

Rivista del Centro Educazione alla Mondialità (CEM) di Parma.

Direzione: *Domenico Milani*

Vice-Direttore: *Antonio Nanni*

Redazione romana: Capo Redattore: *Economi Claudio*, Berrettini Paola, Berti Daniela, Cannito Marco, Cassone Francesco, Labarile Oronzo, Miceli Arcangela, Sechi Saveria.

Redazione Emilia-Romagna: Capo Redattore: *Zavalloni Gianfranco*, Bolognesi Mario, Loos Sigrid, Montecchi Silvia, Novara Daniele, Ronda Lino, Salvarani Brunetto, Savi Angelo, Tosolini Aluisi.

Redazione Nord-Ovest Italia: Capo Redattore: *Vittori Rita*, Bello Daniela, Di Capita Antonietta, Ferrando Maria, Turbini Maria Teresa.

Collaboratori: Amadei Danilo, Calidoni Paolo, Cernesi Claudio, Ghirardi Orlando, Manca Agnese, Manzia Lucilla, Martirani Giuliana, Monzardo Concetta, Negro Maria, Norberini M. Teresa, Panunzi Rita, Presta Maria Laura, Rauti Cristina, Rominzoni Gianni, Sini-scalchi Sabina, Stefani Gino, Stefani Olga, Testa Ferdinando, Zavalloni Daniele.

Direttore responsabile: *Domenico Milani*

Impaginazione: *Studio Zani (PR)*

Direzione, Redazione e Amministrazione: 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 maggio) L. 20.000. Prezzo di un numero separato L. 2.000

Abbonamenti CEM/estero:
Europa: 26.000 Lire (spedizione ordinaria)
Americhe e Asia: 47.000 Lire (spedizione aerea)
Africa: 44.000 Lire (spedizione aerea)
Oceania: 57.000 Lire (spedizione aerea)

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

Comitato Promozionale: *Giuseppe Pardini*, Pino Gulia, Francesco Meloni (Caritas Italiana).

CEM-MONDIALITÀ è un servizio di Educazione allo Sviluppo, pubblicato dal Centro di Educazione alla Mondialità in collaborazione con CARITAS ITALIANA.



SOMMARIO

LA TERRA E L'UOMO, NUOVI ALFABETI PER L'EDUCAZIONE <i>La Redazione</i>	3
EDUCARSI ALL'ASCOLTO DELLA TERRA <i>Antonio Nanni</i>	6
LA «CAPACITÀ DI EDUCARE»: UNA PECULIARITÀ DELL'UOMO <i>Claudio Economi</i>	9
EDUCARE AI RAPPORTI PER VIVERE L'INTERDIPENDENZA <i>Alessio Surian</i>	11
SCUOLA MATERNA DI DOSOLO <i>M. Benazzi e B. Minari</i>	18
CIRCOLARE DEL MINISTERO DELLA PUBBLICA ISTRUZIONE	22
LA VERITÀ CHE GERMOGLIA DALLA TERRA <i>Brunetto Salvarani</i>	23
«UNA SCUOLA GRANDE COME IL MONDO...» <i>M. A. Di Capita e M.T. Turbini</i>	25
LA TERRA E L'UOMO: UN APPROCCIO «ECOLOGICO» ALL'EDUCAZIONE <i>Gianfranco Zavalloni</i>	26
1° GENNAIO 2001: UN GIOCO DI SIMULAZIONE <i>Sigrid Loos</i>	28
FOTO <i>Angelo Costalonga</i>	
DISEGNI <i>Maurizio Montalti</i>	



LA TERRA E L' UOMO

nuovi alfabeti per l'educazione

**Dalla tematica del nostro prossimo Convegno Nazionale
alla programmazione della rivista per l'anno scolastico 1989-1990.**

Siamo lieti di presentare, in rapida sintesi, il programma della nostra rivista per l'anno scolastico 1989-1990. L'impianto tematico poggia ovviamente sull'asse ecologico, ma considerando l'ecologia come possibilità di nuovi alfabeti per dire l'uomo. Apparentemente si tratta solo di una rosa di temi; in realtà, dietro ogni tema abbiamo già individuato il problema e il conflitto che esprime e nasconde.

Di ognuno dei temi più sotto elencati la rivista svilupperà gli aspetti e le problematiche fondamentali, tra cui certamente non mancheranno:

- il significato antropologico e culturale del tema;
- l'individuazione del preciso bisogno umano che esso sottende;
- le sue coordinate storico-geografiche;
- l'interconnessione tra dimensione ecologica e dimensione economica;
- la traduzione in chiave didattica, ecc.

Ed ecco la scansione mensile dei dieci numeri della rivista:

1) LA TERRA E L' UOMO (giugno 1989)

È il numero che state leggendo. In esso avanziamo la proposta di un nuovo ascolto della Terra, perché solo in questo modo l'uomo può ancora sperare nel futuro. L'educazione ecologica dovrebbe favorire il passaggio dalla cultura del dominio e della rapina dei beni della Terra alla cultura della custodia e della condivisione dei beni. Il destino dell'uomo e il destino della Terra sono inscindibili, proprio come quello degli Indios e della foresta.

2) L' ARIA (settembre 1989)

Elemento fondamentale della vita, l'aria è stata da sempre oggetto di riflessione filosofica e scientifica. Oggi l'aria appare uno dei beni più minacciati a causa dell'inquinamento e dei vari squilibri ambientali. L'aria evoca il soffio dello spirito e la furia del vento, il clima e l'atmosfera, la volta celeste e le foreste tropicali. L'aria ci rimanda alla vita e alla morte e ai grandi miti presenti nelle culture.

3) L' ACQUA (ottobre 1989)

Anche per l'acqua valgono molte delle cose già suggerite per l'aria. Ma quando si affronta il problema dell'acqua sul nostro pianeta l'aspetto drammatico diventa ancora più visibile. Pensiamo alla siccità e alle inondazioni, alle piogge acide e all'atrazina, all'avvelenamento dei fiumi e all'inquinamento degli oceani. L'acqua evoca anche poesia e ritualità: le "chiare, fresche e dolci acque", le fonti alpestri, le "sorgenti di acqua viva", la

pioggia nel pineto... e l'acqua del fonte battesimale, l'acqua del Gange, l'acqua dei riti di purificazione, ecc. Nel mito l'acqua ha un ruolo centrale proprio come nella vita quotidiana.

4) IL FUOCO (novembre 1989)

Potrebbe apparire fuori luogo una riflessione approfondita sui problemi collegati con questo elemento, il fuoco. Forse perché nella nostra cultura la sua presenza è stata sostituita da altre realtà. Ma il problema energetico è centrale oggi più di ieri. Il fuoco sta per energia, riscaldamento, incendio, consumo, trasformazione, industria, ecc. Anche il fuoco è presente nei miti e nei racconti, così come nell'immaginario collettivo di tanti popoli. Basterebbe pensare alle fiamme del "fuoco eterno" della Bibbia e del Corano.

5) IL PANE (dicembre 1989)

Con il pane entriamo nei temi più antropologici del nostro programma ma ugualmente legati alla visione ecologica della vita. Il pane sta per alimentazione, cibo, vivande, mangiare insieme, nutrimento ma anche per fame, denutrizione, malattie, consumismo, opulenza, ecc. Il pane evoca ritualità ma anche sistema economico, organizzazione sociale, leggi di mercato.

In altre aree del pianeta Terra, altri cibi sono carichi della stessa valenza simbolica che noi diamo al pane, come: il riso, la patata, la radice di manioca. È attorno a questi svariati cibi che si celebra, ovunque, il "rito" della convivialità familiare.

6) L'ALBERO (gennaio 1990)

Forse mai come nel nostro tempo l'uomo sta scoprendo, almeno nell'emisfero occidentale del pianeta, quanta importanza abbiano gli alberi per l'equilibrio dell'ecosistema mondiale. L'attenzione internazionale per la foresta amazzonica e il processo di desertificazione in atto sul pianeta per la scomparsa di numerose specie vegetali sta a dimostrare la presa di coscienza su questo problema.

L'albero è simbolo della vita, della forza, della fecondità, del riposo, della durata, ecc. L'albero evoca il ciclo delle stagioni, il paesaggio, l'ombra, la speranza e mille altre realtà.

7) LA CASA (febbraio 1990)

La casa riassume tante dimensioni e tanti momenti della vita sociale. La connotazione antropologica della casa è del tutto evidente. Essa esprime il modo dell'abitare ma anche un modello di cultura. La casa può essere vista rispetto ad una civiltà nomade o ad una civiltà sedentaria, rispetto alla campagna o alla città, rispetto al mare o alla montagna, ecc. Il grattacielo e le favelas così come i senza tetto sono immagini che la casa evoca. Ma la casa è anche la vita domestica, la cucina, il mangiare e il dormire, il conversare e il far festa, la nascita e la morte.

8) IL CAMPO (marzo 1990)

Per comprendere nel modo più corretto ciò che intendiamo quando proponiamo una riflessione culturale ed educativa sul "campo" è necessario non pensare al campo soltanto nel senso in cui ne parliamo, ad esempio, in Italia. Il campo non è solo l'orticello o il fazzoletto di terra coltivata poco distante dalla casa. Il campo è anche "la vita nel campo". È il territorio vissuto e trasformato dall'uomo. Il campo è misura del lavoro dell'uomo.

Il campo evoca l'agricoltura e la soluzione del problema mondiale della fame. Da campo nasce il verbo "campare", nel senso di vivere, sopravvivere. È interessante, poi, la tra-

sposizione dell'immagine del "campo" in altri "campi" (appunto) come il "campo visivo", il "campo politico", il "campo religioso".

Non è, dunque, solo questione di Bucoliche e di Georgiche. Anche la telematica utilizza, a suo modo, i "campi".

9) I RIFIUTI (aprile 1990)

Sarà forse questo tema dei "rifiuti" quello più interessante e più suggestivo (ma anche più originale) del programma di questo anno. Perché i rifiuti? È semplice: perché sono diventati un problema internazionale, da una parte, e perché a partire dai rifiuti è possibile immaginare la costruzione di una società diversa dall'altra. Le grandi città, le industrie, le centrali nucleari, ecc. sono alle prese col problema dei rifiuti. Ci sono i rifiuti da intendere come inquinamento della natura e i rifiuti da intendere come "spreco", i rifiuti dell'opulenza. Ci sono i rifiuti biologici e c'è il rifiuto di tante fasce sociali, l'emarginazione, gli stranieri... E poi i rifiuti che la civiltà dell'opulenza "esporta" nel Terzo Mondo, svilito a ruolo di un immondezzaio.

10) LA STRADA (maggio 1990)

Abbiamo ritenuto che il tema della strada fosse il più indicato per concludere un programma annuale. La strada, infatti, lascia intendere un percorso, un cammino che continua. Ma per chi si impegna ad educare alla mondialità, anche il luogo dell'incontro, il crocevia. La strada è stata, per lunghi secoli, la sola "via" della comunicazione tra i popoli. Esistono civiltà che si sono caratterizzate nel costruire strade e ponti. La strada ha avuto il suo "antenato" nel sentiero. La strada e il sentiero, nell'immaginario collettivo, hanno assunto significati simbolici suggestivi. E c'è, poi, la strada dei due che andavano, senza più speranza, verso Emmaus...

La redazione di Cem/Mondialità



EDUCARCI ALL'ASCOLTO DELLA TERRA

di ANTONIO NANNI

I nostri lettori avranno già capito dalla copertina e dal titolo del prossimo convegno di Macerata "La terra e l'Uomo: nuovi alfabeti per l'educazione" che il filo d'argento della nostra rivista per l'anno 1989-90 si snoderà su un registro eco-antropologico.

L'ecologia, infatti, per noi ha senso se non si riduce ad una questione puramente tecnica o ambientalista. Diventa una proposta educativa soltanto quando riesce a interessare l'universo dei valori che sono al centro della nostra convivenza sociale e dunque dei processi educativi. Noi crediamo che la cultura ecologica, se ben compresa, abbia la forza di operare cambiamenti non marginali nel mondo dell'educazione e della scuola.

La visione ecologica della realtà e del futuro porta con sé un nuovo principio architettonico del fatto educativo.

Mettendoci in ascolto della terra è possibile — al di là degli allarmismi di maniera — imparare nuovi alfabeti e dar corpo ad una lettura e ad una pratica ecologica dell'educazione.

1. Ripartire dalla terra

Forse il punto da cui partire per fare dell'ecologia un principio architettonico dell'educazione è quello di rimettere in discussione il rapporto tradizionale che si è instaurato tra la terra e l'Uomo in modo particolare nella tradizione occidentale. Siamo infatti abituati a pensare che la terra, con tutte le sue risorse e in tutte le sue manifestazioni, sia a disposizione dell'Uomo che ne è il Signore e padrone. La nostra cultura ha trovato anche nella Bibbia una giustificazione per così dire teologica, di tale rapporto.

In particolare due versetti sono oggi al centro dell'attenzione esegetica: GEN 1, 28 (che è il versetto sotto accusa) laddove noi troviamo i verbi che in italiano potrebbero essere tradotti con: "soggiogare" la terra e "dominare" le altre creature; e GEN 2, 15 (un versetto che potrebbe redimere il precedente) in cui troviamo altri due verbi che si pongono in una direzione sostanzialmente diversa: "custodire" il giardino, "coltivare"



la terra.

