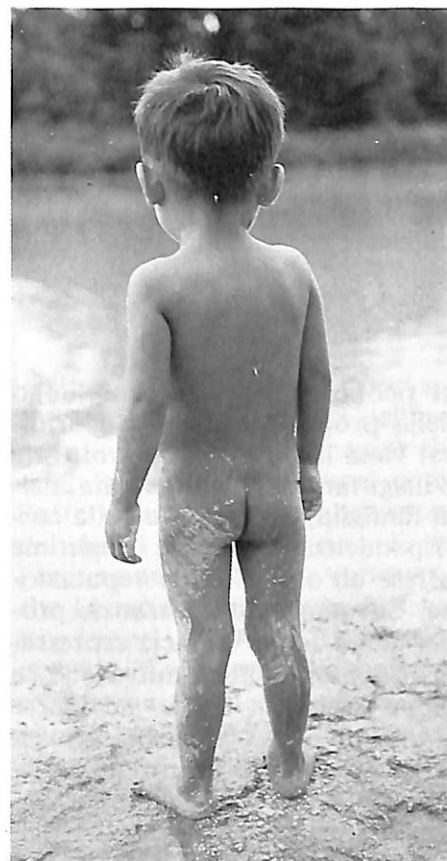
Il cammino dei diritti dell'uomo

La formulazione e la codificazione attuale dei diritti dell'uomo è nata come reazione agli orrori della seconda guerra mondiale, dal razzismo al genocidio, alle più barbare violazioni dei fondamentali diritti umani dei singoli e dei popoli e come garanzia che quegli orrori non sarebbero più tornati.

È in questo clima che il 10 dicembre del 1948, l'Assemblea generale dell'ONU approvava e adottava la "Dichiarazione Universale dei Diritti dell'Uomo", in cui si sancivano i diritti all'uguaglianza, alla vita, alla libertà, alla sicurezza della persona, a un processo equo, al rispetto della vita privata e della famiglia, ad una proprietà personale o in comunione con altri, alla libertà di pensiero, di religione, di espressione, di riunione e di associazione pacifica, alla sicurezza sociale, al lavoro, alla libera scelta dell'impiego, a soddisfacenti condizioni di lavoro, all'istruzione.

Da allora il cammino dei diritti dell'uomo ha attraversato tre fasi diverse. Una prima fase potrebbe definirsi "istituzionale", nel senso che sulla scia della Dichiarazione universale le organizzazioni internazionali hanno sviluppato tutto un lavoro di definizione e di estensione dei diritti sanciti dal solenne documento. Lo scopo è stato quello di non lasciare la Dichiarazione come un mero punto di riferimento simbolico, ma di farne l'elemento ispiratore di una serie di testi di carattere direttamente vincolante per gli Stati che vi aderiscono. Si è trattato di una fase particolarmente feconda che ha prodotto numerosi e significativi strumenti giuridici. Questi in particolare:

1) Il *Patto Internazionale sui diritti civili e politici*, adottato dal-



l'Assemblea Generale del'ONU il 16 dicembre 1966, ed entrato in vigore il 23 marzo 1976. È già stato ratificato da 75 paesi. Esso riconosce il diritto alla vita, vieta la tortura o qualsiasi altra pena o trattamento crudele, disumano e degradante, la schiavitù, la tratta degli schiavi, il lavoro forzato, l'arresto e la detenzione arbitraria. In altri articoli il Patto enuncia il diritto alla libertà di movimento ed alla libertà di lasciare qualsiasi Paese, incluso il proprio e dichiara che nessuno può essere arbitrariamente privato del diritto di entrare nel proprio Paese; fissa dei limiti all'espulsione legale di stranieri dal territorio di uno Stato parte; prevede l'uguaglianza dinanzi al tribunale ed alle Corti di giustizia nonché garanzie nelle procedure civili e penali; vieta la retroattività della legislazione penale; enuncia il diritto di ciascuno

al riconoscimento in ogni luogo della propria personalità giuridica; vieta le interferenze arbitrarie o illegittime nella vita privata, nella famiglia, nella casa o nella corrispondenza nonché le illegittime offese all'onore o alla reputazione. Sul piano delle garanzie processuali il Patto enuncia espressamente che ogni individuo accusato di un reato ha diritto ad essere giudicato senza ingiustificato ritardo ed a essere informato sollecitamente e in modo circostanziato della natura e dei motivi dell'accusa a lui rivolta.

2) Il *Patto Internazionale sui diritti economici, sociali e culturali*, adottato dall'Assemblea Generale dell'ONU il 16 dicembre 1966 ed entrato in vigore il 3 gennaio del '76. È già stato ratificato da 77 paesi. I diritti sanciti sono: il diritto al lavoro liberamente scelto o accettato; il diritto di ogni individuo a godere senza discriminazione di giuste e favorevoli condizioni di lavoro; il diritto di formare dei sindacati e di affiliarsi; il diritto alla sicurezza sociale ivi incluse le assicurazioni sociali; il diritto della famiglia, protezione e di una assistenza; e il diritto al matrimonio liberamente consentito. Esso riconosce, altresì, a ciascuno il diritto all'istruzione, il diritto di partecipare alla vita culturale e di beneficiare del progresso scientifico e delle sue applicazioni.

3) La *Convenzione europea per la salvaguardia dei diritti dell'uomo*, promossa dal Consiglio d'Europa e firmata a Roma il 4 novembre del 1950.

4) La *Convenzione internazionale per l'eliminazione di tutte le forme di discriminazione razziale*, approvata nel 1965 ed entrata in vigore quattro anni dopo.

Più vicino a noi, ma assimilabili a questa prima fase, si collocano altri due documenti: l'atto finale di Helsinki della Conferenza per la sicurezza e la cooperazione in Europa firmato il 1° agosto 1975 che tra l'altro sancisce l'impegno dei firmatari a rispettare i diritti fondamentali dell'uomo (civili, politici, sociali, culturali, economici, di pensiero, di coscienza, di religione o credo) e di promuovere l'effettivo e libero esercizio, e la risoluzione dell'ONU del 1982 sulla *Eliminazione di qualsiasi forma di intolleranza religiosa e di discriminazione fondata sulla religione o il credo*.

La seconda fase può farsi iniziare dalla seconda metà degli anni '60, e si caratterizza da un progressivo coinvolgimento di vasti strati della pubblica opinione al tema dei diritti dell'uomo (tema precedentemente dibattuto quasi unicamente a livello di esperti e di rappresentanti governativi). È una evoluzione a cui partecipa attivamente la Chiesa; anzi, in qualche misura la anticipa con la "Pacem in terris" e il Vaticano II.

Agli inizi degli anni ottanta sembra apparire una terza fase, quella che stiamo attraversando,

un periodo che può definirsi di maturazione. Dopo il fervore di impulsi che ha contraddistinto la fase precedente è tempo di tracciare un bilancio sugli effetti di quella che è stata quasi una "campagna" per i diritti dell'uomo. Se i risultati sono confortanti in termini di maggior sensibilità e di più completa informazione, purtroppo non può dirsi altrettanto per quanto riguarda l'effettivo rispetto dei diritti dell'uomo. Ci si rende sempre più conto che non basta una azione di protesta, pur necessaria per contribuire efficacemente alla difesa dei diritti dell'uomo. In tale prospettiva si può parlare di una più grande maturità nell'ambito delle organizzazioni che hanno a cuore il problema dei diritti dell'uomo. L'importanza del-



la dimensione educativa è riconosciuta e sottolineata in molti ambienti responsabili. Si tratta di una necessità imprescindibile se si vuole andare al fondo del problema.

Per una cultura dei diritti umani

La "Dichiarazione universale dei diritti dell'uomo", adottata dalla Assemblea generale delle Nazioni Unite il 10 dicembre 1948, costituisce ancora oggi un esempio tangibile di come sia possibile un'adesione universale ad una mappa di diritti umani fondamentali al di sopra e al di là delle legittime differenze delle culture, ideologie, delle religioni e dei sistemi politici. Ma quanto sia diffi-

cile trovare un accordo universale e, ancor più, riuscire a salvaguardare tali diritti da ogni possibile violazione lo dimostrano da una parte le continue emanazioni di "Carte Internazionali", di "Deliberazioni" o di "Accordi" (pensiamo ad Helsinki, Algeri, Madrid, ecc.) e dall'altra i rapporti annuali di Amnesty International. L'apartheid, i desaparecidos, le torture, la pena di morte, i prigionieri politici, la manipolazione delle informazioni, le sistematiche discriminazioni razziali, ideologiche e religiose, il dramma dei profughi e la condizione degli emigrati, ed altre molteplici realtà non meno preoccupanti, costituiscono la conferma quotidiana di quanto sia debole la coscienza mondiale rispetto ai diritti dell'uomo.

È stato giustamente osservato che la dottrina dei diritti dell'uomo non è altro che l'immagine che ci si fa della società, così come l'affermazione o la contestazione dei diritti dell'uomo non è che l'immagine di come vorremmo che la società cambiasse. Nel nostro tempo i diritti dell'uomo sono diventati il riflesso della coscienza storica universale e hanno raggiunto una rilevanza planetaria.

Alla suprema scala dei valori c'è la persona umana, non si può pensare realisticamente di edificare una comunità fondata sulla giustizia, sulla libertà e sulla pace, se si prescinde dal rispetto dei diritti fondamentali della persona. Il titolare originario e il depositario supremo dei diritti umani è il soggetto persona, l'essere umano nella sua natura e dignità.

Sul problema dei diritti umani è stata raggiunta finora un'ampia convergenza ma non si può certamente parlare di unanimità di vedute.

Le divergenze affondano le radici nelle controversie filosofiche e nel conflitto delle ideologie. La differenza delle concezioni dell'identità dell'uomo (anche sul piano religioso) si riflette immediatamente nella differenza della dottrina e della definizione dei diritti dell'uomo.

Oggi molti giuristi fanno osservare che sarebbe necessario da parte delle massime organizzazioni internazionali una più attenta e

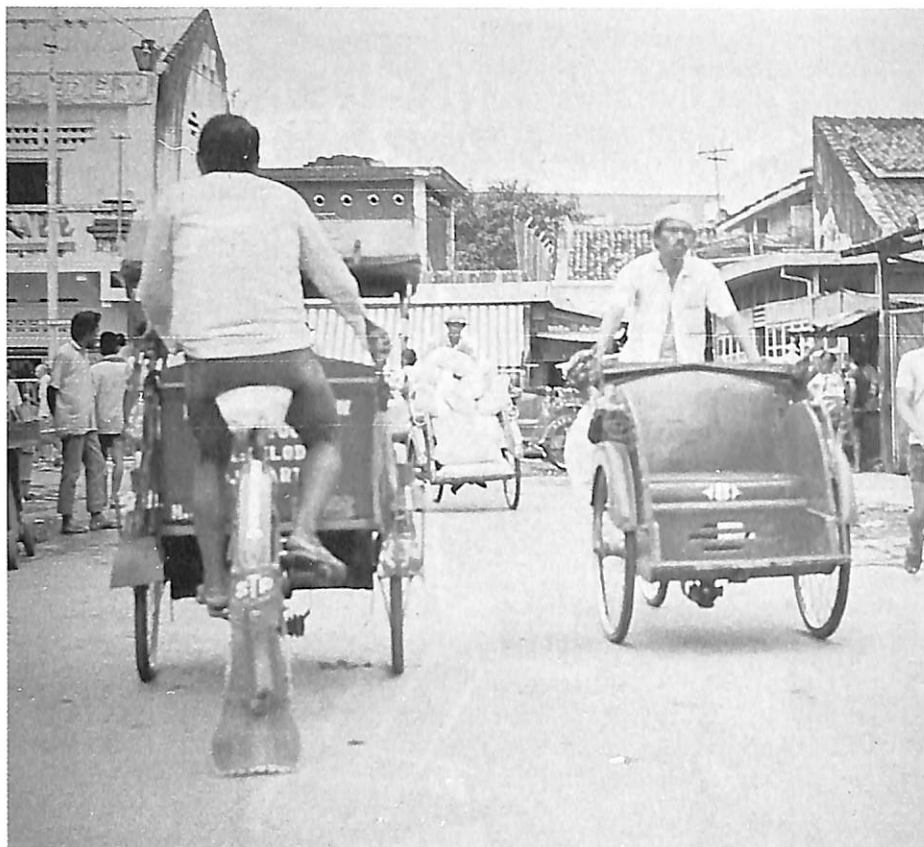
compiuta valutazione degli specifici diritti dei popoli. Infatti nel momento in cui gran parte del processo di decolonizzazione sembra essersi concluso, i diritti dei popoli si vanno praticamente dissolvendo nei "diritti degli stati".

Ma le due cose non si equivalgono. Lo dimostra il fatto che sono oggi in atto svariate forme di imperialismo e di neocolonialismo che minacciano non solo i diritti politici ed economici ma lo stesso diritto all'esistenza dei popoli.

Una vera e propria carta dei diritti dei popoli, veramente riconosciuta e accettata da tutti, ancora non esiste. La Dichiarazione universale dei diritti dei popoli, adottata ad Algeri il 14 luglio 1976 da esperti di problemi internazionali e da rappresentanti di movimenti di liberazione, risponde solo in parte a questa esigenza e non dispone di quella autorevolezza morale e di quel consenso universale di cui avrebbe bisogno.

Tra i diritti del singolo individuo e i diritti dei popoli vi è una intima connessione. Tutti i popoli hanno diritto all'autodeterminazione (che significa poter disporre liberamente e autonomamente del proprio destino) e quindi di proseguire in assoluta indipendenza il proprio sviluppo economico, sociale e culturale.

Ma l'affermazione di una carta dei diritti umani, per quanto solenne sia, non vuol dire ancora capacità e volontà di attuazione. Spesso alcune di queste dichiara-



zioni rimangono disattese. Il rigore della "formalizzazione" dei diritti dell'uomo dovrebbe essere sempre accompagnato da un analogo rigore nella applicazione concreta e operativa.