Si potrebbe certamente individuare nella Bibbia un discreto numero di riferimenti per dimostrare che si poteva sviluppare una tradizione diversa nel modo di concepire il rapporto Uomo-Natura. Ma crediamo non sia questa la sede per tale genere di approfondimenti. Ci limitiamo invece a prendere atto che una tradizione diversa non si è sviluppata e che neanche il francescanesimo ha rappresentato qualcosa di più di una felice parentesi storica. Teoricamente la teologia cristiana ha sempre affermato il rispetto per ogni creatura, la partecipazione della natura al mistero della redenzione (la natura soffre le doglie del parto) la Resurrezione della carne.

Ma tali affermazioni non hanno prodotto una vera cultura e non hanno generato comportamenti conseguenti.

Le creature sono state oltraggiate, la Natura inquinata e offesa, la carne mortificata e non vissuta nelle sue dimensioni positive.

Proveniamo da un antropocentrismo così assoluto che a volte faticiamo ad inserire nell'orizzonte giusto animali e cose. Anzi in passato si è trovata difficoltà perfino a riconoscere la pari dignità della donna o degli uomini indigeni. Un antropocentrismo troppo maschilista ed etnocentrico.

Possiamo anche affermare, che nella tradizione cristiana un certo *pregiudizio antimaterialistico* ha pesantemente compromesso sia la qualità del rapporto uomo-corporeità sia di quello uomo-donna sia infine quello uomo-natura.

Solo in questi ultimi tempi la cultura cristiana sta rivedendo la sua posizione in materia di rapporto uomo-ambiente e lo sta facendo sotto la sollecitazione di due realtà: la minaccia ecologica e la cultura "verde".

Ripartire dalla Terra significa in qualche modo puntare il dito contro il vizio di fondo del modello di sviluppo dell'Occidente, tutto improntato al principio del profitto ad ogni costo, allo sfruttamento dissennato delle risorse, ad un rapporto di "rapacità" con l'ambiente. Ripartire dalla terra significa recuperare lo stupore e l'ammirazione per le cose belle del creato. L'ascolto dei linguaggi della terra può anche trasformarsi in una scuola di discernimento, ossia in una nuova forma di educazione.



2. Il messaggio di Basilea

Il grande incontro ecumenico di Basilea che ha riunito per la prima volta, dopo secoli, tutte le Chiese cristiane dell'Europa dell'Est e dell'Ovest rappresenta anche per noi un evento storico e un segno di speranza perché l'umanità sappia assicurare sul nostro pianeta la pace, la giustizia e la custodia del creato.

Riconoscere le responsabilità storiche dei cristiani davanti a Dio e agli uomini è un atto che coinvolge tutti. Crediamo veramente, con Giovanni Paolo II, che "l'ora potrebbe essere giunta di una testimonianza solenne di tutti i cristiani", perché la responsabilità delle Chiese in Europa "appare decisiva".

Siamo infatti diventati oggi più consapevoli che i cristiani non hanno il monopolio della pace e della giustizia, e soprattutto non hanno la possibilità — da soli — di dare una risposta vincente alle grandi minacce planetarie che incombono in questo momento sull'umanità.

L'Assemblea ecumenica di Basilea ha mostrato visibilmente che il Vangelo di Cristo unisce ciò che la storia divide, riconcilia ciò che l'uomo separa, abbatte le mille frontiere di religione, razza, cultura, sesso e nazionalità che la vicenda umana erige nel tempo.

Un'Europa che rifiuti di accogliere gli stranieri all'interno dei suoi confini dimostra di non essere pronta a vivere la radicalità dell'annuncio evangelico.

L'incontro di Basilea chiama in causa il modello di sviluppo del Nord del mondo, le sue strutture perverse, i suoi meccanismi di peccato e chiede a ciascuno di impegnarsi affinché le condizioni di benessere del Nord non siano pagate dalla disperazione e dal futuro negato ai popoli del Sud.

Trasferire nel Sud rifiuti tossici e scorie nucleari, installare tre quarti dell'armamento globale nel Sud del pianeta è peccato sociale. L'Assise ecumenica di Basilea non costituisce solo una forte denuncia dell'attuale disordine internazionale ma esprime anche un orientamento preciso verso un nuovo ordine mondiale, economico, ecologico, democratico e dell'informazione.

Dal superamento della contrapposizione Est-Ovest, può nascere un nuovo patto di solidarietà dei paesi europei per il Sud del mondo. Ma non è pensabile però che dall'Europa cristiana giunga un messaggio credi-

bile se non saranno anzitutto superate le vecchie e nuove divisioni, le varie forme di intolleranza e di razzismo e le crescenti rivalità nazionalistiche.

3. La Terra educa l'uomo

Quando la rivista "Time" ha dichiarato la terra "pianeta dell'anno" (rinunciando a scegliere il personaggio dell'anno), ha motivato questa sua scelta singolare e, a prima vista strana, con queste parole: **"Nell'88 la terra ha parlato, come Dio fece mettendo in guardia Noè contro il diluvio: ha parlato forte e chiaro"**.

In effetti la salute della terra è oggi gravemente minacciata da tanti (e ormai notissimi) mali: dall'effetto serra al buco di ozono, dalle piogge acide alla deforestazione dalle scorie nucleari ai veleni tossici, da ogni forma di inquinamento all'esaurimento progressivo delle risorse.

C'è poco da star tranquilli. Gli scenari sono piuttosto tenebrosi sia a livello nazionale che mondiale. È stato pubblicato nel mese di maggio 1989 il rapporto sullo stato dell'ambiente in Italia. Il ministro dell'ambiente, Giorgio Ruffolo, riassume tutto in poche battute: l'emergenza è continua. Il suolo su cui è collocato circa la metà dei comuni italiani è classificato come suolo sismico. Sui campi o nei boschi vivono circa 5.500 specie di flora ma almeno la metà dei boschi soffre danni provocati dalle piogge acide. Il problema acqua non è meno grave delle foreste: dei 1.600 impianti di depurazione che esistono in Italia uno su due è guasto e non funziona. Gli antiparassitari, poi, contaminano l'acqua dei 326 comuni in cui vivono complessivamente due milioni di italiani. Come le foreste e l'acqua così risulta inquinata anche l'aria. Sotto accusa è l'automobile che è responsabile del 90 per cento delle emissioni di monossido di carbonio e per più del 50% degli ossidi di azoto.

L'elenco dei guasti ecologici del nostro paese potrebbe continuare a lungo. Ma se dall'Italia passiamo alla radiografia dei mali ecologici presenti nel pianeta le cose non cambiano, anzi sembrano peggiorare.

Nell'ultimo "Rapporto sul nostro pianeta" (1989) pubblicato da poco dal WORLDWATCH INSTITUTE (Isedi, Milano), si lancia un grido di allarme: o ascol-

tiamo il messaggio che ci giunge dalla Terra oppure nel giro di dieci anni lo Stato del nostro pianeta diventerà "irreparabile".

"Quest'anno — si dice nel documento — concludiamo il Rapporto con l'idea che gli anni '90 dovranno essere un decennio di svolta. Le minacce che si profilano, come il mutamento ambientale, l'esaurimento dell'ozono e la crescita demografica, hanno una dinamica tale che se non si interviene per invertire tali tendenze esse porteranno inevitabilmente a conseguenze gravi con costi che condurranno alla paralisi ed al crollo delle istituzioni sociali e politiche. In uno di questi anni riusciremo a scrivere una versione ottimistica dello State of the World, una versione in cui potremo comunicare che le tendenze che mettono in pericolo le prospettive di sopravvivenza dell'umanità sono state invertite? Se non scriveremo tale rapporto negli anni '90 forse non saremo più in grado di farlo. Occorre un profondo cambiamento di mentalità per rispondere adeguatamente al riscaldamento globale del pianeta, alla crescita demografica incontrollata, alla povertà persistente; sono queste le peggiori minacce alla salute dell'ambiente e al progresso economico per i prossimi dieci anni e oltre. Sono problemi che suscitano incertezze anche perché mettono in discussione comportamenti, valori, e fedi radicati. Nessuno di tali problemi può essere affrontato con un'azione elementare e con un semplice aggiustamento tecnologico".

È necessaria una nuova etica, una nuova cultura, una nuova pedagogia.

4. Verso un'etica dell'ambiente

Il libro di Jurgen Moltmann *"Dio nella creazione, Dottrina ecologica della Creazione"*, pubblicato dalla Queriniana di Brescia (nella prestigiosa Collana "Biblioteca di teologia contemporanea") è un libro di rottura in qualche modo. Anche Moltmann riconosce la serietà del problema ambientale. Si dice convinto che se non ci sarà un cambiamento di fondo nella cultura andiamo sicuramente verso una catastrofe completa. Per Moltmann è necessario che la teologia riscopra l'importanza del Sabato. Dobbiamo elaborare una teologia del Sabato, una teologia del "settimo giorno". Solo se noi riconosciamo che anche l'uomo è orientato al riposo finale di Dio, a questo momento di festa, noi faremo un salto di qualità nella ridefinizione del rapporto uomo-natura. Un altro libro importante è quello di A. Auer *"Etica dell'ambiente"*. Auer dice: Per il cristianesimo è irrinunciabile l'antropocentrismo e dunque la natura è finalizzata all'uomo (l'uomo è il culmine della Creazione). L'ecocentrismo è inaccettabile. Non possiamo condividere le concezioni di coloro che ritengono l'uomo un epifenomeno della natura. L'uomo è una realtà diversa. Ma la sua responsabilità per la cura dell'ambiente è un fatto etico.

Credo che da cristiani siamo tenuti a prendere seria-

mente in considerazione il problema che la crisi ambientale pone. Non basta l'informazione, non basta una sensibilità e una sensibilizzazione per questi problemi. Occorre *coscienza ecologica*. E ancora di più: bisogna passare da una coscienza ecologica ad una *etica ecologica*. Questo vuol dire che il rapporto uomo-natura non è qualcosa che interessa soltanto gli economisti e i politici. Il rapporto uomo-natura rimanda alla responsabilità per tutta la famiglia umana e anche per le generazioni future. L'ecologia è un fatto etico perché l'irresponsabilità ecologica ha provocato e provocherà enormi sofferenze al nostro prossimo di oggi e di domani. È un fatto etico perché ne va dell'uomo, ne va dei popoli, ne va del futuro, ne va della qualità della vita, ne va della destinazione universale dei beni, ne va delle sorti del genere umano. E l'etica ecologica non è solo una etica individuale che si esaurisce in alcuni comportamenti (consumare meno energia, non usare le buste di plastica, rinunciare alle bombolette spray, non inquinare la città, ecc.) ma è anche un'etica sociale, un'etica che chiama in causa le responsabilità degli amministratori pubblici, il mondo della politica e la stessa dottrina sociale cristiana. Ormai l'impegno ecologico è un modo in cui oggi il cristiano è tenuto a servire l'umanità.

5. Per una didattica dell'ecologia

Abbiamo adesso una ragione in più per introdurre nella scuola la didattica dell'ecologia. È stato infatti reso noto un "protocollo d'intesa" (che pubblichiamo integralmente in questo numero della rivista) tra il Ministero della Pubblica Istruzione il Ministero dell'Ambiente avente per oggetto appunto *l'educazione ambientale nella scuola e in altri settori*. Siamo così finalmente approdati al riconoscimento esplicito della necessità di programmare in modo organico un approccio educativo al problema ecologico.

Il piano concordato dai due Ministeri si propone di stimolare "una diffusa coscienza e cultura ambientali, ed inoltre a predisporre curricoli scolastici e universitari adeguati alle nuove professionalità richieste dagli interventi e dalle politiche di protezione e di valorizzazione dell'ambiente".

Nel protocollo si dice anche che verranno organizzati corsi di formazione in materia ambientale per i docenti di tutte le discipline per le scuole di ogni ordine e grado".

Per il prossimo futuro i due Ministeri si sono impegnati ad emanare disposizioni più dettagliate relative all'educazione ambientale, affinché diventi un obiettivo trasversale di tutte le discipline e venga inserita nei programmi di educazione civica.

Ma forse l'aspetto più interessante è ancora un altro: e cioè l'insediamento di una commissione interministeriale ad hoc con lo scopo di seguire l'attuazione del protocollo. Vedremo se funzionerà e se darà frutti.

Note bibliografiche

- ANGELINI G., *Il "dominio" della terra*, in "La Rivista del Clero italiano", n. 6, 1988, p. 407-418.
- ANGELINI G., *La cultura al "verde"*, in "La Rivista del Clero italiano", n. 11; 1988, p. 729-741.
- AUER A., *Etica dell'ambiente - Un contributo teologico al dibattito ecologico*, Brescia, Queriniana, 1988.
- ALSZECHY Z., *Il concetto di natura in teologia*, in "La Civiltà Cattolica", n. 3278, 1987, p. 115-129.
- BARTOLOMEI S., *Etica cristiana ed etica ambientale*, in "Il Tetto", n. 146, 1988, p. 217-229.
- BRUNDTLAND G.H. (Rapporto Brundtland), *Il Futuro di noi tutti*, Bompiani, Milano, 1988.
- CAPRIOLI A. - VACCARO L., *Questione ecologica e coscienza cristiana*, Brescia, Morcelliana, 1988.
- Chiesa Evangelica e Conferenza Episcopale di Germania, *Assumersi la responsabilità della creazione*, in "Il Regno-Documenti", 17, 1985, p. 530-543.
- Conferenza Episcopale Lombarda, *La questione ambientale*, Milano, Centro Ambrosiano, 1988.
- D'AGOSTINO F., *Appunti per una riflessione filosofica sull'ecologia*, in "Rivista di Filosofia Neoscolastica", n. 2, 1979.
- DERR T.S., *Ecologia e liberazione umana*, Brescia, Queriniana, 1974.
- KAUFMAN G.D., *Una teologia per l'era nucleare*, Brescia, Queriniana, 1988.
- L'uomo e l'ambiente: *dominare o contemplare la natura?*, in "La Civiltà Cattolica", n. 3293, 1987, p. 220-229.
- MOLTMANN J., *Dio nella creazione*, Brescia, Queriniana, 1986.
- ONOFRIO G., *La creazione tradita*, in "Il Regno-Attualità", n. 2, 1987, p. 20-21.
- PASSMORE J., *La nostra responsabilità per la natura*, Milano, Feltrinelli, 1986.
- PIANA G., *La questione ecologica*, in "Rivista di teologia morale", n. 78, 1988.
- RUGGERI G., *Il sì alla creazione*, in "Il Regno-Attualità", n. 2, 1987, p. 21-23.
- SCHÖKEL L.A., *Tecnologia Ecologica Contemplazione*, in "La Civiltà Cattolica", n. 3290, 1987, p. 105-114.
- SMITH J.M., *L'ecologia e i suoi modelli*, Milano, Mondadori, 1975.
- STANCARI P., *Il lavoro per il sabato*, in "Questioni di Azione Sociale", n. 48, 1986, p. 11-25.
- Uomo-Natura*, Lettera Pastorale della Conferenza Episcopale Dominicana, in "L'Osservatore Romano", 24 aprile 1987, p. 6-7.
- VON WEIZSÄCKER, *Il tempo stringe - Un'Assise mondiale dei cristiani, la pace, la salvaguardia della creazione*, Brescia, Queriniana, 1987.

LA "CAPACITÀ DI ABITARE": UNA PECULIARITÀ DELL'UOMO

di CLAUDIO ECONOMI

1. La società dei "simulacri"

La odierna società si sta configurando sempre più come una civiltà delle immagini, nella quale alla realtà si va sostituendo l'immagine, secondo un meccanismo di simulazione (cfr. J. Baudrillard) che tende a rendere paradossalmente più reale esperire sensorialmente. È questa, infatti, l'età della simulazione nella quale l'immaginario collettivo riceve un continuo alimento dalle stimolazioni artificiali, create ed indotte dagli uomini: sembra, perciò, che la natura sia sempre più mediata e sostituita dall'intervento umano che si impone con i suoi prodotti della carta e delle immagini. Attualmente un prodotto dell'immaginario collettivo è anche il senso di indifferenza spaziale che suscita in noi la pianificazione architettonica degli ambienti che, specie nei paesaggi metropolitani, tendono ad eguagliarsi.

In sostanza oggi si ha la sensazione di vivere sempre in posti uguali in cui, nonostante le distanze chilometriche, sembra di vivere nello stesso, uniforme ambiente.

In un certo senso, il singolo individuo, specialmente delle aree metropolitane, si va sempre più spersonalizzando proprio perché non pare essere più attratto da novità esistenziali legate a percorsi avventurosi nello spazio, ma, invece, sembra percorrere, con uguale intensità emotiva, gli stessi ed identici luoghi razionalmente pianificati, con i quali non ha la possibilità di interagire creativamente sia a livello cosciente che a livello inconscio. In tale processo di spersonalizzazione è in gioco, allora, una sorta di mancata interazione tra l'individuo che, per crescere, ha bisogno di percepire, definire ed usare in modo creativo uno spazio che avverte come il proprio ambiente, ed un luogo che, attualmente, si delinea, un po' dappertutto, come una realtà troppo piatta e, dunque, lobotomizzante le possibilità creative del soggetto. In definitiva è in gioco ciò che Franco La Cecla definisce come la "capacità di abitare", intesa come una "mente locale", cioè come la facoltà della mente di orientarsi per crearsi un proprio luogo nel quale ritrovarsi comunitariamente. Afferma, infatti, La Cecla: "Quando l'attività di creazione di luoghi non è consentita e la sua traccia distrutta,

quando gli abitanti sono assegnati a spazi che non possono modellare, la mente locale viene lobotomizzata. È un genocidio culturale che ha luogo in grande scala e in tempi brevi nelle evacuazioni di indigeni dai loro territori, negli sfratti di intere popolazioni dai loro luoghi abituali, ma anche nel reinserimento di masse di profughi...

Come stillicidio lento, è il processo che ha escluso l'ambiente dalla definizione di esso nelle mani dei suoi abitanti e ne ha attribuito la gestione ad esperti e burocrati".

2. La "mente locale" ed il "perdersi"

Già si è accennato che la cosiddetta "mente locale" nasce dal senso di orientamento che caratterizza l'individuo quando cerca di immaginarsi un ambiente nel quale vivere.

L'immagine di un ambiente scaturisce allora da una sorta di processo di apprendimento del soggetto che tende ad orientarsi in un luogo attraverso un itinerario riconducibile a tre punti di riferimento nello spazio: "percezione", "definizione" ed "uso" del luogo. Il soggetto, infatti, interagisce con l'ambiente inteso come un "intorno", per cui esso non è semplicemente un dato, ma invece si configura — afferma La Cecla — come un'interazione tra due presenze, quella dell'abitare e quella del luogo... Si può stare male in un luogo che non riusciamo a sentire o a fare nostro proprio perché il nostro corpo si aspetta una affinità con le presenze fisiche circostanti".

Ora, l'individuo, interagendo con un luogo, non solo lo percepisce, ma lo definisce in zone, in limiti, in centri di rinvenimento — delimitando lo spazio di un essere al di là ed al di qua dei confini con tutto ciò che tale demarcazione comporta sul piano inconscio, simbolico ed anche ecologico — ed inoltre lo usa secondo i suoi scopi.

È evidente, allora, che, in base a tale processo, l'individuo perviene ad immagine sempre più interiore del proprio ambiente che, pertanto, non ha un significato solo sul piano del riconoscimento visivo, ma soprattutto sul piano dell'adesione emotiva ad un proprio orizzonte.

È tale risultato il culmine di un processo di ambientamento che si risolve nella costruzione della "mente locale".

Questa forma vivente di immagine mentale del proprio insediamento esprime bene la capacità di abitare dell'uomo che non si esplica unicamente nel costruire case, ma nel "sentire" una specifica terra come qualcosa di assolutamente proprio: ciò che costituisce la propria identità/differenza.

Ma la "mente locale" può anche perdersi: è ciò che si evidenzia già nel titolo dello studio del citato F. La Cecla: *"Perdersi. L'uomo senza ambiente"* (Laterza, Bari 1988). Secondo tale studio esistono varie possibilità di perdersi: riportiamone, qui, alcune che, a nostro giu-

dizio, sono molto significative.

La prima, che potremmo definirla quasi "fisiologica" al processo inerente la "mente locale", si fonda sul fatto che, per orientarsi in un luogo ed immaginarselo come proprio, occorre passare per una fase di iniziale smarrimento personale, cioè si deve passare per un "al di fuori" verso un "al di qua di un dato confine" attraverso, dunque, un'esperienza di soglia o di limite (cfr. Mircea Eliade) che si risolve in un percorso analogo alla fondazione di terre, città, villaggi, ecc., da parte di personaggi mitologici (ad es., Teseo che fonda Atene dopo l'esperienza del labirinto; Romolo che traccia il solco che delimiterà la fondazione di Roma). È proprio attraverso un processo che passa per il perdersi che si può pervenire a tracciare dei confini, in base ai quali si viene a definire una identità/diversità per coloro che abitano al di qua dei limiti.

Una seconda possibilità del perdersi è riscontrabile presso le culture dei popoli di origine etnologica. Documenta, a tale proposito, l'antropologo V. Turner (1974): *"Il solo fatto della separazione da ciò che è familiare e abituale ne è un esempio. Può, in varie culture, avere funzioni e aspetti punitivi, purificatori, espiatori, di conoscenza, di istruzione, terapeutici, di trasformazione, e molte altre caratteristiche. Ma in sostanza il processo e lo stato di liminalità rappresenta nell'insieme una negazione di molti, se non di tutti gli aspetti della struttura sociale preliminare ed una affermazione di un altro ordine di cose e di relazioni"*.

Una terza possibilità di perdersi è data paradossalmente dalla non possibilità di trovarsi persi: perdere questa possibilità è molto grave; significa, infatti, non poter passare attraverso un "al di fuori" per conquistare una propria identità, o meglio un proprio centro di riferimento a partire dal quale poter osservare e capire il mondo intorno, secondo un rapporto comunitario sempre più allargato.

Il pericolo di perdere la possibilità di ricercare una propria identità è molto forte attualmente nelle nostre aree metropolitane, in cui la struttura architettonica e la pianificazione razionale degli spazi rispondono, oltre che all'impero di uno spirito razionalistico — efficientistico ormai diffuso, anche, consequenzialmente, all'articolazione di poteri economico-politici.

Ci sembra importante sottolineare che il pericolo di perdere una propria identità, in questo particolare momento storico, è riferibile sia agli Occidentali, che vedono continuamente venire nei loro spazi i Terzomondiali, che a questi ultimi.

Infatti, sia per gli uni che per gli altri, l'attuale mondo, che sta sempre più divenendo ormai un "villaggio globale", si configura come uno scenario piuttosto uniforme in cui le differenze d'ambiente sembrano assottigliarsi relegando solo ai margini delle aree metropolitane, cioè nelle zone delle favelas, delle bidonvilles e di tutti i diversi habitat informali, le più autentiche forme di capacità di abitare.

Ciò nel senso che, proprio in queste zone informali,



gli uomini sembrano ancora conservare un rapporto autenticamente simbolico e simpatetico con il proprio habitat e, paradossalmente, nonostante l'emarginazione e la sofferenza a causa di ingiustizie strutturali, sono proprio quegli uomini che ancora conservano integra la capacità di abitare.

Si potrebbe concludere allora rilevando che, nella attuale società mondiale, la quale sta divenendo multinazionale e multietnica, il destino della "mente locale" interessa tutti gli uomini della terra, siano essi Terzo mondiali o non.

Ma riguardo ai primi, soprattutto in seguito ai recenti avvenimenti in Amazonia in cui le popolazioni indigene rischiano la totale perdita di identità in connessione con la forzata espropriazione dalle loro terre, occorre dire con F. La Cecla che il destino della "mente locale" implica "non solo libertà di costruire per le comunità locali, ma anche il diritto alla terra su cui abitare e alle risorse ad essa connesse..."

Bibliografia di riferimento

(1) BAUDRILLARD J., "Simulacri e imposture", Cappelli, Bologna 1980.

(2) LA CECLA F., "Perdersi. L'uomo senza ambiente", Laterza, Bari 1988.

(3) FERRAROTTI F., "Oltre il razzismo. Verso la società multirazziale e multiculturale", Armando, Roma 1988.

EDUCARE AI RAPPORTI PER VIVERE L'INTERDIPENDENZA

STUDIO DI ALESSIO SURIAN

Affrontiamo insieme, per lo spazio di qualche pagina, alcune specificità educative dell'educazione alla mondialità e alla solidarietà. Ripensiamo agli sforzi, a volte comuni, di cogliere e di attualizzare nel contesto educativo le dinamiche di interdipendenza che attraversano il nostro pianeta e ci pongono in relazione, spesso inconsapevole, con esso. Parliamo, ancora una volta, di obiettivi e proviamo a partire da due domande che riprendo da Chris Bartelds:

— quali fattori psicologici e pedagogici inducono a un atteggiamento e a un comportamento di solidarietà?

— in che modo l'educazione può contribuire allo sviluppo di tali atteggiamenti e comportamenti?

1. Orientamenti e obiettivi

Appare evidente come gli obiettivi educativi che ci si propone all'interno dell'educazione alla solidarietà dovrebbero valorizzare e stimolare soprattutto un atteggiamento di responsabilità e quindi di altruismo autonomo, non normativo basato sulle motivazioni specifiche della persona.

Una rassegna delle condizioni che determinano il comportamento altruistico autonomo la offre lo psicologo tedesco Hans Peter Nolting in "Lernschritte zur Gewaltlosigkeit" (Hamburg, '81) e le possiamo così riassumere:

— Un fondamentale atteggiamento di empatia è probabilmente la condizione più importante. Essa rappresenta, da un lato, l'abilità di sapersi mettere nei panni degli altri e, dall'altro lato, l'abilità di sapersi vedere con gli occhi delle altre persone.

— Una seconda condizione è rappresentata da una positiva immagine di se stessi, da un sentimento di fiducia in se stessi e di competenza, a partire dall'esperienza che, in ultima analisi, siamo proprio noi i responsabili del nostro modo di vivere.

— La terza condizione, secondo Nolting, è la conoscenza della situazione in cui un'altra persona si trova a vivere.

— Quarta condizione per il comportamento altrui-

stico è un sentimento di responsabilità, a partire dal fatto che impegnandosi personalmente è possibile fare qualcosa.

È anche interessante analizzare parallelamente le esperienze educative dei ragazzi che sembrano caratterizzati da un atteggiamento e da un comportamento altruistico. Che tipo di ambiente pedagogico conduce allo sviluppo di un atteggiamento e di un comportamento di solidarietà? Anche a questo riguardo sono state condotte ricerche di carattere empirico. A partire dai risultati di queste ricerche sembra che, per quanto riguarda un ambiente in grado di incoraggiare l'atteggiamento e il comportamento menzionati, siano essenziali queste caratteristiche:

1. vengono stimulate la responsabilità e l'indipendenza;
2. viene lasciato spazio a esperimenti sul comportamento;
3. gli educatori non predicano determinate norme e valori, ma mantengono una condotta che costituisce motivo di esempio (l'educatore come modello di comportamento socialmente disponibile);
4. si presta attenzione allo sviluppo della vita emotiva, questo è importante per potersi immedesimare nei sentimenti degli altri; è importante inoltre per lo sviluppo dell'empatia;
5. viene enfatizzata la cooperazione piuttosto che la competizione. Un atteggiamento socialmente disponibile si fonda sull'esperienza che per lo più si riesce a ottenere qualcosa attraverso mezzi cooperativi.