Obiettivi educativi generali

- Conoscere i diritti umani e il loro fondamento;

- promuovere una "cultura del diritto e del dovere" come base dei rapporti umani;

- formare al senso della giustizia come diritto di ogni uomo al soddisfacimento dei bisogni essenziali;

- educare alla libertà come principio di autodeterminazione dei singoli e dei popoli nel rispetto della comune dignità e delle diverse identità culturali;

- comprendere che il rispetto dei diritti umani è il presupposto fondamentale della pace e della giustizia tra gli uomini e tra le nazioni;

- generare una sensibilità per l'impegno a promuovere e a difendere i diritti dell'uomo in ogni parte del mondo;

- offrire informazioni sulle principali forme di violazione dei diritti umani in ogni angolo della terra,

- rafforzare nei giovani il coraggio di denunciare ogni tipo di ingiustizia;

- far nascere in ogni uomo, piccolo o grande che sia, la coscienza di essere responsabile della tutela dei diritti umani;

- diffondere nella cultura giovanile il principio di Don Milani: "I care" (mi sta a cuore... la sorte degli "altri"); l'atteggiamento del "Farsi prossimo"; l'etica della "compagnia".

INDICAZIONI BIBLIOGRAFICHE

AA.VV., *Dei diritti dell'uomo*, testi raccolti dall'UNESCO, Edizioni di co-

- munità, Milano, 1952.
- AA.VV., *Diritti dell'uomo e nazioni unite*, Padova, 1965.
- AA.VV., *I diritti fondamentali dell'uomo*, Milano, 1977.
- AA.VV., *Diritti dell'uomo e società internazionale*, Vita e Pensiero, Milano, 1983.
- AA.VV., *Diritti umani dei singoli e dei popoli*, Scheda Informativa a cura del MLAL, Roma, 1984.
- BADALONI P., BOZZETTO B., *Il libro dei diritti dei bambini*, Edizione Gruppo Abele, Torino, 1987.
- BIFFI F. (a cura di), *La pace: sfida all'università cattolica*, ed. Herder, Roma, 1988.
- BORI P. (a cura di), *La pena di Morte nel mondo*, Ed. Marietti, Casale Monferato, 1984.
- BAUSOLA A., *Natura e progetto dell'uomo*, Vita e Pensiero, Milano, 1977.
- CONCETTI G. (a cura di), *I diritti umani. Dottrina e prassi*, AVE, Roma, 1982.
- CORRADINI L. (a cura di) *I diritti umani. Presente e futuro dell'uomo*, Ediz. Pellegrini, Cosenza, 1985.
- HUBER W., *I diritti dell'uomo. Concetto e storia*, in "Concilium" n. 4, 1979.
- LAPENNA E., PIETROSANTI M., *L'uomo, la comunità, lo stato. La difesa dei diritti del cittadino in ambito europeo*, Angeli, Milano, 1984.
- MARITAIN J., *I diritti dell'uomo e la legge naturale*, Vita e pensiero, Milano, 1977.
- PAPISCA A., *Democrazia internazionale, via di pace*, Angeli, Milano, 1986.
- PAPISCA A., *I diritti umani. Guida bibliografica ragionata*, in "Nuova seconda" n. 10 (15 aprile 1987), pp. 47-50.
- Pontificia commissione "Justitia et Pax", *La Chiesa e i diritti dell'uomo*.
- REGAN T., SINGER P., *Diritti animali, obblighi umani*, Ed. Gruppo Abele, Torino, 1987.
- RIVISTA INTERNAZIONALE DEI DI-



- RITTI DELL'UOMO n. 1 (1988) soprattutto l'articolo di Bausola A. *Sul fondamento dei diritti dell'uomo*, pp. 5-18.
- Rivista Quadrimestrale "Pace, diritti dell'uomo, diritti dei popoli", Liviana, Padova, 1987.
- SILVI B., *Il diritto nell'era nucleare*, Ed. Gruppo Abele, Torino, 1987.
- SCOLA A., *L'Alba della dignità umana. La fondazione dei diritti umani nella dottrina di J. Maritain*, Jaca Book, Milano, 1982.
- TOSOLINI A., *Diritti dell'uomo - diritti*

- dei popoli tra libertà e solidarietà*, CSAM, Parma, 1985.
- TRAMAROLO G., *I diritti umani. Nella storia, in Europa, nel mondo*, Guida didattica, Ed. Evoluzione Europea, Cremona, 1980.
- VITA E., GREMENTIERI V., *Codice degli atti internazionali dei diritti dell'uomo*, Giuffrè, Milano, 1981.
- ZANGHI C. (a cura di), *La protezione internazionale dei diritti dell'uomo*, Pubblicazioni a cura della Presidenza del Consiglio dei ministri, Roma, 1979.

CLAUDIO ECONOMI
**I DIRITTI
 DELL'UOMO NEI
 "PROGRAMMI"
 DELLA SCUOLA DI
 BASE**

Una delle "corsie preferenziali", attraverso la quale può e deve essere progettato un piano di educazione alla mondialità, è quella relativa ai diritti umani. Come per altre corsie, così anche per questa, è interessante raccogliere, alla luce dei programmi scolastici della scuola di base (Scuola Materna, Scuola Primaria, Scuola Media), alcune indicazioni relative alla problematica in questione. Ciò si intende fare non per pura giustapposizione di problematiche e programmi, ma perché si è dell'avviso che i programmi scolastici, seppur a volte datati, costituiscono il risultato cui è pervenuta la civiltà pedagogica nel



suo insieme, cioè il quadro ideale di riferimento della teoria e prassi educative. In tale quadro, anche la problematica dei diritti umani è rappresentata secondo linee generali che consentono la programmazione di precisi obiettivi educativi.

In riferimento a quanto espresso, si indicano, di seguito, alcune mappe pedagogiche di obiettivi educativi per ognuna delle tre fasce scolastiche della scuola di base, capaci di porsi come linee-guida dell'azione educativa.

1. Scuola Materna

Gli "Orientamenti della Scuola Materna" (D.P.R. n. 647, 10 set-

tembre 1969), che si potrebbero indicare come i programmi della scuola dell'infanzia, riguardo alla problematica dei diritti umani, prospettano dei bisogni-esigenze del bambino appartenente alla seconda infanzia che, senz'altro, si possono considerare dei veri e propri diritti umani.

Alla luce degli Orientamenti, una mappa di obiettivi educativi per l'educazione ai diritti umani nella Scuola Materna è la seguente:

— il bambino ha diritto ad un "armonico sviluppo" della personalità nel senso della formazione di una "crescita intellettuale (che) è strettamente collegata alla matu-

razione affettiva e sociale" (Cfr. art. 1 legge 18 marzo 1968, n. 444).

Tale diritto all'"armonico sviluppo" si potrà avere a condizione che, nella scuola dell'infanzia, si attivino i seguenti diritti:

— diritto del bambino a ricevere dalla scuola "stimolazioni culturali" che compensino quelle mancanze di origine ambientale, che potrebbero ostacolare il pieno dispiegamento della formazione infantile;

— diritto del bambino a richiedere un'esperienza educativa più varia di quella che vige in famiglia, in quanto ha necessità di arricchire il mondo delle sue espe-

rienze e di variarle così come ha necessità di attingere una vita sociale più ampia e un rapporto educativo più stimolante;

— diritto del bambino ad avere un ambiente pienamente educativo, sia nella sezione che nell'intera scuola.

Per ambiente educativo si intende la creazione di un "luogo" nel quale siano possibili attività (dal gioco al giardinaggio e ad ogni altra forma di libera e ordinata attività), e conseguenti dinamiche relazionali, idonee a promuovere lo sviluppo della personalità del soggetto, secondo il rispetto dei seguenti diritti del bambino:

— diritto ad una scelta consapevole e motivata di principi e contenuti metodologici, idonei a garantire al bambino lo svolgimento dei processi originari di formazione della personalità;

— "diritto dell'infanzia all'educazione" per rimuovere, sul piano pedagogico-didattico, "gli ostacoli economici, sociali e culturali che ne limitano di fatto il successo".

Rientra in tale diritto anche l'aspetto assistenziale, volto alla rimozione degli effetti delle carenze, dei ritardi e delle esperienze negative che possono riscontrarsi nella personalità e nelle situazioni dei bambini:

— diritto a sviluppare una interpretazione certa e perciò rassicurante delle cose e del mondo, e ad avere stabilità e protezione sul

piano affettivo;

— diritto ad un "graduale sviluppo del senso delle differenze fra sé e gli altri" ed alla "progressiva presa di coscienza della esistenza di punti di vista e di interessi diversi dai suoi e dalla conseguente necessità di liberare i propri impulsi dagli aspetti possessivi e aggressivi";

— diritto a formarsi i presupposti di "una futura capacità di adattamento emotivo ed intellettuale" allo scopo di porsi "in grado di percepire la continuità nei mutamenti e di assumere, di fronte ad essi, un atteggiamento attivo, autonomo ed originale";

— diritto a procedimenti didattici che rispettino la unità integrale dello sviluppo infantile. Pertanto occorrerà partire da "bisogni e interessi" in quanto essi sono alla base di "esperienze" e "attività", attraverso le quali si potrà strutturare la personalità del soggetto (Cfr. linguaggio e attività di gioco);

— diritto ad una scelta consapevole e chiaramente motivata di principi e contenuti metodologici idonei a garantire al bambino lo svolgimento dei processi originari di formazione della personalità;

— diritto alla promozione del "senso di fiducia" secondo una religione dell'"amore" e della "giustizia";

— diritto del bambino ad essere rispettato anche se la sua esperienza è aperta ad un orientamen-

to religioso diverso od a nessun orientamento religioso diverso;

— diritto alla “educazione affettiva, emotiva, morale e sociale”;

— diritto al gioco spontaneo, attraverso il quale “si ragiona... si pensa... si confronta e si contrasta” e a compiere delle attività costruttive (ad es. attività di giardinaggio e di allevamento) tali da farlo sentire un essere responsabile;

— diritto all’“attività spontanea di ricezione, di osservazione e di esplorazione” ed alla “creatività intellettuale” “nelle forme espressive più diverse”;

— diritto “a passare con facilità, in modo alterno, dal piano della realtà (e cioè dal piano dell’osservazione e della manipolazione delle cose, che risulta possibile solo entro i limiti imposti dalla loro natura) al piano dell’irrealtà (e cioè al piano della fantasia, sul quale tutto risulta in certo modo possibile, e le cose si trasfigurano e rivelano talvolta più facilmente aspetti sino allora non veduti);

— diritto a comprendere gli altri e ad essere compresi in un autentico contesto di socializzazione;

— diritto all’uso del dialetto ed all’uso della lingua nazionale, in una sola frase, all’espressione-comunicazione;

— diritto a ricercare-scoprire-esprimere, attraverso l’educazione musicale, il “senso dell’armonia e



dell’ordine” e della “partecipazione intima”;

— diritto a ricercare, in modo originale, se stesso anche in forma di attività sociale, attraverso una “esplicazione gioiosa dell’attività” sia a livello individuale che a livello di gruppo;

— diritto ad un’educazione sanitaria che persegue nell’individuo la formazione di “uno stato di completo benessere fisico, mentale e sociale”, inteso “come una condizione positiva dell’efficienza e dell’equilibrio delle funzioni fisiche e psichiche in armonia con l’ambiente naturale e sociale”.

2. Scuola primaria

Nella premessa ai nuovi programmi della scuola primaria che, con il D.P.R. del 12 febbraio 1985, hanno sostituito i vecchi programmi del 1955, si ricavano alcune finalità di estrema importanza relative alla problematica sui diritti umani.

Innanzitutto, in essi, fondamentali sono i riferimenti agli art. 3 e 4 della Costituzione:

— la scuola elementare, in

quanto scuola dell’obbligo, pertanto subsistema all’interno del vasto sistema sociale, concorre al superamento di tutti quegli impedimenti ed ostacoli che, compromettendo “la libertà e l’uguaglianza dei cittadini”, di fatto impediscono il diritto al “pieno sviluppo della persona umana” (art. 3 Cost.) e, conseguentemente, il diritto-dovere di partecipare alla vita sociale e di “svolgere secondo le proprie possibilità e le proprie scelte una attività o una funzione che concorra al progresso materiale e spirituale della società” (art. 4 Cost.).

Correlativamente a questi due diritti costituzionali, la scuola primaria promuove i seguenti diritti:

— diritto di ogni alunno, in quanto diverso dagli altri, a non trasformare la propria diversità “in difficoltà di apprendimento ed in problemi di comportamento, poiché ciò quasi sempre prelude a fenomeni di insuccesso e di mortalità scolastica e conseguentemente a disuguaglianze sul piano sociale e civile” (P.G. Parte II);

— diritto di ogni alunno all’esercizio del diritto di educazione ed all’istruzione obbligatoria (che) non può essere impedito dalla presenza di difficoltà nell’apprendimento scolastico, sia esso legato a situazioni di handicap o di svantaggio”.

Ora, in interazione con la scuola materna e con la scuola media, la scuola primaria si “costituisce



come una delle formazioni sociali basilari” che favorisce nel fanciullo lo sviluppo della personalità secondo il perseguimento dei seguenti bisogni-esigenze che si costituiscono come altrettanti diritti della persona:

- diritto del fanciullo alla realizzazione di un “ambiente educativo di apprendimento”, caratterizzato dalla promozione di un “clima sociale positivo nella vita quotidiana della scuola”, tale da garantire, in correlazione con una “prima alfabetizzazione culturale”, un itinerario educativo imperniato su un autentico processo di educazione alla vita democratica. Attraverso essa il soggetto si avvia a:

- “rendersi conto che tutti i cittadini hanno pari dignità sociale, e sono uguali davanti alla legge senza distinzione di sesso, di razza, di lingua, di religione, di opinioni pubbliche, di condizioni personali e sociali”;

- di aver “consapevolezza delle varie forme di diversità e di emarginazione allo scopo di prevenire e contrastare la formazione di stereotipi e pregiudizi nei confronti di persone e culture”.