In questa prospettiva, la riflessione educativa sui valori e sulla giustizia prende una piega concreta. Per l'insegnante, non sarà tanto la capacità di elencare i mali del mondo e le possibili vie di uscita, ma di vederne, piuttosto, la continuità strutturale proprio nell'ambito della propria classe e dell'ambiente cui questa è più strettamente legata. Come educatori dobbiamo poter leggere al di là delle dichiarazioni generali di principio per elaborare, a partire dal livello relazionale, contenuti che raccolgano aspirazioni, paure ed entusiasmi dei soggetti dell'apprendimento. Sono queste le spinte fondamentali da mettere a confronto con i concetti organizzatori del nostro ambiente socio-culturale.

Va proposta una corrispondenza fra le diverse implicazioni del tema dei diritti umani ed un approccio metodologico consoni a farne comprendere valori e necessità di attiva presa di coscienza.

È utile esplicitare a questo punto alcuni riferimenti pedagogici che sottolineano l'urgenza del cogliere oggi, a livello didattico, i nessi fra educazione e diritti umani.

Obiettivi per un'educazione ai diritti umani

Un'attualizzazione della Dichiarazione Universale dei Diritti dell'Uomo in termini di obiettivi pedagogici è stata proposta dalla Wingspread Conference (che

comprendeva operatori ed educatori dagli U.S.A., dalla Germania Federale dalla Finlandia e dal Canada) nel 1978. Ecco i quattro punti proposti:

Primo, rendere gli studenti coscienti della richiesta universale di considerare i diritti umani parte integrante del senso di comunità umana.

Secondo, trasmettere agli studenti le conoscenze di base riguardo agli strumenti internazionali per proteggere i diritti umani e le istituzioni ad essi collegate.

Terzo, fornire agli studenti esperienze per pensare criticamente a questi temi e alla loro applicazione nei casi specifici di violazione dei diritti umani.

Quarto, incoraggiare impegno ed empatia verso coloro che sperimentano in prima persona la violazione dei diritti umani.

Judith V. Torney-Porta, che ha curato gli atti di quella conferenza, riporta altresì, in un articolo sui diritti umani curato per l'UNESCO (*Teaching for International Understanding, Peace and Human Rights*, Parigi 1984) una lista di obiettivi con maggiori specificità didattiche.

Sono undici punti ordinati da D. Heater in una pubblicazione per il Consiglio d'Europa:

1. Conoscenza dei principali momenti nello sviluppo storico dei diritti umani.
2. Conoscenza della gamma delle attuali dichiarazioni, convenzioni e conferenze.
3. Conoscenza di alcune delle maggiori infrazioni ai diritti umani.
4. Comprensione delle distinzioni fra diritti politici e legali e sociali e economici.
5. Comprensione dei concetti di base dei diritti umani (compresi discriminazione, eguaglianza etc.).
6. Comprensione delle relazioni fra individui, gruppi, diritti nazionali.
7. Riconoscimento dei propri pregiudizi e dello sviluppo della tolleranza.
8. Riconoscimento dei diritti degli altri.
9. Simpatia con coloro che si vedono negati i propri diritti.
10. Abilità intellettuali nella raccolta ed analisi di informazioni.
11. Abilità di azione.

Facilmente notiamo, negli 11 punti di Heater, come la maggior parte di questi obiettivi siano al contempo la base di lavoro comune delle diverse articolazioni dell'Educazione alla Comprensione Internazionale, alla Pace e ai Diritti Umani cui fanno riferimento, in varia misura, le esperienze di educazione alla *mondialità*, allo sviluppo, al disarmo, all'ambiente di questi anni. (cfr. annata '88-'89 di CEM/Mondialità)

Ricerare una metodologia comune di lavoro a queste tematiche affini è oggi primario ed è una prospettiva che pone queste esperienze educative nell'ambito centrale del rinnovamento pedagogico generale del nostro sistema educativo.

Tanto più siamo convinti che educare ai concetti di interdipendenza e interculturalità significhi una pro-

fonda attenzione verso la società in cui viviamo, tanto più acquista importanza il poter sviluppare relazioni di efficace rispetto e ascolto attivo in ogni microcosmo educativo.

2. I contenuti dell'educazione ai rapporti

Un bisogno fondamentale accomuna persone impegnate in ricerche sulla pace e per più giuste relazioni locali e internazionali con gruppi attivi nel promuovere azioni dirette nonviolente. Questo bisogno è intrinseco nella ricerca di una efficace comunicazione con una più ampia parte della società che ritengono essere portatrice di violenza sia diretta, sia strutturale. È il bisogno "di comunicare questa coscienza ad altri che sono vittime nella nostra stessa misura" (Borrelli '77). Tanto gli studi e le ricerche sulla pace che le azioni dirette nonviolente esprimono la necessità di educare alla pace e ad una visione globale dei problemi ed, esplicitamente o meno, hanno contribuito a sviluppare contributi propri alle metodologie educative.

Negli ultimi anni ho avuto variamente l'opportunità di impegnarmi in ambito educativo in esperienze riconducibili per contenuti al vasto campo definito dalla dichiarazione dell'Unesco del 1974 "Educazione per la Comprensione Internazionale". Se le aree di contenuto possono variare, dai diritti umani all'ambiente, dal disarmo allo sviluppo etc., ho sempre ritenuto che una metodologia coerente cui far riferimento dovesse pensare la trasformazione della scuola ponendo al centro la persona in termini di relazioni nonviolente. Educazione alla pace, dovunque, quale denominatore comune.

Riassumo qui alcune delle domande che mi sono trovato ad affrontare ripetutamente in questi anni:

1. L'educazione alla pace ha (o dovrebbe cercare di ottenere) un suo posto nelle strutture educative formali?
2. Possiamo parlare di un metodo specifico dell'educazione alla pace?
3. Quali concetti fondamentali di questo metodo consideriamo assolutamente essenziali e perciò costituenti il nucleo formativo che dovrebbe venir sviluppato e integrato in ogni curriculum riguardante l'Educazione alla Comprensione Internazionale nelle sue diverse accezioni? O più in generale in ogni curriculum scolastico? Mi preme qui cominciare da quest'ultima domanda.

Nel tentativo di raccogliere alcuni elementi di risposta spero di avvicinarmi a definire meglio il processo educativo in generale.

Condizioni di Comunicazione

Dopo alcune lezioni sui diritti umani chiesi alla classe di disegnare qualche cartellone. Più di qualcuno mostrava la scuola stessa come un campo di concentramento, i professori come guardie, i ragazzi stessi come

prigionieri, con filo spinato, torrette, celle di tortura etc. 'Ma in realtà non vedete la scuola in questo modo' dissi 'Certo che la vediamo così' rispose Davy 'ed anche tu. Non è così?' "(Leaving for change in a world society, 1977)."

Già in passato, mi è accaduto di mettere in relazione queste esperienze di un insegnante inglese con l'affermazione di Nyerere: "Scopo principale dell'educazione è la liberazione dell'uomo."

Provo inoltre ad aggiungere un'affermazione che è rimasta implicita sino ad ora, anche se presente in queste righe fin dal titolo. Possiamo definire un concetto di base che stabilisca una continuità tra i differenti campi di interessi dell'educazione alla Mondialità, all'Ambiente, allo Sviluppo, al Disarmo etc. Dal punto di vista dei valori espressi, penso che il concetto di Giustizia ci aiuti a mettere a fuoco queste diverse problematiche che rimandano ad un impiego e ad una modifica dei propri atteggiamenti a livello sociale. In particolare, il concetto di giustizia ci riporta a due ruoli chiave: *la categoria degli oppressori e quella degli oppressi* (non necessariamente separate in termini fisici).

Se è vero dunque che senza educazione possiamo "deformare" piuttosto che "trasformare" la società (R. Richardson '83), come possiamo far sì che nel determinare i processi di apprendimento non ricreiamo forme diverse delle dinamiche oppressore-oppressi? In questa prospettiva torniamo ad esaminare l'affermazione di Nyerere. E a questo punto, avremmo più di un vantaggio nel riflettere sulle esperienze di educazione popolare e di adulti. In particolare sulla necessità di definire, prima di ogni strategia d'insegnamento, una coscienza comune di un efficace clima di comunicazione. La coscienza dei modi in cui portare le esperienze della vita di tutti i giorni di chi è coinvolto nel processo di apprendimento nelle normali attività didattiche.

In quest'ottica, assumono particolare importanza le esperienze che riprendono gli sforzi di Paulo Freire e il suo definire ogni educatore primariamente come un ASCOLTATORE.

Risulta difficile, però, mettere in relazione queste realtà con la maggioranza dei sistemi scolastici oggi sviluppati.

Già questo risulta essere un campo di attività cui l'educazione alla pace dovrebbe prestare attenzione specifica, sforzandosi di mettere in comune mezzi e riflessioni.

La scuola non è e non è mai stata il semplice veicolo della trasmissione del sapere quale molti tendono ancora a considerarla. Ne conveniamo facilmente. Da cosa implica ciò? Possiamo affermare di dotare la scuola di un'organizzazione democratica, senza essere prima sicuri di conoscere come valorizzare, nel processo educativo, le specifiche esperienze degli alunni nella vita di tutti i giorni?

Come?

Proviamo ad esplorare più da vicino l'Educazione al-

la Comprensione Internazionale ed i diversi campi di contenuti che definisce. Possono aiutare a definire il ruolo dello studente quale soggetto del processo educativo? Cosa importa ciò, pedagogicamente?

Possiamo considerare l'Educazione alla Comprensione Internazionale quale argomento autonomo con le sue specifiche attività didattiche. O possiamo tentare di integrare le sue diverse problematiche in tutto il processo educativo in generale. Ed è pure possibile immaginare una combinazione di entrambe le azioni. Comunque sia, il nucleo di questi processi mi sembra definito dai due seguenti concetti.

1. Riassumendo alcuni pensieri sopra espressi, possiamo visualizzare i settori dell'Educazione alla Comprensione Internazionale come un campo continuo che presenta le diverse facce di una ricerca per la risoluzione dei problemi. Il concetto di 'giustizia' rappresenta un 'filtro': la tensione necessaria a stabilire i mezzi di comunicazione appropriati riguardo ad un problema.

cf. riquadro a piè di pag.

2. Il secondo concetto che sta alla base delle attività di educazione alla Comprensione Internazionale riguarda il rapporto metodo-contenuti. Per dirla con David Hicks (81) "gli studi sulla pace (...) privilegiano la pedagogia rispetto ai contenuti. Si tratta di come insegnare, come vediamo la conoscenza e l'educazione, che domande ci poniamo sulle alternative". Educare ispirandosi e praticando metodi nonviolenti e di ascolto attivo può essere una chiave per modificare la posizione "strutturalmente" difficile dell'insegnante. Può essere un modo di affrontare il 'campo di concentramento' con cui i disegni dei ragazzi di cui sopra avevano tradotto la parola "scuola".

Appare evidente la necessità di collocare il confronto interculturale all'interno di progetti educativi che sappiamo partire "dal basso" dalla realtà di tutti i gior-

ni degli studenti (miti compresi) e che iniziano a mettere in comunicazione i progetti stessi fra loro e con altre realtà educative nel mondo.

3. Forme di lavoro

Una pedagogia che riprende i concetti della nonviolenza mette dunque l'accento sul metodo di lavoro e a partire da questo elabora una selezione dei contenuti. È forse un modo restrittivo di riflettere sul rinnovamento del processo educativo, ma sembra rispondere adeguatamente alle domande, frequenti, che l'attuale struttura scolastica pone nell'esaminare i rapporti insegnanti-alunni. Ma proviamo a ripartire da alcune delle linee e delle tecniche delle strategie di cambiamento educativo per individuare campi di lavoro affini ai concetti di rapporti nonviolenti e di ascolto attivo. In particolare voglio presentare qui di seguito alcuni spunti riconducibili a due direzioni di lavoro:

— le possibilità di un approccio interdisciplinare allo sviluppo del curriculum;

— l'uso di una gamma più vasta e in parte più concreta di attività didattiche.

Gli approcci pedagogici e gli strumenti didattici che seguono rappresentano una esposizione parziale ma riconducibile a esperienze e valutazioni dirette, di 'strategie di cambiamento pedagogico' utili come schemi di riferimento tanto in progetto di 'educazione alla comprensione internazionale', tanto in un generale ripensamento dell'impostazione dei curricula scolastici.

Sembra appropriato esplicitare, a questo punto, che specifici progetti e contenuti dell'educazione civica in chiave di riflessione planetaria e attuale non possono rimanere esempi isolati o costituire materia a sé stante nei curricula; va quindi fatto uno sforzo per individuare, oggi, quelle linee-guida che portino ad un'effettiva integrazione nei percorsi didattici generali e gli speci-

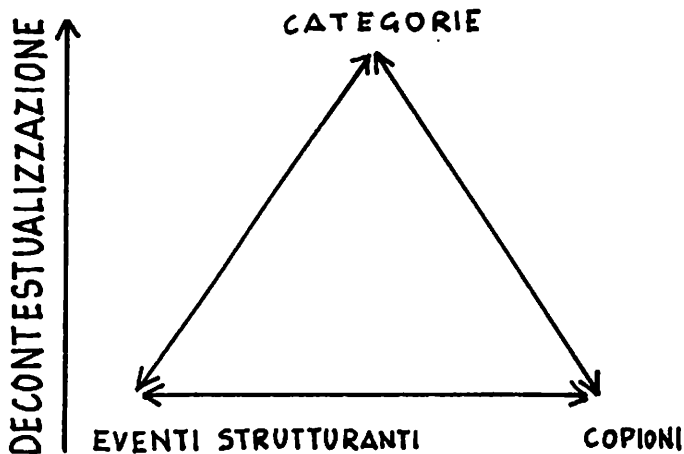
campi	problemi	filtro	ricerca di	obiettivo
educazione alla mondialità	interdipendenza (relazioni di sfruttamento)	G I U S T I Z I A	rispetto dei diritti e comunicazione fra i popoli	interdipendenza
educazione ai diritti e multiculturale	oppressione della diversità culturale			fiducia
educazione allo sviluppo	povertà			sviluppo
educazione al disarmo	armi, aggressività			disarmo
educazione ambientale educazione alla pace	inquinamento, relazioni squilibrate violenza e conflitto		equilibrio comunicazione efficace	armonia nonviolenza

fici contribuiti che questi progetti educativi possono portare al rinnovamento pedagogico nel suo complesso.

Concettualizzare

Una posizione interessante sul rapporto "metodo-contenuti" viene esposta dal gruppo "Università-Scuola" (Crivelli, Mazzoli, Pontecorvo, 1980). Un corretto approccio pedagogico, si sostiene, non riguarda tanto i metodi di "insegnamento" (quale alternativa alla semplice trasmissione di contenuti). La riflessione centrale deve riguardare piuttosto il modo in cui porre i problemi nella situazione didattica concreta, offrendo possibilità di schematizzare e formalizzare sulla base delle ipotesi di soluzioni suggerite dagli studenti. Grande importanza assume quindi come realizzare in pratica un programma: un alto grado di "compatibilità e" congruenza deve accomunare i concetti che si vogliono presentare ed i relativi mezzi per poterli afferrare.

Questa posizione è stata ripresa dal gruppo ESCI (Educazione allo Sviluppo e alla Cooperazione Internazionale) della FOCSIV (Federazione Organismi Cristiani di Servizio Volontario Internazionali) per una ricerca a lungo termine sulla definizione di un curriculum di educazione allo sviluppo. E proprio in un convegno promosso dal gruppo ESCI nel 1982, accanto all'intervento del gruppo "Università-Scuola", troviamo il lavoro di una ricercatrice statunitense che ha realizzato studi importanti sullo sviluppo del Linguaggio e la ricerca pedagogica: Katherine Nelson. Nelson (1974, 1977) individua tre fattori chiave nel processo dell'acquisizione di concetti. Betti (1983) ce ne fornisce la seguente esemplificazione visiva:



Relazioni biunivoche fra questi tre fattori portano alla acquisizione di concetti (come presentato nella figura) attraverso:

- a) l'identificazione di centri funzionali e eventi strutturanti;
- b) il riconoscimento di specifiche caratteristiche

percettive.

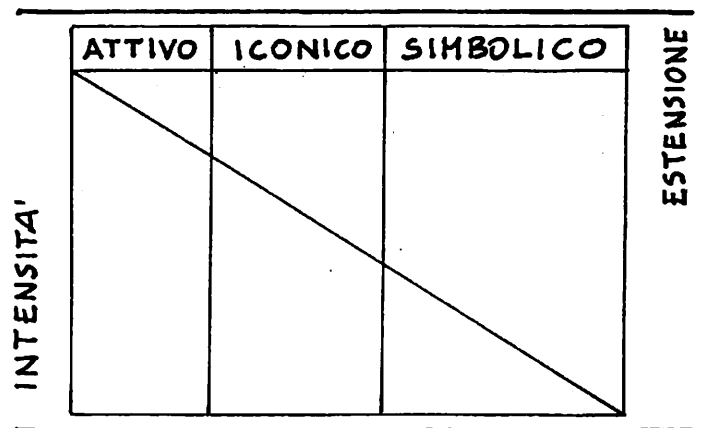
Il processo generale definito in questo modo è quindi soprattutto di previsione.

Simbolo-azione

Un parziale contributo al processo sopra definito viene dalle ricerche di E.H. Rosch (1976, 1978) sulla forma dei concetti nella realtà quotidiana. Rosch segnala come particolarmente importante la tendenza ad organizzare la maggior parte delle nostre conoscenze facendo riferimento a "oggetti base". Questi sono rappresentati dalle cose/eventi più diretti o più facilmente assimilabili e più frequenti nel nostro linguaggio di tutti i giorni.

Attività didattiche che tengono in considerazione queste prospettive della ricerca pedagogica devono necessariamente far riferimento alle esperienze dirette di chi è coinvolto nel processo educativo.

Ricorderemo brevemente che, secondo Piaget, ci sono tre modi principali di apprendimento. Il seguente modello ce ne dà una immagine. Secondo il loro grado di intensità/estensione.



Anche E. Dale (1969) fa riferimento a queste tre modalità dell'apprendere (attraverso l'azione, l'osservazione, l'astrazione) nel libro "Metodi audiovisivi nell'insegnamento". In particolare, Dale pone le seguenti domande:

- quanto del messaggio dell'insegnamento arriva agli alunni?
- quanto di quello che giunge agli alunni può venir elaborato o anche semplicemente ricordato dagli alunni?

Frese (1972) ha successivamente ripreso l'importanza che Dale attribuisce alle forme attive e iconiche di apprendimento.

Le formulazioni di entrambi sono state più recentemente rielaborate da Dekker (1980) per ciò che concerne la classificazione delle attività didattiche.

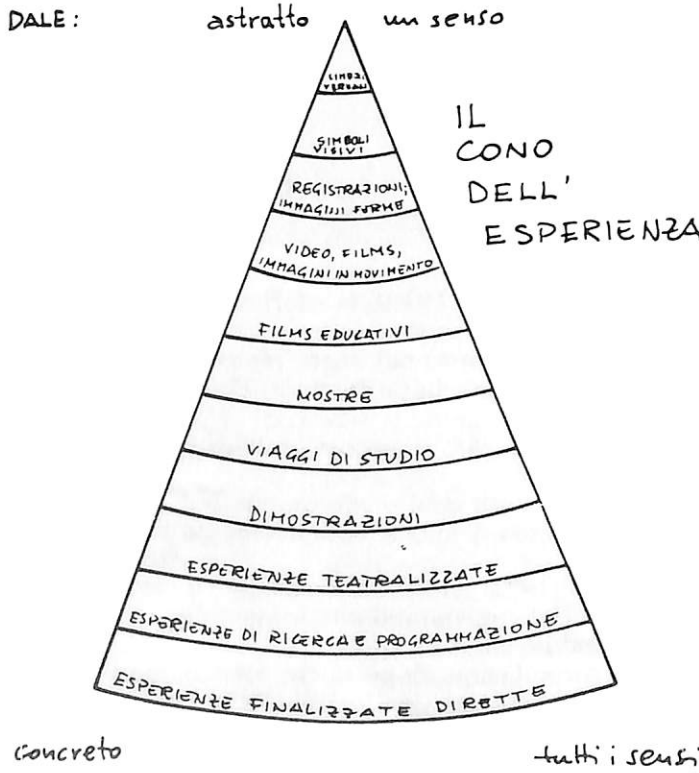
I sensi e l'esperienza

Nel passare in rassegna varie attività didattiche, Dale e Frese assumono le diverse modalità sensoriali quale prospettiva-guida ed è perciò che nei loro schemi esemplificativi troviamo felici spunti che pongono al centro i cinque sensi. Dale formula il suo "cono dell'esperienza" a partire da due tensioni parallele: quella fra concreto e astratto e quella fra l'uso di uno/più/cinque sensi.

Frese prova al contempo a classificare le attività educative solo in base alla modalità sensoriale ad esse connessa. Nel far questo, mette inoltre in relazione le attività con le possibilità di percezione e comunicazione, dividendo quindi il proprio schema in due parti secondo il metodo di lavoro: a) dominante ricettivo (ricepire è qui centrale) o b) dominante espressivo (in cui è centrale il far da sé). Le classificazioni di questi due autori possono venir riassunte nei due seguenti schemi:

Frese

Modalità ricettive		Modalità espressive	
ascoltare:	musica, lezioni ecc.	far sentire:	suonare, recitare
vedere:	testi, foto, films ecc.	far vedere:	scrivere, durare
sentire:	esperienze legate al tatto	sentire:	esercizi di comunicazione non verbale
odorare:	esperienze dirette con oggetti legati all'olfatto	odorare:	
assaggiare:	esperienze con cibi	assaggiare:	cucinare



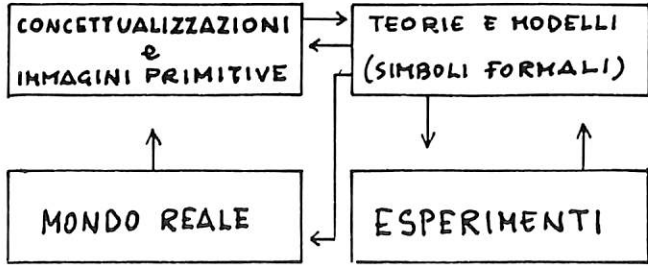
Dal complesso delle classificazioni fin qui riportate emerge l'importanza di strumenti e proposte attive di apprendimento anche in rapporto ai processi volti a prendere decisioni. Riuscire a mantenere una relazione fra l'acquisizione dei concetti e la scoperta e il coinvolgimento nelle dinamiche di gruppo è forse la sfida più attuale nel ricercare un più corretto approccio pedagogico centrato sui protagonisti/fruitori dell'apprendimento.

Simulazioni

Strumenti specifici, come la drammatizzazione, la simulazione e i giochi possono permettere all'insegnante di mettere a fuoco e stimolare le motivazioni effettive all'apprendimento.

Sono inoltre una notevole occasione di passare da un ruolo di "dispensatore di informazioni" a quello di "agente che stimola un clima di apprendimento".

I giochi sono strumenti di ricerca efficaci e vale dunque la pena valutarne e legittimarne attivamente il ruolo nelle attività scolastiche. Inoltre, costituiscono esempi eccellenti delle relazioni fra la scienza e il mondo reale. Su questo argomento, Tedeschi, Schlenkere Bonoma (1973) ci suggeriscono un'esemplificazione delle relazioni in questione:



Mentre il cono dell'esperienza di Dale mostra che l'utilizzo di tutti i sensi allo stesso tempo è in relazione ad esperienze concrete e dirette, Frese sottolinea quanto questo aspetto abbia rilevanza per le sue implicazioni motivazionali.

Attività didattiche e dinamiche di gruppo

Nell'analizzare differenti attività educative, Frese ha inoltre ricercato le relazioni fra aspetti cognitivi, abilità e valori (da un lato) e quelle che ivi considera le principali fasi di lavoro di un gruppo: informazione, orientamento, formarci delle opinioni, prendere delle decisioni. Possiamo considerare queste fasi come stadi di richieste progressive ai singoli individui rispetto alle attività del gruppo, con una sua componente di maggiore coinvolgimento nelle dinamiche del gruppo stesso nel passaggio da una fase all'altra.

Zelko (1966) ha rappresentato questa progressione nel modo seguente:

COMPORTAMENTO MANAGERIALE					COINVOLGIMENTO PERSONALE
	informazione	orientamento	formatori opinioni	prendere decisioni	

È interessante notare come l'autore originale di questo schema, Björkman (1969), intendesse riflettere attraverso queste relazioni soprattutto sul rapporto fra scienza e tecnologia.

Attraverso le nostre interazioni dirette con il mondo, noi sviluppiamo alcuni concetti spontanei al riguardo. Le teorie ed i modelli ulteriormente elaborati sulla base di queste intuizioni producono un'azione di feedback, di correzione sui concetti spontanei, in parte modificandoli.

Nello schema vediamo che non ci sono flussi diretti di informazioni fra esperimenti e mondo reale. Cionondimeno noi abbiamo bisogno di applicare le teorie e i modelli per esplorare effetti e implicazioni: simulazioni ed esperimenti hanno una funzione essenziale in questo.

Björkman mostra come le teorie hanno un loro impatto sui problemi del mondo reale.

Sperimentare e simulare queste teorie assume dunque grande importanza tanto a livello scientifico che a livello pedagogico.

Come attività didattica, la simulazione è uno strumento utile sia a capire ed esplorare un modello, sia a valutarne i differenti effetti e grado di affidabilità in relazione alle dinamiche di gruppo. A partire da questa prospettiva, la simulazione può mettere in relazione la coscienza della natura dei conflitti con quella della natura della conoscenza scientifica, cercando scambi nel medesimo processo di esplorazione.

Approfondire la ricerca e le applicazioni su questi argomenti può forse favorire contributi validi anche per ridurre il divario fra chi considera i giochi e la simulazione come "trucchi" estranei e chi li vede invece come parte integrante ed essenziale del processo dell'apprendimento. Rappresentano in ogni caso, un punto di partenza creativo per un più generale rinnovamento del processo educativo. Uno strumento che può legittimare e arricchire la proposta di ricerche su problemi interdisciplinari come attività didattica qualificante e, in questo senso, alternativa alla semplice proposizione (e rispetto passivo) di informazioni secondo i compartimenti stagni delle singole discipline.

Bibliografia

Bartelds Chris: *Educazione alla pace e Solidarietà*, ASAL, documenti di lavoro n. 1, orig. 1983 in inglese.

Borrelli Mario: *Integration between Peace Research, Peace Education and Peace Action*, IPRA VII int. conf. 1977.

UNESCO, *Recommandations on Education for International Understanding*, 1874.

World Studies Project, *Learning for change in a world society*, (1974) 1977.