Questi due connotati di un’autentica educazione alla vita democratica, lungi dall’essere completamente soddisfatti dalla scuola primaria, in quanto si costituiscono come delle finalità morali, civili e civiche che dovrebbero essere

perseguite da ogni uomo nel corso della vita, si dispiegano, a loro volta, come diritti del fanciullo a:

- riconoscere la propria identità culturale che si qualifica come legittima “diversità”;

- non permettere la trasformazione della propria diversità in “difficoltà di apprendimento ed in problemi di comportamento”;

- intraprendere percorsi per quanto possibile individualizzati che “attraverso una metodologia appropriata”, conducano ad “una sostanziale equivalenza di risultati”;

- “progressivamente... ampliare l’orizzonte culturale e sociale oltre la realtà ambientale più prossima, per riflettere, anche at-

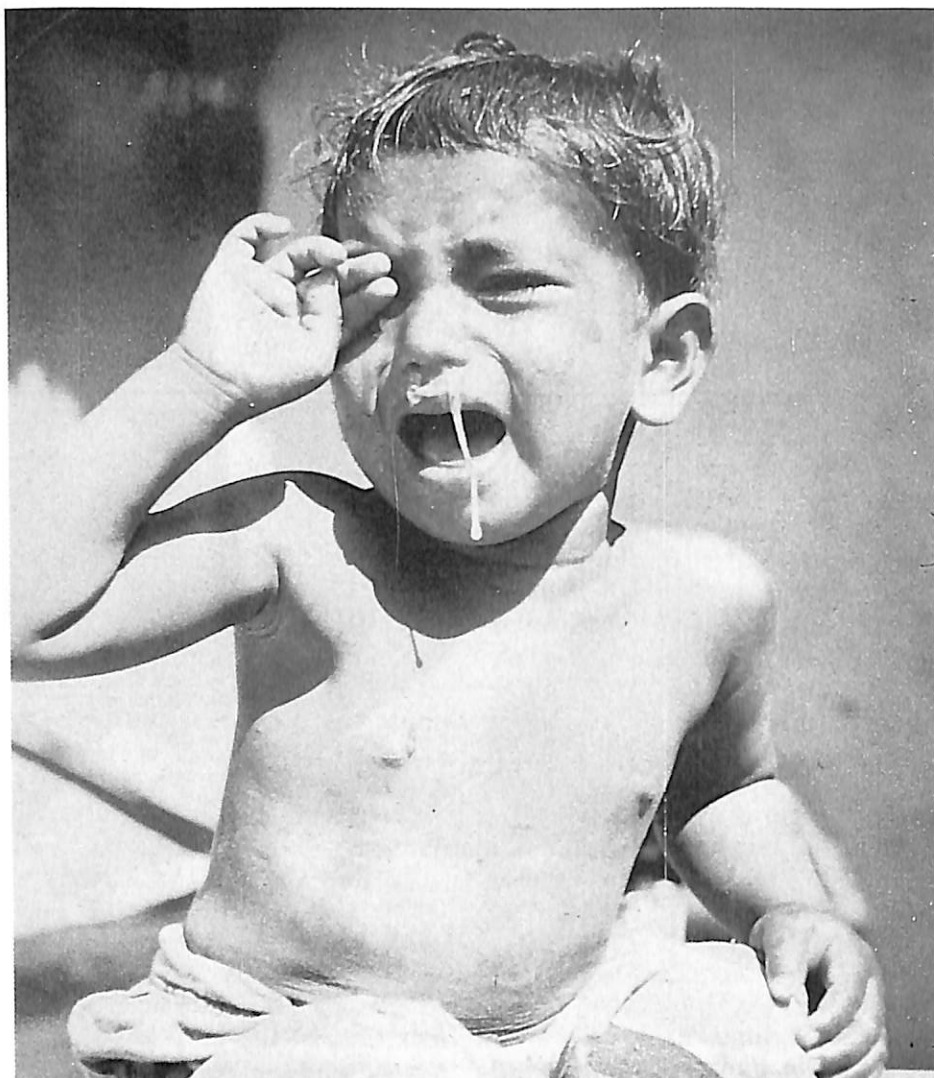
tingendo agli strumenti della comunicazione sociale, sulla realtà culturale e sociale più vasta, in uno spirito di comprensione e di cooperazione internazionale...";

— acquisire, alla luce di quanto appena riportato, "la progressiva costruzione della capacità di pensiero riflessivo e critico, potenziando nel contempo creatività, divergenza e autonomia di giudizio".

3. Scuola Media

La scuola media dell'obbligo si qualifica, innanzi tutto, come la scuola "di tutti e di ciascuno", per cui si rivolge a tutti i soggetti in età evolutiva e ad ognuno, in modo particolare, per venire incontro ai bisogni-esigenze di formazione, pertanto ai diritti delle persone in interazione sociale e, tutto questo, per realizzare il cosiddetto bene comune.

La scuola media, perciò, contribuendo alla formazione integrale dell'uomo e del cittadino, è una "scuola che colloca nel mondo" ed è "orientativa" in ordine a tutta una serie di "scelte realistiche nell'immediato e nel futuro" che impegnano il preadolescente, a livello personale, nei riguardi di una propria visione progettuale di vita ed in relazione agli altri, in contesti sociali sempre più ampi. Quanto appena riportato costituisce un irrinunciabile quadro di riferi-



mento dei diritti umani della persona, in quanto, alla luce di quello, l'azione educativa mira a promuovere, nel preadolescente, i seguenti bisogni-esigenze che corrispondono a concreti diritti:

- diritto del soggetto al "proprio sviluppo" ponendosi "in condizione di conquistare la propria identità di fronte al contesto sociale tramite un processo formativo continuo cui debbono concorrere unitariamente le varie strutture scolastiche e vari aspetti dell'educazione";

— diritto del soggetto "ad acquisire progressivamente un'immagine sempre più chiara ed ap-

profondità della realtà sociale, a riconoscere le attività con cui l'uomo provvede alla propria sopravvivenza e trasforma le proprie condizioni di vita, a comprendere il rapporto che intercorre fra le vicende storiche ed economiche, le strutture, le aggregazioni sociali e la vita e le decisioni del singolo";

— diritto del soggetto a "sviluppare un progetto di vita personale", attivando "la possibilità di operare scelte realistiche nell'immediato e nel futuro";

— diritto del soggetto a fondare una "verificata conoscenza di sé", attivando "il consolidamento di una capacità decisionale".

EDUCAZIONE ALLA CONVIVENZA DEMOCRATICA COME EDUCAZIONE AI DIRITTI

ARCANGELA MICELI

L' Educazione alla *convivenza democratica* è una delle novità introdotte dai Nuovi Programmi per la scuola elementare.

Proposta in un ambito programmatico, questo tipo di "educazione" sembrava in un primo momento dover sostituire la vecchia dizione di "Educazione morale e civile".

Ma a una lettura più approfondita, confrontata con lo spirito della Premessa ai Nuovi Programmi, tale innovazione sembra presentarsi in tutto il suo spessore educativo sia in senso immediatamente didattico che in quello più genericamente ideologico-culturale.

Già nella relazione Fassino si indicava, tra gli altri scopi della alfabetizzazione culturale, "quella di affinare e orientare atteggiamenti e valori formati nell'ambiente familiare, favorendone la presa di coscienza, la chiarificazione e l'incontro con le esigenze generali della società". E nella Premessa generale dei programmi dell'85 tra le finalità indicate appare quella di "ampliare l'orizzonte culturale e sociale oltre la realtà ambientale più prossima, per riflettere, anche attingendo agli strumenti della comunicazione sociale, sulla realtà sociale e culturale più vasta, in uno spirito di comprensione e di cooperazione internazionale" (dai *Nuovi programmi*).

Inoltre, prima della stesura definitiva e durante la revisione, la Commissione parlamentare sostituì al termine "formazione" quello di "educazione". E non si trattava certo di una questione solo terminologica. Una volta tanto dall'apparato burocratico proveniva un'indicazione ricca di spunti di ricerca.

Il termine "educazione" riferito a questa area disciplinare diventa infatti "qualcosa di ben più forte e sembra assurgere a prospettiva pedagogica unificante" (C. Nanni).

L'educazione alla convivenza democratica, così come l'educazione alla pace, allo sviluppo e alla mondialità, sostiene A. Nanni, "non può concretamente attuarsi dentro la scuola se non tramite l'azione sinergica di tutti gli insegnanti. Essa esige

momenti formalmente disciplinari e approfondimenti analitico-pluridisciplinari, esige momenti di trasmissione ben strutturata di conoscenze e momenti euristici e socializzanti di ricerca e di comunicazione".

"Educare a" implica in genere intenzionalità che travalicano gli intenti immediatamente didattici e si preoccupano di attivare atteggiamenti e modi di pensare che si connaturino con la personalità stessa dell'allievo che ci sta di fronte.

Si verrebbe a costituire così una sorta di stratificazione di comportamenti facenti parte integrante di un modo di essere più che di un modo di pensare, di una mentalità spontanea più che di una cultura indotta e imposta "ex cathedra".

Così nei Nuovi Programmi si auspica che "gli insegnanti in primo luogo stimolino le energie interiori del fanciullo per promuovere una produttiva riflessione sulle concrete esperienze della vita ed in particolare su quelle concernenti i rapporti umani".

"La nostra azione educativa, sostiene ancora A. Nanni, dovrà andare ben più a fondo se davvero vogliamo individuare ed estirpare le radici della violenza" e per questo è necessario rimuovere tali radici e farle apparire alla luce del sole specialmente là dove esse diventano lesive della libertà e dei diritti. Penetrando quindi "nelle pieghe del linguaggio, nell'inconscio, negli atteggiamenti di fondo di ogni individuo, nei suoi comportamenti. In una parola nell'ethos, nella cultura" (ibidem).

Tutti quegli elementi moralistici che miravano a plasmare formando un futuro cittadino senza preoccuparsi dei suoi "reattivi" di ordine sociale e "conviviale", si rimuoverebbero nella struttura di base. Reattivi che potrebbero consentire alla persona, e non ultimo al bambino come "persona in evoluzione", di uscire da quel silenzio che diventa sempre più "omertà", da quella indifferenza che sta avvelenando gli animi come il respiro di una società miope e poco lungimirante. Più che formare

il futuro cittadino stereotipato per la "produttività", dunque gli insegnanti si dovrebbero preoccupare di parlare da persona a persona, nel rispetto della capacità recettiva di ogni soggetto e oggetto dell'educazione, di preparare gli uomini-umani e non gli uomini-robot della società futura.

Svecchiando in se stessi la mentalità del formatore e mettendosi continuamente in discussione, ogni buon insegnante si inserirebbe in quella predisposizione educativa secondo cui l'educazione permanente è anche quella di insegnare imparando e di educarsi insegnando.

"Se la scuola non ponesse a fondamento dell'essere cittadini la formazione dell'uomo, radicata sulla dignità universale della persona che costituisce il primo valore in ordine di importanza da ricercare, non avrebbe senso parlare di "comprensione" e di cooperazione con gli altri popoli, in quanto questi sono costituiti da uomini cittadini" (Economì). Ora, è proprio la scuola primaria, in quanto scuola dell'obbligo, ad avere il compito di base che occorre "al superamento di tutti quegli impedimenti ed ostacoli che, compromettendo la libertà e l'uguaglianza dei cittadini" di fatto non consentono, come ha intuito egregiamente Economì, alla persona umana di svilupparsi pienamente; contravvenendo in tal modo sia allo spirito dei Nuovi programmi sia all'articolo 3 della Costituzione che ribadisce "il pieno sviluppo della persona umana e l'effettiva partecipazione di tutti i lavoratori all'organizzazione politica, economica e sociale del paese".

Ma soprattutto è l'articolo 4 della Costituzione ad indicare come sia auspicabile "ope legis" "svolgere secondo le proprie possibilità e le proprie scelte, un'attività o una funzione che concorra al progresso materiale e spirituale della società".

Alla luce di quanto detto, coinvolgendo — secondo un unico modulo ma con metodologia diversa — sia la scuola elementare che la scuola media, potrebbe essere utile ipotizzare una serie di attività programmatiche dai cui spunti ricavare per ogni argomento motivo di riflessione e di ricerca, attraverso la rivista, nel corso di tutta l'annata prossima. Considerando però obiettivi irrinunciabili i seguenti:

- superare l'etnocentrismo e favorire l'allocentrismo;
- preparare al "sociale";
- superare stereotipi e pregiudizi;
- allargare l'orizzonte comunicativo;
- attivare capacità critiche e creative;
- fornire strumenti per risolvere problemi.

Le piste orientativamente potrebbero essere queste:

1. La convivenza democratica nazionale: limiti e confini.
2. La convivenza democratica internazionale: lo spostamento dell'asse Est/Ovest e Nord/Sud.
3. I contenuti educativi della Conferenza internazionale di Nairobi sui diritti delle donne e sullo sviluppo dei popoli.
4. La convivenza democratica nei mass media: linguaggio e violenza.
5. La convivenza democratica e lo sviluppo: rapporto economia e potere.
6. La convivenza democratica e la cultura della pace: rapporto avere e essere.
7. La convivenza democratica e diritti umani: la carta di Algeri.
8. La convivenza democratica come struttura cognitiva di base: rapporto sapere e essere.

Per quanto riguarda possibili contenuti di attività da sviluppare e svolgere, due potrebbero essere le indicazioni:

1. Costruzione di una mappa storico-geografica



internazionale nella quale classificare:

a) *al negativo* (nel senso di diritti lesi) le ingiustizie:

- contro la persona;
- contro la proprietà;
- contro la collettività;
- contro le idee;
- contro la libertà individuale e collettiva.

b) *al positivo* (nel senso di diritti da acquisire) il diritto:

- ai bisogni primari di sopravvivenza fisica;
- ai bisogni primari di sopravvivenza mentale;
- ai bisogni secondari, ma coagenti, di sviluppo dei popoli, delle culture, delle economie;
- ai bisogni comunicativi o la normalizzazione dei rapporti internazionali.

2. Una tassonomia applicata ai vari Stati nella quale evidenziare il rispetto e il mancato rispetto dei principali diritti contemplati nella Carta di Algeri quali:

- diritto all'esistenza dei popoli;

- diritto all'autodeterminazione politica;
- diritto allo sviluppo economico;
- diritto all'espressione culturale;
- diritto alle risorse naturali e ambientali;
- diritto all'identità etnica e culturale;
- diritto all'integrità territoriale;
- diritto all'autoregolamentazione ideologica;
- diritto allo sviluppo e alla pace.

BIBLIOGRAFIA (essenziale)

- NANNI A., *Progetto mondialità*, Ed. CEM, Bologna 1985.
 NANNI A., ECONOMI C., *Educare alla pace nella scuola*, Ed. La Scuola, Brescia 1987.
 NANNI C., *Educazione alla convivenza democratica e studi sociali*, Ed. SEI, Torino 1987.
 NOVARA D., RONDA L., *Materiali di educazione alla pace*, Ed. Abele, Torino 1985.
 Rivista CEM/Mondialità annata '85/86.
 Nuovi programmi della scuola elementare.
 Relazione Fassino.

I DIRITTI DELL'UOMO NELLA BIBBIA

BRUNETTO SALVARANI

S*e qualcuno vuol venire dietro a me, rinneghi se stesso, prenda la sua croce ogni giorno e mi segua. Chi vorrà salvare la propria vita, la perderà, ma chi perderà la propria vita per me, la salverà": così, le condizioni poste da Gesù di Nazareth per una efficace sequela di lui secondo la narrazione dell'evangelista Luca (9, 23-24); condizioni che, ad una lettura affrettata, potrebbero apparire troppo radicali, o addirittura in contrasto con una sana affermazione dei diritti fondamentali dell'uomo. Se non siamo padroni dei nostri giorni, se, anzi, veniamo invitati ad accettare con serenità la sofferenza insita nell'esistere, che senso ha parlare di "diritti"? Occorre una grande intelligenza spirituale per cogliere il valore e la straordinaria ricchezza delle parole di Gesù: come occorre, ovviamente, contestualizzarle il più possibile nell'insieme del messaggio biblico. Questo è quanto cercherò, sinteticamente, di prospettare.*

Innanzitutto, già l'Antico Testamento rivela ad Israele un Dio preoccupato in prima persona della vita e delle relazioni fra gli esseri umani, un Dio at-

tento ai problemi della quotidianità e partecipe appassionato del dolore del suo popolo, in particolare nel momento in cui sono a rischio i suoi diritti di nazione libera (basti riferire le parole di Esodo 3, 7-8: "Il Signore disse: "Ho osservato la miseria del mio popolo in Egitto... conosco infatti le sue sofferenze. Sono sceso per liberarlo dalla mano dell'Egitto e per farlo uscire da questo paese verso un paese bello e spazioso..."). È l'antropologia stessa dei primi capitoli del Genesi, secondo cui l'uomo, prima di ogni altra cosa, è immagine di Dio, e unica sua vera icona, a fondare la necessità di rispettare i diritti umani di tutti (e i Padri, da parte loro, ripeterono spesso che "la gloria di Dio è l'uomo vivente"). La prospettiva complessiva di Israele, inoltre, sarà sin dai primi tempi quella dello "shalom" messianico; dove il termine "shalom", meta ultima del cammino del credente e qualità essenziale del Regno di Dio, non equivale soltanto a "pace" in quanto assenza di guerra, ma soprattutto ad un intreccio di armonia ed abbondanza, momento e luogo nel quale la violenza sarà bandita e l'umanità godrà di un meraviglioso benessere, fisico e spirituale; quando, secondo il messaggio di Isaia, i di-

ritti del debole non verranno più conculcati dal forte, e tutti saranno uguali perché rapiti, insieme, dall'amore senza fine di Dio. Questa è l'utopia che dovrebbe regnare all'interno della comunità dei credenti, secondo una "logica del dono" ancora più efficace della "logica del diritto": come ogni realtà è dono per Israele, dalla legge alla terra, dalla discendenza alla sopravvivenza stessa. (Cfr. a tale proposito Deut. 6, 10-12).

In particolare poi, dovrebbe essere rispettato in massimo grado nella Gerusalemme terrena — sacramento della Gerusalemme celeste — chi appartiene alle categorie sociali tradizionalmente più indifese e abbandonate all'arbitrio dei violenti: lo straniero, l'orfano, la vedova, la donna in generale, e tutti i poveri; e anche Gesù, a suo tempo, dichiarerà beati tutti i poveri. Ora, occorre cogliere adeguatamente tale dato, uscendo da facili interpretazioni spiritualistiche (del resto, ormai fortemente in disgrazia per la critica esegetica recente, a cominciare da J. Dupont).

La Bibbia ci annuncia l'amore di Dio per i poveri, proprio ed esclusivamente in quanto poveri, non perché credenti, o migliori sul piano morale: essi sono prediletti perché sono poveri, hanno fame, vengono perseguitati, e non hanno nessun altro possibile salvatore se non Dio stesso. Ecco il senso del lavoro di Dupont sulle beatitudini, le quali — secondo il biblista francese — sono molto più una rivelazione su Dio che sui poveri: esse, infatti, ci narrano chi è Dio e quale è il suo Regno, ci raccontano di Lui come difensore dei diritti del povero, ci prospettano il vero volto di quello che nella tradizione ebraica è il "Mondo a venire". Già nell'Antico Testamento, in effetti, Israele interpreta le meraviglie del suo Signore come gli atti di un "GO'EL", il difensore degli oppressi, che a partire dalla sua preferenza per i poveri del paese manifesta chiaramente il suo amore per ogni essere umano.

Il rispetto vicendevole dei diritti all'interno della città dell'uomo, la "santità" dell'orfano e della vedova, non saranno altro che il riflesso e la logica conseguenza di tale legge dell'amore. Come ammonisce Isaia (Is. 1, 17), come testimonia il profeta Amos, il diritto e la giustizia, d'altra parte, sono qualità sempre da ricercare, con pazienza e umiltà, non doti assegnate ad Israele una volta per tutte: e solo se i suoi abitanti si assumeranno il fardello pesante di tale incessante ricerca, Gerusalemme potrà essere definita "città della giustizia" e "città della fedeltà" (è solo il caso di ricordare qui l'importanza del nome nelle culture semitiche: il riferimento è

alla realizzazione della "città della pace", secondo l'etimologia popolare di Gerusalemme, appunto, come "città del diritto"). Ma oltre a tutto ciò, e a quanto si potrebbe riferire sulla centralità della difesa dei diritti calpestati, nella Bibbia c'è qualcosa d'altro di cui — forse — non sempre si coglie appieno l'importanza. La presenza nel canone di libri "fuori linea", come Giobbe, ma per tanti versi Geremia, ma soprattutto il Qohelet, ci dovrebbe suggerire alcune considerazioni. Qohelet, testo ambiguo e ambivalente, che non tratta delle meraviglie di Dio ma discute con rassegnazione delle miserie umane, rappresenta con lacerante puntualità la necessità del diritto umano al dissenso, alla critica radicale, alle certezze tradizionali, critica — all'apparenza — davvero poco costruttiva.

Questo contestatore impenitente denuncia l'angoscia della fine, testimonia l'impotenza della razionalità umana, non indulge a visioni consolatorie né attutisce l'impatto dei colpi della sorte urlando la propria angoscia e i limiti del pensiero. Eppure, i saggi ebrei hanno affermato che tale testo



"sporca le mani" e che quindi deve restare nel canone, e lo hanno confermato gli antichi padri della chiesa. In questo modo, essi volevano comunicarci che nella Bibbia hanno diritto di cittadinanza anche le voci fuori dal coro; e anche chi fatica a immaginare la salvezza come una "sicurezza" escatologica, può rappresentare una parola di Dio; è un segno indubbio di maturità, una ricchezza senza pari, per quanto raramente colta come tale. A ben

guardare, è questa — forse — la realizzazione più compiuta di quanto cercherà di esprimere, parecchi secoli dopo, la chiesa cattolica nel suo secondo Concilio vaticano: "Qualunque forma di discriminazione nei diritti fondamentali della persona, sia in campo sociale che culturale, basata sul sesso, razza, colore, condizione sociale, lingua o religione, deve essere superata ed eliminata, perché contraria al piano di Dio" (GS 29).

·SEGMENTI DI MITO: L'AVVENTURA DI UNA SCUOLA MATERNA

MARIO BOLOGNESE

Nella grande rete cosmica della vita il gioco infantile non è solo adattamento, controllo, mimesi, esplorazione e progettazione di nuovi programmi e moduli esistenziali.

Le parole di Cristo: "Se non diventerete come..." e "Lasciate che i bambini vengano a me" hanno avuto come una rimozione collettiva sul versante del bambino come SOGGETTO ATTIVO DI SPIRITUALITÀ, del BAMBINO COME DONATORE. Ma cosa ci può donare una bambina e un bambino? È un laboratorio questo che come tutti i laboratori seri sfiora il mistero e gioca con la parte notturna dei nostri sogni. Ma nella parte consapevole quelli che abbiamo definito i "segmenti di mito" sono un mirabile terreno di sperimentazione didattica, umana e spirituale. Sono l'espressione — la palla, la corda, il suono, la pietra, l'acqua, la sabbia, la "rete" dei piccoli di Genova ecc. — di quel substrato mitico-emozionale che sostanzia il "sé" del bambino e lo rende mediatore e attore tra la nostra storia e la realtà invisibile del sacro. Il bambino ci dona — ma

solo con la collaborazione della nostra ricettività e sensibilità profonda — la ritrovata ritmica sacralità di un cosmo in cui possa convivere la giustizia nella nostra storia e l'amore come caldo principio di Luce. L'ordito e la trama della vita, della pace.

Giochi come questi — dei nostri bambini ma aperti ai giochi di tutte le bambine e i bambini del mondo — ci auguriamo possano portarci un piccolo seme di speranza e il balenio di una luce. Che evangelicamente l'essere umano di "tre" anni aiuti a crescere noi come noi aiutiamo a crescere lui...

Mario Bolognese*

* Ricordiamo, per i lettori nuovi, che l'autore ha ricerche e pubblicazioni sui simbolismi mitico-sacrali del bambino:

- ultime annate Cem-Mondialità;
- Fiabeteatro, edizione Cem-Mondialità;
- Il mito il sacro la fiaba Cem-Mondialità;
- Mito e archetipo nella fiaba, ed. La Meridiana, via M. D'Aze-
glio 46, 70056 Molfetta (BA).

"Quella mattina l'albero della vita si svegliò e, annusando, l'aria, sentì che era primavera.

«È ora!». E dal suo ramo più alto, quello lassù lassù, dal quale si vedeva tutto il bosco, fece spuntare una foglia, tenera tenera, ma grande e brillante che tutti la potessero vedere.

Che strana sensazione! Nel momento in cui la foglia vide la prima luce, un brivido,

partendo dal centro dell'albero, lo scosse tutto dolcemente; sembrava di freddo, come fosse passato un alito di vento, invece lo aveva attraversato un'emozione.

La foglia lassù si muoveva con un ritmo sinuoso; al sole sembrò una danza d'accoglienza.

Gli piacque pensare che la foglia danzasse per lui e s'intenerì tutto. Si concentrò come a raccogliere tutte le sensazioni di quel mo-

mento così magico: gli odori, i suoni, le luci. Capì che si preparava una magnifica stagione."

Questa fiaba compirà un anno tra pochi giorni; è nata, infatti, dalla mia sonnacchianza fantasia, il giorno in cui ho conosciuto Mario (convegno CEM - luglio 1987) ed ho iniziato a lavorare con lui.

Rileggendola oggi, facendone un po' di "esegesi", mi sembra piena di significati nascosti e di segni premonitori.

L'albero che si sveglia sono sicuramente io, la primavera è il miraggio di una stagione nuova, un modo di "far scuola" ancora sconosciuto ma cercato da sempre.

E piano piano, emozionatissima e travolta da mille piccoli progetti che già si accavallano, realizzo e decido che "si può"!

...ed ecco la foglia, l'esperienza portata avanti quest'anno con i bambini e che oggi siamo così felici di condividere con tutti voi (tanti altri alberi del bosco!).

Non gliel'ho chiesto, ma penso che Mario si sia intenerito davvero per l'accoglienza che i nostri bambini hanno fatto a lui e a quelli che qui chiamerebbe "segmenti di mito": la corda, la rete, il suono, la porta, il sasso, l'acqua, i nostri magici compagni di gioco.

E come tutte le fiabe che si rispettino, anche la mia finisce in bellezza: l'ultima frase è, a dir poco, profetica!

Non so chi abbia ricevuto di più, in divertimento, gioia, amicizia, emozioni, scoperte, tra noi, Mario e i bambini; resta il fatto che quella della nostra collaborazione è stata veramente una "magnifica stagione".

Mariantonietta

Quando Maria Antonietta è tornata dal *Laboratorio* con Mario, ne era talmente entusiasta che ci ha trasmesso la voglia di conoscere ed approfondire il suo discorso teorico.

Dobbiamo ammettere di avere incontrato qualche difficoltà iniziale ad inserirci nell'ottica del pensiero di Mario; innanzitutto perché ci mancava l'esperienza pratica del laboratorio, poi perché si apriva per noi un campo nuovo, per tradizione totalmente escluso dal bagaglio culturale di chi opera nella scuola.

Modelli culturali come "bambino portatore di miti", "ottica di ricerca mitico-sacrale", vanno sicuramente oltre le concezioni pedagogiche dominanti attualmente nella scuola, anzi le contraddicono.

Noi che da anni siamo impegnate ad operare nell'ottica dell'educazione alla Pace, ai rapporti, all'ambiente, abbiamo sentito il bisogno di tradurre nella pratica educativa quanto abbiamo, come persone, vissuto, discusso, problematizzato.

È sicuramente, come amiamo definirla, un'"avventura" dove si procede per errori, dove noi adulti facciamo i conti quotidianamente con il nostro vissuto emozionale interiore, con i nostri sogni ed i nostri desideri. È un continuo rimettersi in discussione, ma soprattutto un ritrovare ogni giorno, più vispo che mai, il bambino che è dentro di noi.