World Studies Journal, *Education for change*, 1983/84, n.2.

World Studies Journal, *Development Education: the story of found*, 1981, n. 4.

Crivelli, Mazzoli, Pontecorvo: *Concetti spontanei e concetti acquisiti sistematicamente*, International Conf. of the Institut National de Recherche Pédagogique (Chamonix, fevr. 1980).

ESCI (Educazione allo Sviluppo e alla Comprensione Internazionale) atti del 3° e 4° convegno (seminari agosto 1982, agosto 1983).

Nelson Katherine: *Variations in children's concepts by age and category* in "Child Development" 1974, 45, 577-584.

Nelson Katherine, essay in R.C. Anderson, R.J. Spiro and W.E. Montague (eds): *Schooling and the acquisition of knowledge*, 1977.

Rosch E.H., Merris C.B., Johnson D., Boyes-Bream P.: *Basic objects in natural categories*, in "Cognitive Psychology", 1976, 8.

Dale E.: *Audiovisual methods in teaching*, 1969.

Frese H.: *Schesboek Vormingswerk*, 1972.

Dekker H.: *Didactische werkvormen*, 1980.

Zelko H.P.: *Moderne vergader- en discussietechniek*, 1966.

Tedeschi, Schlenker, Bonoma: *Conflict, Power & Games*, 1973.

Bjorkman M.: *On the ecological relevance of psychological research*, in "Scandinavian Journal of Psychology" 1969, 10.

SCUOLA MATERNA DI DOSOLO (MN)

M. BENAZZI e B. MINARI

Per una pratica educativa non violenta

Il lavoro di ricerca-azione che ci ha impegnato in questi ultimi due anni, è nato dal nostro bisogno di realizzare modalità interattive il più possibile corrette nei confronti dei bambini, le quali permettano l'affermazione di noi stesse come educatrici in modo da instaurare un rapporto non distruttivo (1) ma rispettoso e di comune crescita.

Riteniamo infatti che, alla base di qualsiasi programmazione e intervento educativo, sia indispensabile realizzare una relazione socio-affettiva positiva tra adulti e bambini e porre molta attenzione alla vita di relazione che essi, nel periodo 3-6 anni, strutturano in funzione della capacità relazionale tra pari.

Il nostro bisogno nasce dalla rilevazione della profonda lacerazione tra il mondo degli adulti e quello dei bambini, una comunicazione difficile, spesso superficiale. Alla richiesta dei bambini di cure, attenzione, partecipazione attiva, gli adulti rispondono spesso con l'offerta di giocattoli, evitando di conoscere e apprendere le difficoltà di tale rapporto.

Il rapporto adulto-bambino

Il rapporto adulto-bambino è molto impegnativo; esige, da parte dell'adulto, molta attenzione, disponibilità, riconoscimento dell'altro, ascolto, rispetto e soprattutto coerenza di comportamenti (2). Troppo spesso, invece, tale relazione è basata su di un rapporto di dominio e quindi di negazione, anzi il più delle volte di indifferenza, producendo nei bambini disorientamento, causa di comportamenti aggressivi-distruttivi. Nel rapporto adulto-bambino si legge il vuoto e la violenza di questa nostra società di cui è specchio e prodotto. Definito il contesto è necessario, come educatrici, chiederci cosa è possibile fare per modificare la situazione, per realizzare una comunicazione rispettosa autenticamente, cambiando il rapporto di dominio e violenza in un rapporto non violento. Il nostro obiettivo è stato quindi quello di cercare delle "regole educative" estrapolate da letture diverse di vari autori e autrici che hanno affrontato il tema dell'aggressività e della ricerca non violenta; per quanto riguarda la nostra pratica educativa, abbiamo individuato percorsi possibili, atteggiamenti, comportamenti per la realizzazione di un rapporto non violento nella scuola dell'infanzia.

Via Di Corticella, 181
(Nuova Sede)
Tel. 051/326027
40128 Bologna



della
Cooperativa
SERiFiS

SOLIDARIETÀ TERRA PROMESSA

La «Sollicitudo Rei Socialis», una lettera che attende risposta, Vhs, colore, 35 minuti, £. 50.000

Seguendo i momenti salienti della vita di una famiglia tornata in Italia dopo alcuni

anni di volontariato in Zaire, il documentario presenta gli aspetti salienti della lettera scritta dal Papa.

Un invito a non avere paura e a lanciarsi su un nuovo cammino: La Solidarietà.

Distribuzione: DF Padova, CMD diocesani, Centri di Animazione Missionaria...





La ricerca della verità

Il primo testo che abbiamo affrontato è *"Teoria e pratica della non violenza"* di Gandhi, lavoro fondamentale per il suo contenuto da cui abbiamo estrapolato regole e stimoli per una ricerca sul campo.

Prima regola fondamentale è *la ricerca della verità* in se stessi e nella realtà che ci circonda, ma cosa significa per noi educatori? È l'impegno a essere veri nelle parole, nelle azioni, negli intendimenti, prestando una continua attenzione su di sé, autoconcentrandosi, verificando la propria coerenza tra parola e comportamento. Significa organizzare l'interazione coi bambini in modo che l'adulto ascolti e concentri la propria attenzione sul bambino e soprattutto eviti l'accelerazione dei tempi e dei ritmi. Tutto questo è possibile solo in una condizione non ansiogena, ma calma. La situazione odierna nella scuola materna statale che prevede il numero di 28 bambini per sezione con due insegnanti con poche ore di compresenza (per il modulo orario settimanale) non garantisce la condizione necessaria perché ciò si realizzi. Essere veri, sinceri, ha significato per noi la presa di coscienza che la relazione coi bambini è veramente ricca e intensa. Ha significato anche prendere coscienza che la realizzazione di un rapporto vero con i bambini è raro, che la maggior parte dei genitori e degli educatori non accetta di comunicare sinceramente; per questo si sono creati conflitti difficilmente risolvibili. Se non c'è da parte dei genitori ed educatori la disponibilità autentica ad attivare queste modalità, la comunicazione scade e subentra il rapporto di dominio prima citato. Essere veri e sinceri nel rapporto con i bambini, se da un lato implica impegno, dall'altro rende possibile la realizzazione di rapporti intensi di amicizia e quindi di crescita comune e ricchi di gratificazione per entrambi. Affinché questo si realizzi, è indispensabile iniziare con genitori ed educatori la discussione di tali problematiche, finalizzata alla presa di coscienza e allo studio delle modalità interattive possibili per migliorare se stessi, l'habitat scolastico, la comunicazione.

La verità delle cose

Il secondo punto emerso è: *ricercare la verità delle*

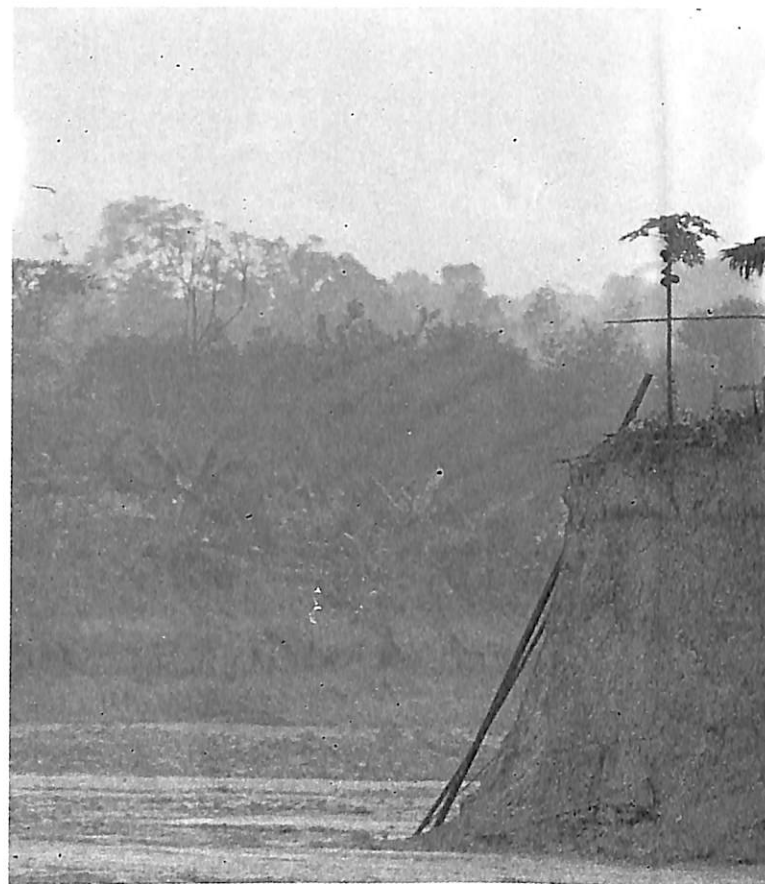
cose per comunicare verità. Intendiamo il senso di questa verità con la nostra "verità parziale" che ha l'umiltà di affermarsi per dialogare e discutere con la verità dell'altro sino a una definizione, a una affermazione che possa andar bene per entrambe le parti. Verità è da intendersi come l'insieme delle conoscenze sul mondo e gli uomini mai definite a priori, ma come il risultato di ricerca continua e quindi continuamente modificabile. La verità non è quindi l'affermazione di un punto di vista sull'altro e quindi negazione di qualcuno, bensì ricerca, ascolto, confronto. La ricerca della verità nel rapporto con i bambini significa soprattutto attivare un atteggiamento di confronto e ricerca e, in caso di rapporti conflittuali, di discussione sul problema sorto, verificando le diverse verità per tendere ad una verità comune condivisa. Anche se non arriveremo a verità soddisfacenti per tutti, questa modalità educativa dà garanzie al bambino, dà fiducia reciproca in quanto assieme si discute e ricerca. Spesso dobbiamo dire "non lo so" e cedere a quella tentazione di crederci onniscienti con risposte evasive o svincolanti, comunque sicuri del fatto che noi siamo gli adulti perfetti, con tutte le risposte pronte; spesso non stiamo neppure ad ascoltare le loro domande perché troppo occupati a imporre le nostre risposte. Il terzo punto è di *ricercare significati e modo attraverso i quali si esplica la violenza a scuola* (3). Abbiamo allora esaminato i tempi, l'organizzazione delle attività, gli spazi, i raggruppamenti e i ritmi. Secondo noi la violenza si esplica soprattutto in un numero eccessivamente elevato di bambini per sezione. Questo implica una caduta della qualità dell'interazione fra educatrici e bambini e tra bambino e bambini in quanto il caos, l'agitazione vi regnano, a scapito della calma e dell'ordine necessari per rapporti comprensibili e sereni, dove si affrontano i naturali conflitti con disponibilità. La violenza si esplica ancora attraverso ritmi serrati di attività, organizzando la giornata a ritmi frettolosi, ansiogeni che preparano il bambino ad affrontare la vita in questo modo iperattivo e critico. È impossibile realizzare un ambiente non violento se non esiste calma e soprattutto una conduzione ordinata e serena della vita comunitaria (riteniamo a tal proposito oggi più che mai valide le osservazioni e indicazioni di M. Montessori). Per questo è indispensabile definire chiare regole di compor-

tamento e di uso degli spazi motivandole ai bambini alle quali prima di tutto le insegnanti devono mostrarsi coerenti (per esempio chiedere di non urlare senza urlare).

Partecipazione dei parenti

Come abbiamo affermato la coerenza di comportamenti, è decisivo che sia condivisa dal collettivo delle insegnanti e dei non docenti, e che anche i genitori siano coinvolti. Parlare oggi di calma sembra fuori dalla logica comune che chiede accelerazione, ritmi frenetici, considerati espressione di efficienza, modernità, giovanilismo. Tutto ciò crea solo tensioni che producono pericolosi meccanismi distruttivi ansiogeni, ansiosi, di cui i bambini sono vittime; infatti crescendo in questo clima frenetico sono sempre più disorientati e quindi attivano comportamenti aggressivi distruttivi. Per crescere e apprendere è indispensabile avere tempo ed è indispensabile che anche i genitori comprendano che la calma crea soddisfazione reciproca, aiuta a lavorare insieme, a creare rapporti di reciproca fiducia mentre la fretta, l'ansia, l'urlata creano ansia, rabbia, esplosioni.