Maria Teresa (Titti)



Dall'esperienza dell'anno precedente (progetto 1986/'87 di educazione ai rapporti con cui abbiamo vinto la terza edizione del premio "F. Pagano"), era emerso in maniera molto evidente che i bambini sono particolarmente interessati alle attività:

— in cui le conoscenze passano attraverso il corpo;

— che implicano un lavoro su situazioni o cose che già conoscono e che hanno per loro una valenza affettiva.

"Osservare" e non solamente "vedere", "problematizzare" e non solamente "prendere atto", erano atteggiamenti con cui sempre in maggior misura i nostri bambini si ponevano davanti a cose, persone, situazioni. Avevamo verificato questo con grande gioia, ma pensavamo che ancora non bastasse. Il gradino seguente era, secondo noi, la capacità di fare progetti per modificare la realtà, se non ci piace, noi stessi se vogliamo piacerci di più!

Sviluppare quindi una creatività che ci permettesse di inventare da soli le soluzioni senza dover ricorrere sempre a formule fatte o dover ricalcare esperienze di altri.

Una creatività che non fosse solo "pensiero divergente", ma fosse intesa come "strumento di umanità". "Un modo di vivere e sentire le cose — e quindi di intervenire, di progettare, di partecipare — che ha una dichiarata connotazione etica" (Bolognese).

Una nuova sensibilità che permettesse di veder le cose di sempre con occhi nuovi. Un nuovo modo di ESSERCI, di essere accolti, di accogliere l'altro, di poter agire.

"Il raggiungimento tonico del centro del proprio essere, l'avvicinamento, assicura il buon tono che è parente dell'euforia, padre della speranza" (Bolognese)... e la speranza, secondo noi, dà la forza e la voglia di fare progetti.

Quello che come educatrici ci proponevamo di fare era crescere e diventar "donne bianche che sognano, che descrivono speranze ai propri figli nelle lunghe notti invernali, che accendono visioni nelle loro menti affinché essi desiderino il futuro" (1).

Tradotto in termini di lavoro con i bambini, volevamo, attraverso il magico e il meraviglioso, riuscire a far rivivere nelle cose quello che di positivo è stato sommerso da secoli di disattenzioni o di interpretazioni convenzionali ormai stereotipate.

Avremmo esplorato quindi alcuni "segmenti di mito", legati ad immagini di paura e di violenza, per riconoscerli nelle loro valenze di vita e quindi di pace.

Tutto questo attraverso il gioco, un gioco che rispondesse ai bisogni più intimi del bambino, la fiaba, il mito.

Avremmo fatto in modo che, proprio giocando, i bambini assumessero la abitudine di porsi di fronte alla realtà, fuori e dentro la scuola, in modo diverso, che diventassero capaci di interrogarsi sulle cose, che diventassero SOGGETTI, nella loro globalità corpo/mente, della realtà, capaci di progettualità; che imparassero ad interagire in modo positivo con gli altri, ricercando modalità di soluzione soddisfacenti rispetto alla violenza.

Per quanto riguarda noi adulti, scartato il ruolo di insegnanti, contavamo di essere per i bambini, oltre che compagne di gioco, educatrici e maieute.

Il progetto è iniziato con una fiaba inventata da noi, attraverso la quale sono entrate nello spazio e nella vita scolastica, i tre simboli che avevamo scelto:

— la CORDA (lunga e di notevole diametro in modo da favorire la cooperazione. Di juta naturale)

— la RETE (quella utilizzata in Liguria per la raccolta delle olive)

— la MUSICA (suoni d'acqua della cassetta "Baby music").

Le nostre osservazioni, memorizzate, scritte, videoregistrate, ci hanno permesso, quasi di volta in volta, di continuare la fiaba, creare, eventualmente, situazioni nuove, inserire nuovi elementi.

Abbiamo proceduto "per prove ed errori", tenendo conto di atteggiamenti e situazioni che, ripetendosi, sono diventate significative.

MARIA ANTONIETTA DICAPITA
MARIA TERESA TURSINI

Siamo interessate a confrontarci con altri educatori che conducano esperienze analoghe; nei nostri articoli daremo spazio anche al vostro "materiale" che dovrà pervenirci a questo indirizzo:

Scuola Materna Statale di Trasta, Via Inf. Rocca dei Corvi 6a, 16161 GENOVA.

Buon Lavoro!

(1) Cfr. "Gli indios e le tecnologie indigene" in MLAL, 1985, I pp. 64-68.

TERZO MONDO E INFORMAZIONE

ROSSELLA SAVARESE

Se l'informazione è potere, è evidente che non tutti hanno lo stesso potere.

Cresce il divario fra chi dispone di tanti canali per far sentire la sua voce e chi da questi stessi canali viene sistematicamente escluso.

Al di là della protesta, sfuggono comunque i meccanismi per cui questa situazione si forma e si perpetua.

Il primo divario è probabilmente fra chi conosce e sa gestire a proprio vantaggio le regole del gioco dell'informazione chi di queste stesse non sa nulla o quasi.

La scheda che segue, redatta da Rossella Savarese docente di Teoria o Tecnica delle comunicazioni di massa presso l'Università di Napoli ed esperta del settore, offre alcuni precisi punti di riferimento, almeno, per certi aspetti per acquisire concretamente il diritto all'informazione.

DANIELE NOVARA

Con l'introduzione delle tecnologie di trasmissione a distanza dell'informazione il flusso delle notizie viene notevolmente alterato. Con il telefono prima e, successivamente, con la radio e la televisione, la circolazione in tempo reale delle notizie crea nuove forme di disegualianze. I paesi produttori di notizie non coincidono più con i paesi trasmettitori. La "notizia", infatti, viene prodotta, diffusa, mercatizzata attraverso organizzazioni complesse che svolgono questo lavoro come qualsiasi altra azienda produttiva.

Dal punto di vista della produzione l'informazione subisce un radicale processo di deideologizzazione. Le grandi agenzie transnazionali funzionano, infatti, come i produttori di semilavorati per le industrie manifatturiere. Esse selezionano e trasmettono notizie potenzialmente utilizzabili dalle organizzazioni giornalistiche usando i criteri professionali classici. Anche le agenzie transnazionali operano, tuttavia, in regime di concorrenza. Pertanto negli ultimi anni le agenzie in grado di utilizzare i satelliti per la trasmissione in tempo reale di parole, suoni e immagini, come quelle nordamericane, hanno raggiunto una posizione di preminenza sul mercato internazionale. Questo processo di circolazione ha finito in qualche modo per espropriare i paesi meno avanzati dal controllo della circolazione delle proprie notizie, dovendosi affidare a organizzazioni di paesi culturalmente e politicamente diversi. Lo scarto tra informazione trasmessa e prodotta è ancora aumentato da un'ottica etnocentrica delle agenzie transnazionali come la Associated Press e la United International Press nordamericana, la Agence France Presse francese, la

Reuter angloamericana. Le cose vanno naturalmente peggio ove le agenzie operano in regime protetto come accadeva per la sovietica Tass prima del nuovo corso impresso da Gorbaciov.

D'altro canto la regola della rilevanza intrinseca agisce spesso come fattore di manipolazione riproducendo gli squilibri economici e politici tra i paesi. Secondo la rilevanza "intrinseca" infatti, sono i paesi più potenti e le persone più famose e di maggiore potere a entrare nell'universo dei mezzi d'informazione di massa. Questa situazione evidentemente squilibrata è stata definita dal rapporto pubblicato dall'Unesco nel 1980, risultato dei lavori della Commissione presieduta da Sean Mac Bride (l'irlandese premio Nobel per la pace), "colonizzazione della notizia" (Mac, Bride, 1980).

I paesi più evoluti sul piano industriale e tecnologico sono inoltre anche i maggiori consumatori d'informazione. Si è innescato così un circolo vizioso in cui i paesi più poveri, che spesso coincidono con quelli in cui si combattono guerre sanguinose, per un intreccio di motivi molto complesso dal quale spesso non sono estranee le superpotenze, sono quelli meno rappresentati dall'informazione che circola sul pianeta. L'informazione come le altre merci ha subito le regole dell'economia industriale ed è andata concentrandosi in poche mani. Venti società controllano più di 61 quotidiani e tre *corporations* controllano la maggior parte dei profitti e dell'ascolto televisivo negli USA (Bagdikian, B. 1986). Anche in Italia il processo di concentrazione ha raggiunto negli ultimi anni picchi considerevoli e tende ad aumentare.

I DIRITTI DELL'UOMO E L'ORA ALTERNATIVA

Il Ministro Galloni propone di iscrivere al programma dell'ora alternativa il tema dei DIRITTI DELL'UOMO, scelto dal CEM come tematica generale della prossima annata della rivista.

Nell'adunanza del 4 novembre 1987 in occasione della discussione sul disegno di legge Galloni, la posizione maggioritaria si è espressa in modo favorevole, facendo rilevare che *"la proposta di un insegnamento dei diritti dell'uomo (denominazione migliore di quella di insegnamento di diritti umani) risponde alla esigenza di offrire agli studenti non avvalentisi dell'insegnamento di religione cattolica un insegnamento di natura etica e civile che consente di prendere coscienza dei problemi, comuni a tutti gli uomini, circa il senso e la qualità della vita; nonché dell'iter storicamente percorso dall'umanità (e non solo nei tempi più recenti) per risolverli.*

L'insegnamento proposto è una materia che raccoglie gli apporti di diverse discipline (storia, diritto, antropologia culturale, filosofia, etica) caso questo non infrequente nella organizzazione dei piani di studio scolastici. Solo una materia così definita ha titolo ad assumere la fisionomia di un insegnamento che non si sovrappone di per sé alle discipline istituzionalizzate entro la scuola.

Questo insegnamento si riferisce a precisi contenuti che possono essere individuati nella progressiva maturazione della esigenza di affermare e di salvaguardare diritti che appartengono non solo al cittadino di uno Stato, ma all'uomo in quanto tale e che, quindi, hanno fondamento nella sua natura e sono riconosciuti dall'universo degli uomini al di sopra delle barriere nazionali, ideologiche, culturali e politiche.

Si tratta di una consapevolezza che è emersa sul piano storico nella evoluzione delle civiltà e delle culture e che ha dato luogo ad eventi cui sono se-

guiti anche statuti, ordinamenti, patti internazionali di notevole rilevanza, come si dimostra anche ai giorni nostri in avvenimenti che sono sotto gli occhi di tutti.

Il documento, a buona ragione, non si presenta ancora come un programma definito in quanto è solo una ipotesi di ricerca, se pure strutturata e articolata. Esso indica esplicitamente l'importanza della dimensione storica e fa riferimento ad eventi recenti, a documenti, dichiarazioni e testi legislativi, spesso ignorati, ma rilevanti sul piano internazionale. Esso non trascura la necessità di prendere in considerazione anche periodi storici precedenti. Del resto, la stessa UNESCO, nel ventesimo anniversario della dichiarazione dei diritti dell'uomo, pubblicò un pregevole volume 'Le droit d'être un homme' in cui sono raccolti circa mille documenti relativi a questo tema, appartenenti a varie epoche storiche.

Nel documento del Ministro si propone uno studio dei diritti dell'uomo ancorati alla loro evoluzione storica e alla ricerca delle motivazioni e dei valori sui quali nelle diverse situazioni si è fondata. 'La convivenza e la collaborazione tra popoli di diversa razza, cultura, civiltà e religione'. È, quindi, prevista una analisi critica dei vari contesti culturali, sociali, ecc. e dei loro valori di riferimento." (cfr. La Vita Scolastica, Suppl. al n° 16, 1° maggio 1988).

La redazione di CEM/Mondialità si propone di fornire mensilmente sulla rivista indicazioni metodologiche e didattiche in favore degli operatori della scuola che intendono avvalersi della tematica sui *Diritti dell'uomo* come insegnamento alternativo, seguendo lo svolgersi del nostro programma (cfr. 4ª pagina di copertina del presente numero).

D.M.

Tutto nacque durante il convegno M.C.E. (Movimento di Cooperazione Educativa) due anni or sono: ascoltare dalla viva voce di D. Hicks le sue esperienze ci fece conoscere l'esistenza dei "giochi di cooperazione".

Tornate a Torino, il CEM (Centro di Educazione alla Mondialità) in occasione del Convegno Nazionale "Liberare l'educazione sommersa" ci chiese, come Movimento Sviluppo e Pace, un contributo alle attività di seminario. Sentimmo l'esigenza, come insegnanti, di proporre esperienze concrete che le colleghe potessero riportare nelle proprie classi.

Una risposta fu quella di proporre i giochi di cooperazione, intesi come strumento di educazione a rapporti non violenti da giocare con adulti che lavorano nel campo dell'educazione. La proposta piacque e nella realizzazione del progetto si pensò di partecipare in prima persona ad un training di giochi cooperativi come base da cui partire per condurre un gruppo al Convegno suddetto.

Contattammo così un "trainer", Filippo, con cui lavorammo alcuni mesi, o meglio "giocammo". Più passava il tempo e più avvertivamo sulla nostra pelle il mutamento prodotto da questa esperienza: a livello personale ci sentivamo più sicure, fiduciose e disponibili; a livello di gruppo si era creata una nuova coesione, il confronto fra noi era sereno e



GIOCO E CONVIVENZA

MARIELLA, RITA, DANIELA

proficuo; le divergenze di opinioni invece di creare tensioni portavano ad un approfondimento della discussione. Merito dell'estate e delle vacanze che si avvicinavano sempre più? Forse. Merito di altre situazioni che ci stavano alle spalle? Forse. Ma in buona parte era dovuto al rispetto nato tra noi grazie ad un nuovo tipo di conoscenza, in quanto durante i giochi erano emersi da ciascuno di noi aspetti che di solito rimanevano celati o distorti.

L'esperienza si è ulteriormente approfondita per l'intervento di un'altra simpaticissima "trainer", Sigrid Loos, che per due giorni ci ha travolto in una ridda di divertentissimi giochi, riuscendo ad entusiasmare anche qualche partecipante un po' timido e riservato.

L'intervento al Convegno CEM — "L'educazione sommersa si fa proposta" —, malgrado i nostri timori di non essere all'altezza di condurre un gruppo di adulti, ha rappresentato un'ulteriore conferma della validità di questi giochi nel facilitare le relazioni interpersonali in un gruppo.

Parallelamente durante l'anno una di noi ha inserito i giochi di cooperazione nelle sue attività di classe come uno degli strumenti per avviare delle modificazioni nel rapporto tra i bambini da un'ottica competitiva ad una collaborativa. In molti momenti di valutazione è emersa la soddisfazione dei bambini, soprattutto di quelli che, per timidezza, non riuscivano ad inserirsi nella classe e a far apprezzare le loro qualità migliori. Indubbiamente la loro azione è indiretta, infatti non viene imposto nessun atteggiamento collaborativo, ma questo sorge spontaneo poco per volta, grazie alla gratificazione e alla fiducia in se stessi e negli altri che si acquista attraverso di essi.

Ma dopo tutte queste parole:

Che cosa sono i giochi di cooperazione?

Sono giochi (certo), divertenti (senza dubbio), ma vediamo in che cosa differiscono dai giochi competitivi che sono quelli in cui siamo stati coinvolti la maggior parte delle volte.

GIOCHI COOPERATIVI

- * *Contano fantasia, abilità, strategia*
- * *L'assenza di competizione distende i partecipanti e li rende più disponibili.*
- * *L'altro non può compromettere la riuscita del gioco: non è né con noi, né contro di noi.*
- * *Tutti si sentono ugualmente attivi e importanti, e soddisfano così il loro bisogno di appartenenza al gruppo. Non si viene mai giudicati.*
- * *Non ci sono mai vincitori o esclusi, al limite esiste uno scambio di ruoli durante il gioco.*
- * *I ritmi attivi devono essere rispettati se si vuole che il gioco riesca.*
- * *Tutti vengono stimolati a fare emergere i loro aspetti positivi per venire anche apprezzati dal gruppo.*
- * *La valutazione è parte della metodologia di gioco, e non si incentra sul singolo ma sulla situazione*

GIOCHI COMPETITIVI

- * *Contano a volte la forza fisica e sempre la vittoria*
- * *La preoccupazione della vittoria genera ansia e quindi aggressività.*
- * *L'altro è un nemico, e lo diventa anche il compagno nel momento in cui sbaglia.*
- * *Chi sbaglia o ha paura di sbagliare si sente colpevole e si esclude.*
- * *C'è sempre chi perde o chi viene escluso.*
- * *Chi è meno capace non riesce ad inserirsi.*
- * *Chi è meno capace non riesce a fare emergere la sua personalità.*
- * *Vengono giudicati i singoli.*

I NODI: in cerchio, il trainer invita a chiudere gli occhi e alzando le braccia a stringere le mani di altri componenti che non siano quelle del proprio vicino. Aprendo gli occhi ci si ritrova tutti annodati e il compito è quello di slegarsi senza sciogliere le mani. Il trainer deve fare in modo che non si leghino mani vicine, che non si leghino neppure due persone tra loro, che una mano sia legata ad un'altra e non a più.

Obiettivo: cooperare.

ACCORRETE GENTE: a coppie. Il conduttore deve fare assumere posizioni possibilmente buffe alle coppie con ordini verbali (ad esempio: "mano destra sul naso del compagno..."). Quando è soddisfatto grida "accorrete gente" e cerca un compagno. Le altre coppie si mescolano. Chi rimane solo dirige il gioco.

Obiettivo: analisi della comunicazione, superamento della paura del contatto fisico.

**Un seminario per gli insegnanti:
una base per il futuro**

In seguito all'esperienza di gruppo da noi gestita al Convegno CEM '87 si è compreso quanto fosse importante allargare il discorso sui giochi di cooperazione. L'ambito scolastico è saltato immediatamente in evidenza quale specifico luogo per attuare un'educazione alla pace attraverso tecniche di cooperazione non violenta.

Pertanto si sono ipotizzati tre incontri più uno di verifica a cui sono stati invitati tutti gli insegnanti della scuola elementare e media della città e della prima cintura. Occorre dire, ed è un dato sul quale riflettere, che l'affluenza è stata molto limitata e si è costituito quindi solo un piccolo gruppo di insegnanti, con un obiettore.

Quali sono i loro obiettivi?

1. Conoscere meglio noi stessi e gli altri;
2. Valorizzare le qualità positive di ognuno di noi;
3. Coinvolgere tutti allo stesso modo;
4. Abbattere la barriera di paura degli altri che spesso è alla base dell'aggressività;
5. Creare un'atmosfera di accettazione e fiducia;
6. Considerare le esigenze interpersonali.

Con chi giocare?

Siccome le regole di questi giochi possono essere adattate a ogni situazione di gruppo (bambini, adulti, anziani, handicappati) non esistono degli utenti privilegiati o dei luoghi specifici in cui proporli; questo rappresenta un vantaggio in quanto ogni operatore sociale può utilizzarli come mezzo per favorire l'interazione nel proprio gruppo.

Vediamone qualcuno, a titolo di esempio.

I tre incontri, di due ore circa, avevano una scadenza settimanale ed erano organizzati presentando al gruppo un'agenda di lavoro nella quale si alternavano giochi e tecniche cooperative e momenti di valutazione dell'esperienza. Ogni analisi teorica ed ogni approfondimento sono stati lasciati appositamente al quarto ed ultimo incontro di verifica.

Anche il materiale di lavoro (agende, spiegazione dei giochi e valutazione) è stato consegnato in quell'occasione.

Dalla verifica di gruppo sono emerse valutazioni positive rispetto al clima collaborativo e tranquillo venutosi a creare, rispetto alla fiduciosa risposta nell'altro, rispetto alla possibilità di giocare anche con degli adulti, rispetto all'aumento di sensibilità nell'accorgersi di chi ti sta vicino e ancora rispetto all'utilità di queste attività per la scuola.

Parallelamente sono venute alla luce alcune questioni teoriche sulle quali varrebbe la pena soffermarsi per analizzarle in modo particolareggiato.

Ad esempio:

— la mancanza di dissenso, in certi giochi, è forse dovuta all'apparente futilità del prodotto finale collettivo?

— Nel clima privo di tensioni in cui avvien e il training i giochi riescono, ma nella realtà?

— Forse certi giochi non stimolano sufficientemente una "sana

combattività umana", ma piuttosto un adagiamento per raggiungere un accordo?

— Ci si chiede infine: in alcune tecniche che mirano a trovare un consenso finale non prevale comunque l'opinione di chi è più tenace e testardo o sicuro di sé?

Questi sono alcuni degli interrogativi che come conduttori di gruppo ci riproponiamo di approfondire con chi ha già un'esperienza lunga e seria nel campo del-

l'educazione alla mondialità attraverso i giochi di cooperazione e desideriamo anche proseguire il nostro "vissuto di giochi".

A tal fine intendiamo servirvi anche di questo articolo come mezzo per metterci in contatto con quei gruppi e/o trainer che vogliono lavorare in questo senso.

GRUPPO SCUOLA — MOVIMENTO SVILUPPO E PACE,
Via Saluzzo, 58 — 10125 Torino -
Tel. 011/655.866.

Via Cavenaghi, 4
20149 Milano
Tel. 02/4697188

manitese



tre VHS
colori
50 minuti

LA POLITICA DEL CIBO

Una coproduzione televisiva internazionale
con la consulenza di Susan George

Nei Paesi in via di sviluppo milioni di persone sono impegnate con tutte le forze a sopravvivere in una situazione di perenne insicurezza. La loro fame non affonda le radici tanto nell'ignoranza, nell'alto tasso di natalità, nella povertà del suolo o nella mancanza di tecnologia adeguata, quanto piuttosto nella indisponibilità della terra, nel modello occidentale di produzione, nel sistema di mercato e a volte, paradossalmente, negli stessi aiuti alimentari.

La Fame è una produzione del POTERE. Gli interessi economici e politici dell'Occidente si alleano con quelli delle élites dei Paesi in via di sviluppo per far sì che ogni anno 15 milioni di bambini e circa 10 milioni di adulti muoiano di fame.

- Il Sudan	L. 60.000
- Il Brasile	L. 60.000
- Kerala - Bangladesh	L. 60.000

★ ★ ★

Distribuzione: • MANI TESE, Milano (anche a noleggio)
• CSAM, Via S. Martino, 8 - 43100 Parma - Tel. 0521/54357/583301 (anche a noleggio)

I DIRITTI DELL'AMBIENTE: UN DOVERE PER L'UOMO

GIANFRANCO ZAVALLONI

Da diverso tempo, soprattutto con l'espandersi del degrado ambientale, si va affermando la convinzione che l'uomo, ogni uomo, in quanto tale ha "diritto all'ambiente". Si sente perciò affermare che tutti abbiamo bisogno di verde, tutti abbiamo diritto all'ambiente ed in particolare ad usufruire di quegli spazi naturali ancora esistenti. Tutto questo è giusto. È necessario, però, chiarire alcuni termini di questa problematica, soprattutto quando ci si rivolge agli educatori, a coloro, cioè, che sono naturalmente coinvolti nella formazione della personalità dei giovani.

Proviamo a definire, quindi, in maniera semplice, due concetti, due principi che potrebbero essere la base di un qualsiasi progetto educativo nell'ottica dell'educazione e dei diritti all'ambiente e dell'ambiente.



"...abbandonare l'egocentrismo edonistico e la tensione aggressiva del produttivismo per recuperare il valore 'francescano' della fratellanza totale nella natura, la dignità e la ricchezza di ciò che è semplice e genuino..."

Aldo Sacchetti

1. Da una visione "antropocentrica" ad una visione "ecocentrica"

L'atteggiamento dell'uomo, nel corso della storia, ed in particolare dallo sviluppo dell'industrializzazione ad oggi, è stato quello di dominare e sfruttare la terra e tutte le sue risorse. A sottendere questo modo di operare vige il principio che "tutto quanto è fattibile, può essere fatto". L'affermazione veterotestamentaria che nella versione italiana asserisce che l'uomo deve riempire la terra, soggiogarla

e dominare sui pesci del mare, sugli uccelli del cielo e su ogni essere vivente è stata presa alla lettera. Ha prevalso l'atteggiamento di dominio e sfruttamento dimenticando che, poche righe più avanti, sempre nel racconto della Genesi, si dice: "...il Signore Dio prese l'uomo e lo pose nel giardino dell'Eden, perché lo coltivasse e lo custodisse...". Oggi, in una interpretazione ecologica del racconto della creazione possiamo tranquillamente affermare che l'uomo non fu posto semplicemente in un luogo qualsiasi, ma in un vero e

proprio "ecosistema": l'Eden. In questo ecosistema troviamo la terra, l'acqua, la luce, gli esseri viventi quali le erbe, le piante, gli animali selvatici, i rettili del suolo, gli uccelli del cielo e, in mezzo a questi, l'uomo quale custode e coltivatore.

È qui, nel brano della creazione, la giusta visione del rapporto fra l'uomo e l'ambiente. Una visione sistemica, in cui si pone al centro non l'uomo, bensì l'insieme delle strutture e delle funzioni che legano le componenti animate (fra cui l'uomo) a quelle inanimate di un luogo, cioè l'"ecosistema".

Nell'Eden non c'è spazio per lo sfruttamento; l'unica logica che lo fonda è la partecipazione, la custodia, il rispetto e la solidarietà fra l'uomo e tutte le altre espressioni di vita.

2. Le sorgenti dei fiumi non provengono da un acquedotto misterioso, sono il frutto della foresta, ovvero in natura tutto è collegato

Il comportamento che l'uomo "moderno" ha nei confronti delle risorse naturali è quello di pensarle come fonti inesauribili, una riserva senza fondo. Ci si dimentica facilmente che "...usarle come se fossero inesauribili, con assoluto dominio, mette seriamente in pericolo la loro disponibilità non solo per la generazione presente, ma



soprattutto per quelle future..." (Sollicitudo rei socialis n° 34).

Va radicalmente modificata questa mentalità. Si tratta di:

(a.) usare con estrema sobrietà e parsimonia, attenti a qualsiasi spreco, tutte quelle risorse che sono "finite" e che, una volta usate non torneranno più. Ci riferiamo a materie prime quali il petrolio, il carbone e i minerali vari che, con la loro prima trasformazione, si dissipano in calore e residui nell'atmosfera.

(b.) utilizzare le materie prime esauribili per realizzare strumenti e attrezzature che servano l'uomo il più a lungo possibile. Questo criterio contrasta certamente con

le logiche del mercato economico, ma è quello che più si avvicina alle regole, ai codici della natura.

(c.) servirsi, per la maggior parte di lavorazioni possibili, di materie prime e fonti energetiche "rinnovabili": biogas, vento, acqua, sole, legno... ecc. È chiaro che questo presuppone grande saggezza negli orientamenti economici e stabilità nel tipo di sviluppo scelto. Non è pensabile, infatti, usare il legno (una delle più importanti materie prime rinnovabili) senza una adeguata programmazione di zone forestali e senza un sapiente uso delle disponibilità attuali. Un albero di cento anni, ricordiamolo, può essere abbattuto in 5 minuti.

④ restituire alla terra quello che questa, generosamente, dona all'uomo. Gli alimenti che, attraverso l'agricoltura, giungono sulle nostre tavole sono il frutto di un terreno ricco di elementi vitali creati in tanti anni: l'humus. Oggi dalle città tecnologizzate collegate con fogne ai depuratori, dagli allevamenti industrializzati che sboccano sui corsi d'acqua, dalle enormi mega-discariche di rifiuti urbani, tonnellate e tonnellate di materie organiche (potenziale humus) vengono riversate nei fiumi o in luoghi inappropriati senza fertilizzare adeguatamente le terre coltivate dall'uomo. Saggezza, in questo caso, vuol dire chiudere il cerchio biologico restituendo alla terra il proprio diritto a ricevere gli elementi che formeranno l'humus.