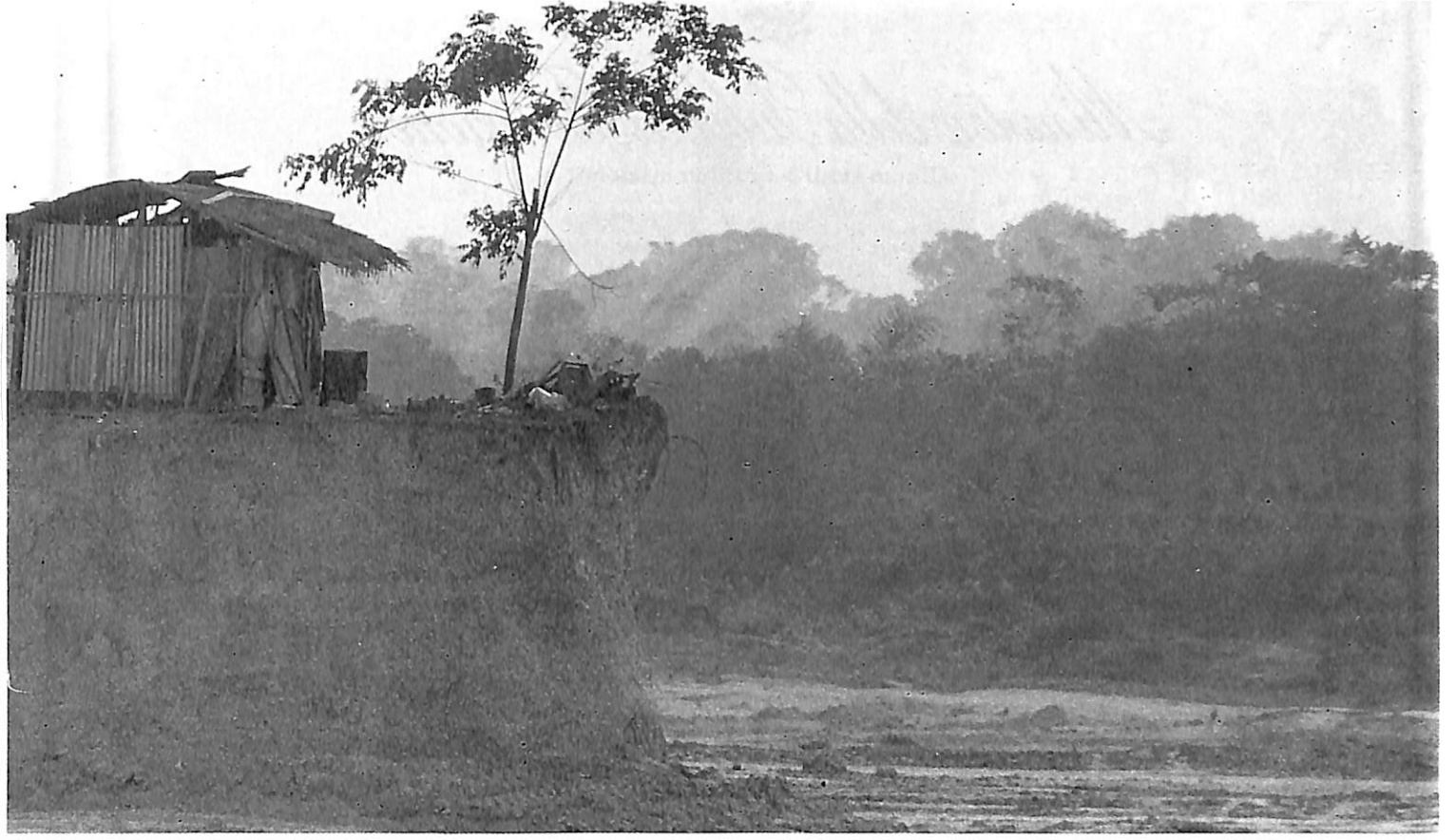
Riteniamo violento un metodo direttivo che lascia pochi spazi per l'autoeducazione e soprattutto consideriamo aggressivo-distruttivo relazionare con il bambino attraverso una comunicazione che afferma al bambino la sua presunta inferiorità, che lo considera oggetto e non persona. Riteniamo violento predisporre programmazioni inadeguate cioè incongruenti alle capacità cognitive e relazionali del bambino e che non si verificano correttamente. Tali programmazioni non hanno così modo di ristrutturarsi in una ricerca autentica di relazioni corrette tra le capacità del bambino e la proposta educativa-didattica. A tal fine riteniamo utile annotare quotidianamente le problematiche che emergono nella messa a punto della programmazione stessa, affinché se ne discuta e si modifichi quanto si rileva inadeguato. È necessario inoltre predisporre nella programmazione stessa le modalità comunicative che ci definiscono la qualità del rapporto. È ancora necessario aver chiaro che la programmazione è uno strumento che non deve soffocare la richiesta dei bambini o evadere dalle situazioni contingenti che richiedono risposte immediate. Su tali problemi speriamo che gli educatori continuino a interrogarsi con maggiore attenzione e sensibilità. Le problematiche relative alla regola estrapolata "permettere spazi di democrazia" sono molte. Innanzitutto la difficoltà di conciliare la programmazione con la concreta possibilità del bambino di decidere cosa vuole fare. Mai come per questa regola è necessario sperimentare per conoscere come il bambino a 3-6 anni può mettere in atto spazi di autogestione e a che livello. Per noi insegnanti significa permettere a tutti di prendere la parola, di aver fiducia in sé e negli altri, di essere ascoltati e di poter esprimersi e prendere atto delle diverse sfaccettature di un



problema, a incentivare la discussione continua e pacifica su di esso, ammettendo le varie ipotesi risolutive e la sua complessità. Per questo occorre rivedere la programmazione per centrare il processo di apprendimento più sull'autoeducazione: conoscersi, sapersi, lasciare spazio all'individuale, a percorsi e tempi individuali negli spazi e nei tempi programmati.

Lotta contro i pregiudizi

L'altro punto importante estrapolato dalla lettura di Gandhi riguarda la continua lotta contro i pregiudizi: implica necessariamente la ricerca del vero, è valore fondante e informa tutto il processo educativo. È tale ricerca, assai complessa in quanto nelle discussioni è spesso difficile arrivare a una idea comune, troppo spesso ognuno rimane della propria opinione; per questo occorre stimolare al massimo la discussione continua e attuare un atteggiamento di disponibilità e apertura alle motivazioni altrui. Tutte queste regole enunciate implicano il rispetto dell'essere vivente, come Gandhi afferma. Questo rispetto è possibile attuarlo realizzando nella scuola materna occasioni quali coltivazioni, ricerca d'ambiente, allevamento di piccoli animali per formare un interesse ecologico. Un'organizzazione scolastica di tali attività presuppone e anzi



richiede la realizzazione di una vita semplice così come Gandhi enuncia. Vita semplice significa rallentamento dei ritmi, rifiuto di scansioni eccessivamente rigide che sono funzionali all'organizzazione del lavoro docente, ma non tengono in considerazione il tempo di cui necessita il bambino per capire la sua esperienza di vita. Un altro punto emerso è il discutere se sia possibile sperimentare nella scuola autonoma, autosufficienza e partecipazione attiva di tutti alla vita scolastica. Se cioè sia il caso di cercare una possibilità realizzativa di momenti autogestiti e momenti diretti. A queste indicazioni noi abbiamo ritenuto di realizzare sufficienti spazi per l'autonomia, ma riteniamo di dover ancora ricercare tempi e modi per realizzare la partecipazione di tutti e permettere l'autogestione (6). Spesso la direttività supera nell'educatore la curiosità di vedere se i bambini sanno autogestirsi a piccoli gruppi, che sappiamo possibile sfruttando adeguatamente spazi ed angoli. Il numero eccessivo dei bambini (che è ancora a 28 unità per sezione) rende però impossibile una organizzazione adeguata nonché la realizzazione di una vita semplice.

Riferimenti bibliografici

Vedi S. Bonino: *Aggressività e identificazione*. Da Psico-

logia Contemporanea, gennaio febbraio 1983.

(1) Il rapporto non distruttivo implica l'affermazione dei partecipanti che non sia a scapito dell'altro. Vedi Rohm: *L'aggressività infantile*. Teoria e prassi per una educazione risoltrice dei conflitti. "La nuova Italia" 1980.

(2) Vedi S. Bonino: *Aggressività e stili educativi familiari*. Da "Psicologia Contemporanea", nov. e dic. 1982.

Vedi B. Benelli: *Lo sviluppo e la socializzazione come scoperta e utilizzazione di regole*. Psicologia Contemporanea, novembre-dicembre 1982.

(3) Interessante a questo proposito l'articolo "Per un'educazione non violenta" di Grazia Hologger Presco, Azione Non Violenta, maggio 1984. Nonché altri articoli comparsi su la rivista "Il quaderno Montessoriano".

(4) "Quale anticipo" Cooperazione Educativa, ottobre 1988.

(5) Vedi S. Bonino "Bambini e non violenza" - Gruppo Abele - ottobre 1987. Vedi articoli su citati.

(6) È d'obbligo il riferimento alla pratica educativa e al pensiero di Maria Montessori. E alla esperienza interessante della scuola di Castellanza diretta da G.H. Fresco.

N.B. - Le maestre M. BENAZZI e B. MINARI sono vivamente interessate ad avere contatti con altri colleghi di scuola materna per continuare, assieme, questa ricerca.



Ministero della Pubblica Istruzione

Ufficio studi e programmazione

C.M. n. 49
Prot. n. 996

Roma, 4 feb, 1989
Ai Provveditori agli Studi
Loro Sedi

Oggetto: Circolare Ministeriale formulata dalla Commissione Paritetica Ministero dell'Ambiente — Ministero Pubblica Istruzione in esecuzione del protocollo d'intesa tra i due Dicasteri per l'educazione ambientale.

1988. Quarantesimo anniversario della Dichiarazione Universale dei Diritti dell'Uomo — S. Francisco 10 dicembre 1948 — L'educazione ai diritti umani e al diritto all'ambiente nell'ambito dell'educazione ambientale per tutti gli ordini di scuole.

Il quarantesimo anniversario della Dichiarazione Universale dei Diritti dell'Uomo rappresenta un'occasione molto propizia per richiamare la fondamentale importanza dell'affermazione dei diritti umani e del diritto all'ambiente come diritto umano fondamentale ed interesse generale della collettività nazionale ed internazionale.

Molti e gravi sono i problemi legati alla tutela dell'ambiente che si sono imposti all'attenzione dell'opinione pubblica mondiale in questi anni. Per la prima volta, nella storia dell'umanità, il problema ambientale assume una dimensione planetaria e richiede un impegno costruttivo da parte di tutte le nazioni per ristabilire l'equilibrio biologico del pianeta.

Questa dimensione dei problemi ambientali postula come fondamentale il ruolo della scuola nella promozione di attività relative alla sensibilizzazione e all'educazione ambientale.

Tale esigenza è emersa dai lavori dell'apposita Commissione Paritetica tra il Ministero dell'Ambiente e il Ministero della Pubblica Istruzione, istituita a seguito del Protocollo d'Intesa sottoscritto dai due dicasteri proprio al fine di promuovere nella scuola l'educazione ambientale.

Negli atti sottoscritti, nei documenti ufficiali della CEE, nei lavori della predetta Commissione, sono stati precisati gli obiettivi, i contenuti e i metodi dell'educazione ambientale.

L'educazione ambientale deve stimolare negli studenti una particolare sensibilità per i problemi legati all'ambiente, al fine di creare una nuova cultura che trasformi la visione antropocentrica del rapporto uomo-natura in quella biocentrica che considera l'uomo quale componente della biosfera. La nuova cultura

deve portare i giovani a nuovi comportamenti diretti alla salvaguardia dell'ambiente e all'uso razionale delle risorse naturali, partendo dalla concezione dell'ambiente come patrimonio comune della nazione e dell'umanità, che va correttamente fruito e gestito con l'attività partecipazione di tutti i cittadini.

Il diritto all'ambiente va dunque concepito come diritto umano fondamentale il cui esercizio è diretto a soddisfare esigenze primarie della vita dell'uomo ed insieme come dovere del cittadino di contribuire alla salvaguardia, al recupero e alla valorizzazione dell'ambiente.

In relazione a questi fini si sottolinea, per quanto attiene l'aspetto metodologico, la necessità di valorizzare l'esperienza come fonte di apprendimento e di stimolare le capacità critiche personali, l'autonomia nelle scelte, lo spirito d'iniziativa, di solidarietà e di collaborazione. In relazione a quanto sopraddeito appare opportuno richiamare l'attenzione dei docenti di tutte le discipline affinché tengano conto, nella prassi didattica, dell'esigenza dell'educazione ambientale.

Si tratta di riconsiderare le diverse discipline, inquadrando nella vasta problematica ambientale, ognuna secondo il proprio specifico ambito. In questo senso l'educazione ambientale costituisce un obiettivo trasversale di tutte le discipline.

Per quanto, in particolare, concerne l'insegnamento del diritto all'ambiente come diritto umano fondamentale, si ritiene che i docenti di educazione civica, per tutti i livelli scolari e i docenti di materie giuridiche ed economiche, laddove previste per la scuola secondaria superiore, debbano dare ampio spazio nei loro programmi a queste problematiche.

Si sottolinea, a questo proposito, che i nuovi programmi della scuola media e della scuola elementare indicano chiaramente la sensibilizzazione degli studenti al problema dell'ambiente come obiettivo trasversale di tutte le discipline.

Si raccomanda, altresì, che nelle iniziative di aggiornamento programmate dai collegi dei docenti venga dato ampio spazio alle tematiche sopra accennate.

Le SS.LL. sono pregate di trasmettere la presente circolare alle scuole di ogni ordine e grado.

Il Ministro

A ll'inizio del secondo anno di questa rubrica, sento il dovere di spendere di nuovo qualche parola per delinearne il senso, e spiegarne il titolo, che ho "rubato" ad una favola di La Fontaine, il grande poeta e inventore di fiabe francese del '600.

"Un ricco contadino, sentendo ormai prossima la morte, chiamò attorno al letto i suoi figli e disse loro: 'Guardatevi — li ammonì — dal vendere l'eredità lasciataci dai nostri antenati: vi è nascosto un tesoro. Non so con precisione dove, ma con un po' di coraggio riuscirete a trovarlo: alla fine ne verrete a capo. Dopo la stagione del raccolto, datevi da fare a smuovere il campo: scavate, rovistate, vangate le zolle; non lasciate angolo dove non passiate e ripassiate più volte'. Morto il padre, i figli si preoccuparono di rivoltare in lungo e in largo tutto il campo: a tal punto che alla fine della stagione il raccolto fu di gran lunga più abbondante. Ma del tesoro nascosto nemmeno una traccia. Il padre era stato molto saggio ad indicar loro, prima di morire, che il lavoro è un tesoro" (Jean de la Fontaine, Favole, libro V, Favola IX).