Rendere possibile, in conclusione, il diritto all'ambiente significa prima di tutto far sì che questo possa essere fonte di vita anche per il futuro... e questo è pensabile soltanto ristabilendo un modo di produrre che si inserisca nei cicli bio-geo-chimici senza alterarli.

Itinerari didattici per capire la natura

Proviamo ora, dopo aver sinteticamente evidenziato alcuni problemi quali potrebbero essere i possibili ambiti di lavoro su questi temi nella scuola. Ne suggeriamo

alcuni fondamentali:

— *i cicli bio-geo-chimici dell'acqua, dell'azoto, del carbonio...* ecc., per intendere la ciclicità dei flussi di materia e di energia e per non spezzarli;

— *le leggi della termodinamica e dell'entropia*, per capire i concetti di un uso appropriato di materia ed energia;

— *le specie, gli individui e gli ecosistemi*, per prendere coscienza che, per salvare una specie in via di estinzione l'unica maniera è quella di salvaguardare l'ecosistema in cui essa possa naturalmente e autonomamente vivere e sopravvivere;

— *la legge del minimo*, per ca-

Dal 22 al 27 agosto '88 la compagnia teatrale "La nave dei folli" in collaborazione con il "Centre du Théâtre de l'opprimé" di Parigi, organizza un corso sul Teatro dell'oppresso di Augusto Boal, nella sua sede a Ciano d'Enza (RE).

Attraverso giochi e improvvisazioni si praticheranno le tre tecniche fondamentali di questo tipo di teatro:

teatro immagini

teatro Forum

teatro invisibile.

Il corso si rivolge a tutti coloro che vogliono scoprire e applicare nuovi mezzi per introdursi o approfondire temi sociali o politici in qualsiasi ambito. Non è necessario avere "doti teatrali", anzi il teatro dell'oppresso vuole despecializzare la pratica teatrale e porre in rilievo che tutto il mondo può fare del teatro, persino i non attori.

Il corso residenziale comprende 6 ore lavorative al giorno.

Prezzo per persona: L. 180.000.

Il corso è limitato a 20 persone, perciò l'iscrizione deve avvenire entro il 30 giugno per mezzo vaglia postale versando L. 80.000 a Massimo Magliola "La nave dei folli", Via Petrarca 3, 42026 Ciano d'Enza (RE). Vale l'ordine d'arrivo delle iscrizioni.

pire che anche la mancanza di un solo elemento è sufficiente per non permettere la vita di un essere.

BIBLIOGRAFIA MINIMA PER L'APPROFONDIMENTO

— *Gli animali l'uomo e Dio*, di M. Damien, Ed. Piemme, 1987 (AL).

— *Tempi storici tempi biologici*, di E. Tiezzi, Ed. Garzanti, Milano, 1987.

— *Rapporto sul nostro pianeta*, di L. Brown, Ed. Isedi, Torino, 1988.

— *L'ecologia*, di T. Shreeve, Ed. Paoline, Milano, 1987.

— *Educazione ambientale*, Ed. GRTA-CIN, Cesena, 1988.

Antonio Nanni, Claudio Economi, *"Educare alla pace nella scuola"*, Editrice La Scuola, Brescia 1987, pp. 150, L. 10.000.

"Non vi è una via per la pace se è la sicurezza che ci preoccupa. La pace deve essere osata" (Dietrich Bonhoeffer). Analogamente, forse, non potrà esserci educazione autentica se è soltanto il sapere che ci preoccupa. L'educazione, per essere integrale, deve osare la profezia. Se apre le porte alla cultura della pace la scuola può veramente cambiare e riprogettarsi. Se infatti è vero che la scuola può e deve educare alla pace ancora più vero è che la pace educa la scuola. E soltanto una scuola discepolo della pace può essere maestra di vita e artefice di una cultura di pace avente lo stesso perimetro della mondialità. In quest'ottica la pace viene a configurarsi, suggestivamente, come convivialità planetaria delle differenze (ossia dei popoli, delle culture, delle religioni).

Per tutti noi che viviamo dopo Hiroshima e Nagasaki, dopo Auschwitz e Dachau, dopo Bophal e Chernobyl, educare alla pace è senza dubbio un imperativo pedagogico, una necessità epocale. Per questo, una scuola che non elabora e non propone oggi un itinerario di educazione alla pace diventa complice della cultura, della menzogna e della guerra, un'educazione bugiarda che fa violenza alle coscienze e si pone fuori di un

orizzonte di verità.

Il pericolo forse più insidioso da cui bisognerà guardarsi è quello di "addomesticare" la pace, la sua forza dirompente, accostandosi ai suoi contenuti in una prospettiva intimistica e moraleggiante. Sarebbe questo un grave snaturamento. La scuola deve accettare che i suoi sistemi formativi, le sue strutture, modelli e istituzioni siano contestati dalla pace. Cambierà la didattica, le relazioni tra docente e discente, il linguaggio, gli atteggiamenti, i comportamenti. In una parola: cambierà la scuola. Ma tale auspicabile cambiamento non si verificherà subito e anche nei casi migliori, quando accadrà, non sembrerà mai abbastanza. La pace, infatti è esigente. E non basta certo sperimentare una unità didattica perché la pace diventi, per l'educatore come per l'educando, cultura, ethos, prassi.

Massimo Baldini, *"Educare all'ascolto"*, Ed. La Scuola, Brescia 1988, L. 12.000.

I tempi in cui viviamo sono tempi in cui i momenti di silenzio si son fatti sempre più esigui. Ma il venir meno del silenzio ha fatto sì che anche la nostra capacità di ascolto finisse progressivamente con l'affievolirsi, l'intorpidirsi, il depotenziarsi. Tuttavia, l'incapacità di ascoltare, anche se può trovare un humus fertile nella piena

diluviale del rumore o nella degradazione pseudosimbolica del linguaggio, si radica principalmente in carenze educative attribuibili soprattutto alla famiglia e alla scuola.

Queste istituzioni, infatti, non si preoccupano abbastanza di insegnare modalità di ascolto adeguate ed efficaci. Tra le competenze verbali e quelle dell'ascolto, infatti, è alle prime che va indubbiamente la loro attenzione. In tal modo, si formano persone che possono procedere solo a velocità pedonale sui sentieri dell'ascolto, persone che sono, nel contempo, degli analfabeti dell'ascolto e dei maestri della parola.

Eppure, l'ascolto è uno strumento conoscitivo di grande importanza, esso consente di essere aperti nei confronti del mondo e del prossimo. L'ascolto è il presupposto di ogni vero dialogo, di ogni comunicazione piena. Ma c'è di più. La disponibilità a dialogare e ad ascoltare è uno degli elementi centrali di ogni processo di apprendimento, di ogni processo educativo. Ecco perché occorre riscoprire la dimensione dell'ascolto, ecco perché occorre insegnare con cura la grammatica e la sintassi di un ascolto critico e selettivo. L'ascolto, infatti, è un processo impegnativo che comporta difficoltà specifiche che sono superabili solo nella misura in cui si sia stati adeguatamente esercitati ad affrontarle.

L'ascolto non è un'attività che riguarda solo alcuni uomini e non altri; chi non sa ascoltare gli altri non sa neppure ascoltare se stesso. Per questo, impadronirsi delle metodiche proprie dell'attività dell'ascolto equivale ad acquisire strumenti che immettono in processi di umanizzazione, che consentono di maturare intellettualmente ed emotivamente. Ma c'è di più: l'ascolto è anche la via d'accesso privilegiata per attingere alla dimensione della trascendenza. Infatti, l'uomo religioso, in genere, e il cristiano, in particolare, sono in primo luogo uomini dell'ascolto. La religione biblica è una religione dell'ascolto. Un'ampia e ricca antologia di testi sostiene le considerazioni sul tema dell'ascolto e sulla necessità di una sua educazione.

Per le riflessioni svolte e la ricchezza di materiale raccolto, il volume è particolarmente adatto agli insegnanti, ai genitori e agli educatori in genere.

Antonio Nanni, *"Il futuro di noi tutti"*, Rapporto Brundtland, Bompiani, Milano 1988.

Il Rapporto Brundtland, tradotto e pubblicato in Italia recentemente con il titolo *"Il futuro di noi tutti"* (Rapporto della Commissione mondiale per l'ambiente e lo sviluppo, Bompiani, Milano 1988), offre una serie di conside-

razioni e di dati allarmanti sul nostro pianeta che ci inducono — una volta di più — a riflettere sul rapporto tra politica economica ed ecologia, tra solidarietà e ambiente naturale, tra destinazione universale dei beni e saccheggio delle risorse, tra sottosviluppo e degrado ambientale, tra opulenza e miseria, tra carattere etico dell'interdipendenza e dimensione morale dell'impegno ecologico per una nuova qualità dello sviluppo.

Il Rapporto prende il nome della coordinatrice, signora Gro Harlem Brundtland, norvegese. Dopo tre anni di lavoro il Rapporto è stato presentato all'Assemblea generale dell'ONU nel 1987. L'impostazione dei lavori della Commissione, che si è servita di esperti internazionali, è originale rispetto ad altre indagini compiute in passato: si parte dal presupposto che sviluppo e ambiente sono due realtà inseparabili. Soltanto in una visione di globalità e di interdipendenza si potrà stabilire quale è lo sviluppo "sostenibile".

La terra è una sola, ma non così il mondo. Siamo ormai tutti consapevoli che la sopravvivenza dell'umanità dipende da un'unica biosfera e tuttavia in alcune parti della terra si consumano le risorse terrestri come se fossero inesauribili e con un ritmo tale da lasciare ben poco alle generazioni future.

Oggi la "salute" del nostro pianeta è seriamente minacciata.

Equilibri naturali che duravano da millenni sono stati in poco tempo sconvolti. Una catena di incidenti e di catastrofi ha posto l'umanità in allarme (Città del Messico, Bhopal, Seveso, Chernobyl, Basilea...).

La questione ecologica lancia oggi delle sfide che superano i confini della sovranità nazionale. Soltanto con un approccio globale e planetario si potrà dare una risposta efficace. Le politiche nazionali o bilaterali non sono in grado di risolvere problemi gravi come quelli del riscaldamento progressivo dell'atmosfera, la desertificazione che riduce l'estensione delle terre coltivabili, la scomparsa delle specie vegetali e animali, la gestione delle cosiddette "risorse comuni" e degli ecosistemi territorialmente condivisi da vari paesi (oceani, spazio extra-terrestre e Antartide).

Vi è poi il problema delle implicazioni ambientali delle biotecnologie, lo smaltimento delle scorie radioattive, l'inquinamento industriale, i rifiuti urbani ecc.

Il Rapporto della Commissione mondiale per l'ambiente e lo sviluppo propone cambiamenti in fatto di atteggiamenti, di valori sociali e di aspirazioni. Si tratta di mutamenti istituzionali e legali sia a livello nazionale che internazionale riguardanti sei settori ritenuti prioritari: occuparsi delle fonti; affrontare gli effetti; valutare i rischi globali; compiere scelte in ba-

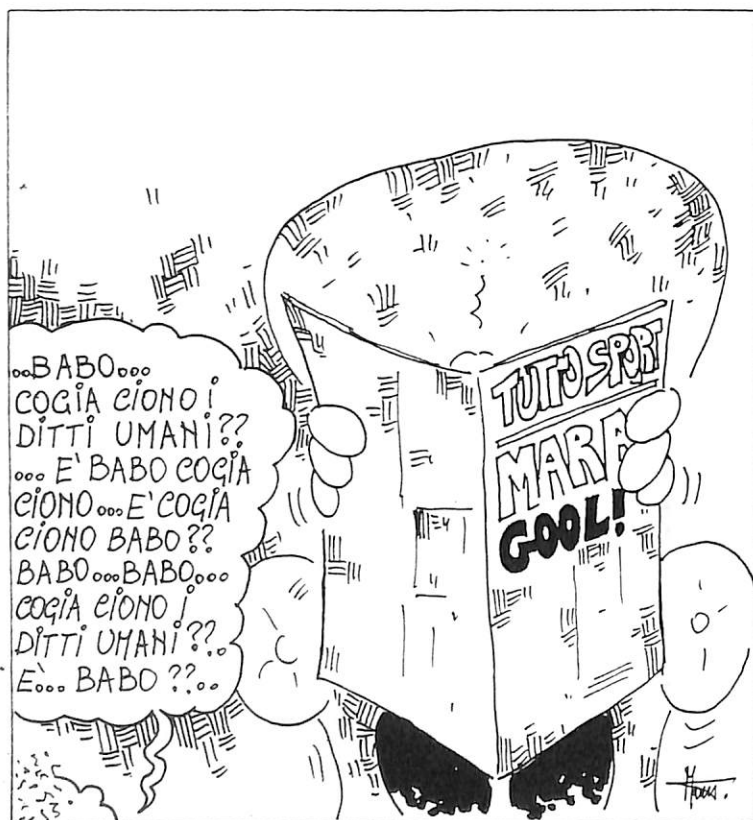
se a precise informazioni; fornire i mezzi legali; investire nel futuro di tutti.

Vi è poi una proposta di fondo della Commissione che è molto chiara: gli sforzi di tutti devono convergere verso uno "sviluppo sostenibile". Lo sviluppo è "sostenibile" quando soddisfa "i bisogni della propria generazione senza compromettere la capacità delle generazioni future di soddisfare i propri". Ma per raggiungere questo risultato è necessario fin d'ora integrare ambiente ed economia nella formulazione delle decisioni.

Antonio Nanni

ELABORATI SULLA MONDIALITA'

Ringraziamo le scuole che ci invieranno gli elaborati realizzati durante questo anno scolastico sulle tematiche proposte dalla Rivista, sotto il segno della "Simpatia", (Componimenti, recite, cartelloni, grafici ecc...)



MAURIZIO MONTALTI

convivialità
un futuro per l'educazione

27° CONVEGNO NAZIONALE CEM

27-29 LUGLIO 1988

presso:
HOTEL MINERVA - Via Fiorentina, 4
52100 AREZZO
Tel. 0575/27891-357501

**HA CONTRIBUITO
ALLA REALIZZAZIONE DEL
27° CONVEGNO DI AREZZO**



BANCA TOSCANA

PROGRAMMA - ORARIO

MARTEDI'

26 luglio Arrivo in sede dei partecipanti.

MERCOLEDI'

27 luglio ore 9: apertura del Convegno.
Benvenuto del Presidente, D. Milani.
Saluto del Prof. Ducci, Sindaco di Arezzo

QUESTO NOSTRO CONVEGNO

Prof. A. Nanni, Vice-Direttore di CEM/Mondialità e Coordinatore del Convegno.

ore 10,30: **CONVIVIALITA' DELLE DIFFERENZE: IMPERATIVO ETICO E SCADENZA STORICA**
Prof. Albert Tévoédjrè (Africa-Bénin)

ore 12,30: Pranzo.

ore 15-19: Laboratori di ricerca.

ore 20: Cena.

ore 21,30: Presentazione di audiovisivi (A cura di C. Marano)

GIOVEDI'

28 luglio ore 9: **I DIRITTI DELL'UOMO: NUOVE PROSPETTIVE MONDIALI.**
Prof. Antonio Papisca dell'Università di Padova.

ore 11: Ripresa dei laboratori.

ore 12,30: Pranzo.

ore 15-19: Laboratori. Sintesi.

ore 20: Cena.

VENERDI'

29 luglio ore 9: Momento dello spirito.
Diretto da Eugenio Melandri.
ore 10,30: Socializzazione dei laboratori (Assemblea plenaria).

ore 12,30: Pranzo.

ore 15-17: Socializzazione (Continuazione e fine)

ore 17: Fase Conclusiva del Convegno, con:

— Lettura della Mozione Finale

— A rivederci (D. Milani)

ore 20: Cena

SABATO

30 luglio Partenza e ritorni

Responsabili del 27° Convegno Nazionale di CEM/Mondialità:
Presidente: Domenico Milani, *Coordinatore:* Antonio Nanni, *Organizzazione:* Mario Audisio, Angelo Savi, M. Teresa Noberini.
Diffusione e propaganda: Claudio Marano.

N.B. Tutti gli organismi che avessero materiale didattico da esporre, debbono prender contatti *preventivamente* con C. Marano

SEDE DEL CONVEGNO

Hotel Minerva - Via Fiorentina, 4 - 52100 Arezzo
Tel. 0575/27891-357501

SEGRETERIA

CEM-Mondialità - Via S. Martino, 8
43100 Parma - Tel. 0521/54357-583301

COSTO DI PARTECIPAZIONE

Iscrizione:	L. 30.000
Alloggio:	
<i>presso Hotel Minerva</i>	
pensione completa	
per persona al giorno	L. 63.000
mezza pensione	
(cena-pernottamento-colazione)	L. 45.000
pasto singolo	L. 19.000
<i>presso il Convento dei Cappuccini</i>	
<i>a Sargiano</i>	
pensione completa	L. 33.000
mezza pensione	L. 26.000
trasporto da fissare	L.

INDICAZIONI STRADALI

L'Hotel Minerva si trova nei pressi della Circonvallazione di Arezzo, a 1,5 Km dal Centro storico, in una posizione facilmente accessibile a chi arriva in macchina. Per chi arriva in treno, ci sono gli autobus cittadini n. 4 e n. 6 che partono da Piazza Guido Monaco ogni 15 minuti. Il Convento di Sargiano si trova in località Olmo a 5 km da Arezzo, e non è servito da mezzi pubblici. Pennerà quindi la Segreteria ad organizzare un servizio di trasporto per chi non è dotato di mezzi propri.

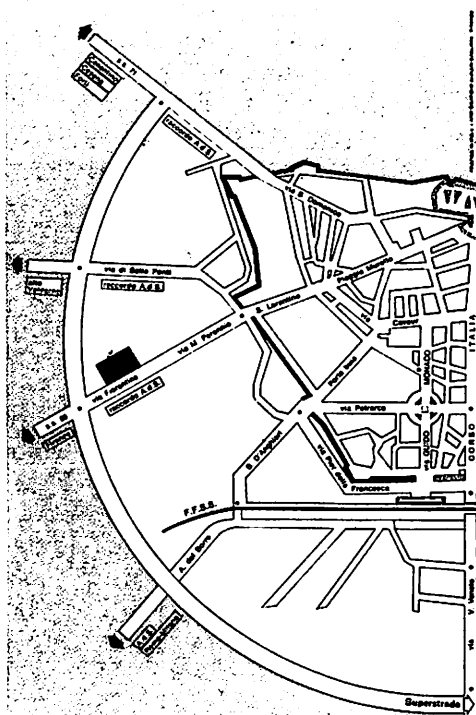
SERVIZIO DI ACCOGLIENZA

Il Servizio di Accoglienza ai Convegnisti sarà aperto dalle ore 15 del giorno 26 luglio in poi, presso l'Hotel Minerva. Qui i Convegnisti potranno effettuare il pagamento della pensione e ricevere tutte le istruzioni necessarie.

LABORATORI DI RICERCA:

tecniche in funzione «conviviale».

- 1 - Scrittura Collettiva (Gino Stefani)
- 2 - Giochi di Cooperazione (Sigrid Loos)
- 3 - Esperienza transculturale: un approccio sinestesico al Cantico delle Creature (Mario Bolognese)
- 4 - Giochi dei ruoli e tematiche del socio-dramma nell'educazione alla non violenza (Enrico Euli)
- 5 - Educazione musicale: «accordi» per la pace (Mauro Carboni)
- 6 - Ecologia dinamica (Gianfranco Zavalloni)
- 7 - Convivenza democratica ed educazione al conflitto (Boccaccini e Saverio Merlo)
- 8 - Stranieri a scuola: minoranze e intercultura (Rita Vettori e Mirella Karpati)
- 9 - L'educazione religiosa in prospettiva ecumenica (Marco Cannito)
- 10 - Per una nuova geografia: l'uso didattico della carta Peters (Alessio Surian e Claudio Economi).



Spazio Cem

MARIO AUDISIO



FERRARA, 13.4.'88: Il Comitato ferrarese contro la fame si è riunito, con la partecipazione del Direttore del CEM, per fare il bilancio del corso mensile sulla Mondialità tenutosi nella stessa città durante il mese di marzo scorso. Due decisioni sono state prese: a) il Provveditorato agli studi inviterà tutti i partecipanti al corso a fare un rapporto sulla sperimentazione nelle classi degli insegnamenti ricevuti; b) per il prossimo anno, al momento della programmazione annuale, si terrà presente la proposta di nuovi corsi da organizzare sulla falsariga di quanto fatto il mese scorso.

MACERATA, 14.4.'88: Su invito del Collegamento Obiettori Caritas delle Marche, si è tenuto a Treia, dal 13 al 16 aprile, un incontro con tutti gli obiettori delle Marche in servizio presso gli uffici Caritas della Regione. Il pomeriggio del 15 è stato animato dal Direttore del CEM che ha svolto il tema: "Il valore etico dell'obiezione di coscienza".

VIGONZA (PD), 15.4.'88: Il Gruppo Missionario della zona ha offerto alla cittadinanza una serata dedicata alla conoscenza del lavoro volontario svolto dagli italiani all'estero. Ci furono tre curiose testimonianze di volontari che lavorarono in America Latina, Africa e Asia. Per l'Asia intervenne Mario Audisio condirettore del CEM che fu a lungo in Giappone.

MEZZANI (PR), 18-19-27.4.'88: Su iniziative del Comune le scuole elementari e medie di Mezzano Inferiore e Superiore hanno dedicato parte dell'orario scolastico a degli incontri sul tema della pace tenuti dal Condirettore CEM. Ammirabile l'attenzione e l'intelligenza dei bambini, che hanno saputo elencare sulla lavagna una lunga serie di fattori che nella loro vita quotidiana favoriscono la pace.

VICO EQUENSE (NA), 21.4.'88: *Comunità Promozione e Sviluppo* (CPS) ha riservato al CEM una serata delle sette programmate in un corso d'incontri mensili sui diritti umani. Per il CEM è intervenuto il Condirettore che ha parlato sul tema "Diritti dei popoli alla propria identità".

L'organismo di volontariato internazionale CPS, che sta attuando una microrealizzazione nel Senegal, per far conoscere la sua attività ha pubblicato un audiovisivo che è a disposizione di chi lo richiede.

Rivolgersi a CPS, Via Mons. Natale 7, 80069 Vico Equense (NA), Tel. 081/8799928.

MACHERIO (MI), 25.4.'88: Il Comune di Macherio ha organizzato per la festa nazionale della Liberazione una interessante tavola rotonda nell'auditorium municipale sul tema dei diritti umani. Intervennero a parlare, oltre il Condirettore CEM, un rappresentante di Amnesty International, un etiopico e il Capo Ripartizione dei Servizi Sociali di Leco.

La tavola rotonda rientrava in un quadro più vasto di iniziative che dal 17 aprile al 1° maggio si svolsero per celebrare il quarantennale della Dichiarazione dei Diritti dell'Uomo e della Costituzione Italiana.

ROMA, 26.4.'88: Incontro con la Redazione dell'Italia Centro per la programmazione della rivista 1988-'89. Contatti con il Ministero della P.I. e degli Affari Esteri.

SARONNO (VA), 20 e 28.4.'88: Durante il corso organizzato dalle ACLI sul tema "Educare alla pace", hanno preso la parola Daniele Novara, di CEM/Mondialità, sul tema "Metodologia: confronto per un'educazione alla pace" e Sigrid Loos, pure del CEM/Mondialità, sul tema "Giochi cooperativi: un'esperienza di educazione ai rapporti non-violenti".

GEMONA (UD), 29.4.'88: CEM in collaborazione con *Missione Oggi* ha tenuto un incontro sul tema dello sviluppo nel salone della scuola elementare di Via dei Pioppi. "Analisi delle categorie di sviluppo, sottosviluppo e malsviluppo" e "Primo, secondo, terzo mondo: aspetti economici con relazioni e interrelazioni" sono stati i titoli delle conferenze svolte da Mario Audisio e Aloisi Tosolini.

PORTO S. GIORGIO (A.P.), 28.4.'88: Su invito della D.ssa Mancini, Direttrice Didattica, P. Milani ha potuto svolgere il tema: "La mondialità, educazione del futuro", davanti a più di cento operatori della scuola di tre plessi scolastici riuniti.

FANO e CAGLI (PS), 28-29.4.'88: Invitati da Don Giuliano Marinelli, Direttore interdiocesano di Caritas, il Direttore del CEM ha svolto il tema: "Mondialità, educazione nuova" rispettivamente a Fano e a Cagli di fronte ad un pubblico numeroso ed attento.

REGGIO EMILIA, 1.5.'88: Le ACLI di R.E. hanno organizzato un incontro, in occasione della festa dei lavoratori, per quanti si interessano al problema dei Terzomondiali. Il Direttore del CEM ha svolto il tema: "Stranieri in Italia: dramma e profezia". L'incontro è stato seguito da dibattito, con la partecipazione di una quindicina di Terzomondiali presenti all'incontro.

PARMA, 3.5.'88: Incontro per la programmazione di CEM/Mondialità per l'annata prossima col Gruppo Redazionale di Italia-Nord. Varie e interessanti proposte sono emerse a sottolineare l'impegno di migliorare ancora, soprattutto sul piano didattico, la nostra rivista.

MANTOVA, 5.5.'88: Su invito del Dr. Roberto Melli dell'Agesci, un incontro interculturale è stato promosso con la partecipazione di Responsabili Scout, Catechisti e operatori della scuola.

Tema dell'incontro, animato dal Direttore del CEM: "L'educazione alla mondialità come via alla pace".

ROMA, 14.5.'88: In occasione del Convegno Nazionale del CESC sul tema "Esperimenti di pace", Daniele Novara di CEM/Mondialità ha partecipato alla tavola rotonda sul tema: "Oltre la difesa, la costruzione della pace".

PARMA, 17.5.'88: Visita del Direttore del Cem alla Scuola "Pilo Albertelli" di via Newton. Dopo una conversazione con alunni di quinta sul tema: "Perché sei andato in Africa?", un contatto è stato preso con la Direzione Didattica in funzione di un incontro programmatico coi docenti sul tema specifico della Mondialità.

EDUCARE AI DIRITTI DELL'UOMO

Programma annuale 1988-1989

Il movimento CEM/Mondialità, attraverso la sua rivista, intende, durante il prossimo anno scolastico 1988-1989, — dal mese di giugno di quest'anno al maggio prossimo — proporre alle scuole italiane dell'obbligo una rivisitazione puntuale dei principali diritti dell'uomo visti come VALORI fondamentali di ogni creatura umana, senza distinzione alcuna.

La riscoperta dei diritti dell'uomo all'essere e al vivere assurgeranno — ce lo auguriamo — ad una rinnovata presa di coscienza per il rispetto al diritto all'essere e al vivere degli altri, di tutti gli altri.

TEMATICHE MENSILI:

- 1. Giugno 1988: EDUCARE AI DIRITTI DELL'UOMO (numero programmatico).**
- 2. Settembre 1988: I DIRITTI DELLA TERRA.**
- 3. Ottobre 1988: I DIRITTI DEI POPOLI.**
- 4. Novembre 1988: I DIRITTI DELLA DONNA.**
- 5. Dicembre 1988: I DIRITTI DEL BAMBINO.**
- 6. Gennaio 1989: I DIRITTI DEGLI EMARGINATI.**
- 7. Febbraio 1989: IL DIRITTO ALLA LIBERTÀ DI RELIGIONE.**
- 8. Marzo 1989: I DIRITTI DEL FUTURO.**
- 9. Aprile 1989: LA COSCIENZA, FONTE DEL DIRITTO.**
- 10. Maggio 1989: PER UN'ETICA DELL'INTERDIPENDENZA (numero conclusivo).**