Com'è ovvio, non mi interessa tanto la morale che La Fontaine evince dalla favola; piuttosto, il racconto mi pare un'ottima metafora di un'efficace lettura della Bibbia; di come, accingendosi ad affrontarla, non sia rilevante giungere a delle conclusioni definitive, e una volta per tutte: molto più ricco può risultare scavare attorno al testo biblico, leggere e rileggere con umiltà e costanza questa parola di uomini che una parte dell'umanità



LA VERITÀ CHE GERMOGLIA DALLA TERRA

di BRUNETTO SALVARANI

considera, parimenti, Parola di Dio. Ecco il tentativo di questa rubrica, che contrappunterà mensilmente le problematiche affrontate di volta in volta da "CEM-Mondialità", in maniera non confessionale, ma aperta, e il più possibile "laica" (anche se non posso non ammettere la delicatezza, e la difficoltà, di usare oggi tale aggettivo). Con un occhio di riguardo, naturalmente, per quanti usano la Bibbia come materiale di lavoro in campo educativo, nella scuola, nei gruppi e

nell'educazione "sommersa", e prendendo le mosse dall'argomento di questo primo numero (che è lo stesso del convegno di Macerata), "la terra e l'uomo".

Racconta un midrash (1) al libro del Genesi: "Rabbi SHIMON insegnava: Quando il Santo, benedetto sia, volle creare l'uomo, fra gli angeli si formarono diversi gruppi e partiti. Alcuni dicevano: "L'uomo deve essere creato." Altri invece dicevano: "Non deve essere creato". L'amore disse: "Egli deve essere creato, perché farà opere d'amore". La verità disse: "Non deve essere creato, perché sarà pieno di menzogna". La giustizia disse: "Deve essere creato, perché agirà con giustizia". La pace disse: "Non deve essere creato, perché sarà pieno di smania di discordia". Che cosa fece il Santo, benedetto sia? Egli prese la verità e la gettò sulla terra. Allora gli angeli dissero al Santo, benedetto sia: "Signore del mondo! Ma la verità è il tuo sigillo! Come puoi disprezzarla? Fa' risalire di nuovo la verità dalla terra!". Perciò sta scritto anche (Salmo 85, 12): "La verità germoglierà dalla terra" (2).

Il racconto, a partire dal quale potrebbero sorgere parecchie considerazioni, segnala innanzitutto un dato di fatto, essenziale per cogliere correttamente il rapporto esistente nel testo biblico fra la terra e l'uomo: un rapporto che è profondamente intrecciato, ma che abbisogna di un terzo termine per compiersi, della "Verità", sigillo di Dio e sua proiezione nel cosmo. L'uomo e la terra posseggono un destino comune: ambedue, secondo l'autore

di Gen. 1, sono "cosa buona"; il nome del primo uomo, Adamo, significa in ebraico "proveniente dal suolo", e "adamah" è proprio il termine che nella Bibbia si usa normalmente per indicare la terra; compito dell'uomo, infine, nel giardino di Eden, è innanzitutto coltivare e custodire tale giardino (Gen. 2,15). Il peccato di Adamo ed Eva, del resto, coinvolge radicalmente la terra, tanto che Dio giunge a proclamare: "Poiché hai ascoltato la voce di tua moglie e hai mangiato dell'albero, di cui ti avevo comandato: non ne devi mangiare, maledetto sia il suolo per causa tua!" (Gen. 3,17a).

E ancora: "Con dolore ne trarrai il cibo per tutti i giorni della tua vita. Spine e cardi produrrà per te e mangerai l'erba campestre.

Con il sudore del tuo volto mangerai il pane; finché tornerai alla terra, perché da essa sei stato tratto: polvere tu sei e in polvere tornerai!" (Gen. 3,17-19b).

Nonostante questo stretto rapporto, lungo tutta la Bibbia Israele ha la consapevolezza che la terra non gli appartenga, neppure la tanto agognata "terra promessa": essa è proprietà di Dio (Ps. 24,1) e sgabello ai suoi piedi (Is. 66,1), il popolo ebraico non è altro che suo ospite e come tale deve comportarsi. La terra come dono di Dio è uno dei leit-motiv del libro di Giosué, nel corso del quale Egli la distribuisce personalmente alle tribù d'Israele; da qui, il rapporto con la terra è tanto radicale e delicato quanto il rapporto con la vita; si può dire che la terra — come la vita — non sia un oggetto o un bene fra gli altri beni, ma la condizione fondamentale di ogni bene. Proprio tale aspetto moltiplica l'esu-

beranza delle descrizioni bibliche: la Palestina è "il paese di frumento, di orzo, di viti, di fichi e di melograni; paese dove non ti mancherà nulla; paese dove le pietre sono ferro e dai cui monti scaverai il rame" (Deut. 8,7-9); è "la terra dove scorre latte e miele" (Es. 3,8), dove ogni penuria è definitivamente allontanata. Come rileva opportunamente il teologo Armido Rizzi, l'aspirazione del popolo d'Israele ad ereditare e possedere la terra promessa non si realizza però automaticamente, con il decorrere di scadenze o il verificarsi di condizioni esteriori (3): la condizione è posta nella volontà stessa d'Israele, nella sua chiamata a vivere l'alleanza attraverso la messa in opera della Legge. È tale il senso di un testo centrale nella legislazione biblica ebraica, Lev. 26,3-6: "Se seguirete le mie leggi, se osserverete i miei comandi e li metterete in pratica io vi darò le piogge alla loro stagione, la terra darà prodotti e gli alberi della campagna daranno frutti. La trebbiatura durerà per voi fino alla vendemmia e la vendemmia durerà fino alla semina; avrete cibo a sazietà e abiterete tranquilli il vostro paese. Io stabilirò la pace nel paese; nessuno vi incuterà terrore; vi coricherete e farò sparire dal paese le bestie nocive, e la spada non passerà per il vostro paese". Il dono totale che Dio fa a Israele, dunque — nota ancora Rizzi — è composto da due parti, la terra e la Legge: se la terra appare buona perché ricca dei beni di cui la collettività ha bisogno per vivere e prosperare, la Legge lo è perché indica come far sì che quei beni vengano distribuiti secondo giustizia, e contribuiscano così davvero

all'armonica sussistenza del popolo di Dio (4).

Ritorna qui il triangolo originario: terra, uomo, Dio; e il fine del dono è la possibilità che tutti possano godere il frutto delle loro fatiche e che "non vi sia alcun bisognoso in Israele" (Deut. 15,4). "Così la benedizione, la terra promessa, la vita — dono di Dio — rimane costantemente una possibilità, la cui realizzazione effettiva è legata alla libertà e obbedienza dell'uomo" (5).

Tale legame profondo fu descritto in questo modo dal grande filosofo contemporaneo ebreo Martin Buber, profeta di uno stato nel quale possano convivere armonicamente Israele e il popolo palestinese: "In nessuna epoca d'Israele questa terra è stata semplicemente un possesso del popolo; sempre essa fu nello stesso tempo un imperativo a farne ciò che Iddio voleva ne fosse fatto. Così, il singolare legame tra questo popolo e questa terra è posto, fin dalle più lontane origini, nel segno di ciò che deve essere, di ciò che dovrà avvenire, di ciò che dovrà essere realizzato. Il popolo non potrà arrivare a questa realizzazione senza la sua terra né la terra senza il suo popolo; solo l'unione fedele di entrambi rende possibile questa realizzazione..." (6).

Note

(1) Antico metodo esegetico ebraico.

(2) Cit. in J. PETUCHOWSKI, "I nostri maestri insegnavano...", Morcelliana BS, 1983, p. 43.

(3) A. RIZZI, *Messianismo nella vita quotidiana*, Marietti TO '81, p. 26.

(4) A. RIZZI, op. cit., p. 27.

(5) A. RIZZI, op. cit., pp. 27-28.

(6) M. BUBER, *Israele, un popolo e un paese*, Milano, 1964, p. 10.

"Non c'è scuola dove il sole non batta e costruisca giochi ed immagini di ombre in continuo movimento, non c'è giardino o cortile in cui non piovano. Ovunque il vento soffia e basta mettersi sdraiati a pancia all'aria per giocare a dare i nomi e a riconoscere le nuvole. Terra, sabbia e fango sono dappertutto, ma non li si tocca mai abbastanza. (...)

Il fuoco del sole, l'acqua che vola in cielo nelle nuvole, spinta dall'aria che corre e si fa vento, la terra che si bagna e si trasforma e si modella, l'erba, le stelle...

Perché questi elementi che la natura ostinatamente regala ad ogni scuola sono presi in così poca considerazione?" (1)

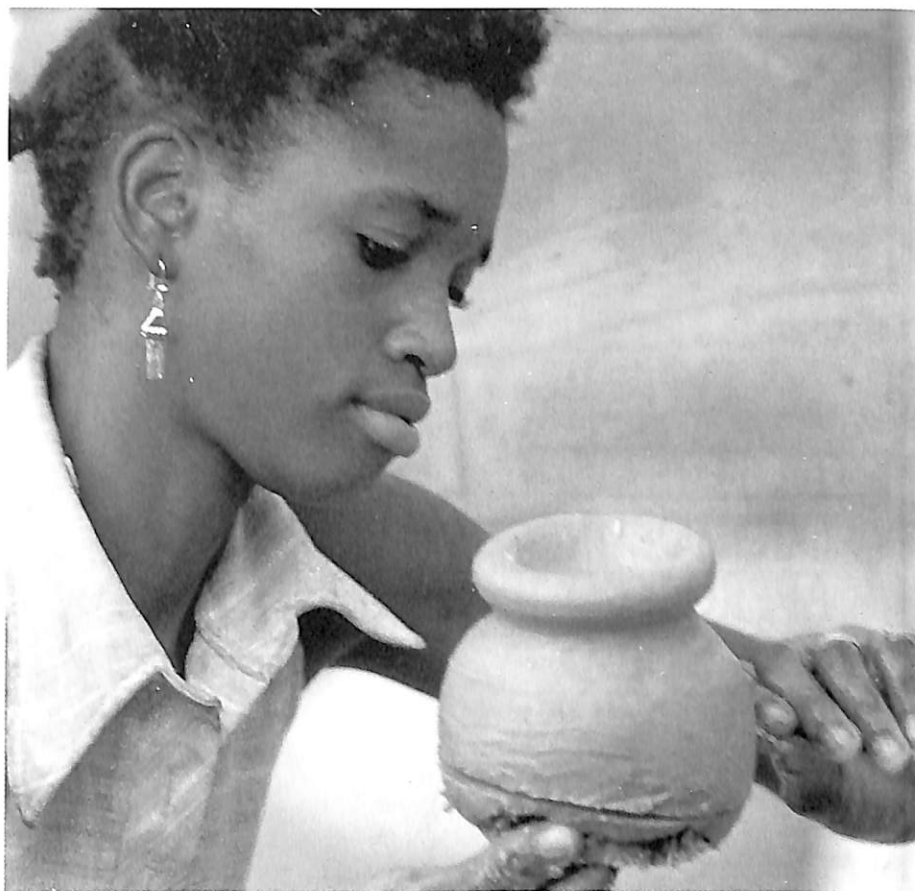
Ponendoci questa domanda ci siamo rese conto che i moduli tradizionali ormai acquisiti dalla scuola materna di trattare il rapporto bambino/ambiente, conducono ancora una volta ad una concezione esclusivamente "scientista" che non migliora le conoscenze e non permette il passaggio dall'idea di "sfruttamento" all'idea di "utilizzazione" della natura. Tutto da ripensare.

Il libro da cui attingere diventa il mondo, così com'è; i nuovi alfabeti, gli elementi che con noi sono gli ingredienti della vita.

Le modalità: un contatto diretto.

Loro e noi, adulti e bambini, con tutto noi stessi: ragione, emotività, affettività, intuito, immaginazione, corporeità a cinque sensi, stravaganza, capacità di fare domande, sete di risposte, disponibilità al silenzio, accoglienza del mistero.

Dopo l'esperienza fatta nello scorso anno scolastico e raccontata su



"UNA SCUOLA GRANDE COME IL MONDO..."

di M.A. DI CAPITA - M.T. TURBINI

CEM ("Segmenti di mito": 1988/'89), non sarebbe stato possibile entrare in contatto con l'ambiente con uno stile che non fosse questo; cercheremo di descrivervi come abbiamo avvicinato, toccato, ascoltato, raccontato, rappresentato, aria, acqua, fuoco...

Cercheremo di condividere con voi cosa ci hanno suscitato, detto, ricordato, l'albero, il campo, la casa...

Tutte esperienze, queste, fatte insieme, adulti e bambini, con la stessa curiosità, lo stesso desiderio di armonia.

"Fuori, insegnanti e allievi, saremo sullo stesso piano di fronte alla straordinaria complessità del mondo e, per capirci qualcosa, dovremo

ascoltarci l'un l'altro, prendere in seria considerazione anche le ipotesi più stravaganti e accorgerci magari che l'intuizione apparentemente bizzarra di un bambino è più vicina al vero di quanto noi insegnanti avevamo previsto.

Uscire dalla scuola comporta anche questo: scoprire, da parte dell'insegnante, la povertà dei suoi saperi sul mondo e non nasconderli. In altre parole, mettersi in ricerca davvero insieme ai bambini" (2).

Note

(1) e (2) FRANCO LORENZONI, "Andiamo a scuola nel bosco di Elena" in "A cielo aperto", Materiali MCE.

LA TERRA E L'UOMO: UN APPROCCIO "ECOLOGICO" ALL'EDUCAZIONE

GIANFRANCO ZAVALLONI

In educazione, l'approccio ecologico ai problemi impone una maniera diversa di affrontarli. È una esperienza "autoeducativa". Abbiamo, perciò, voluto presentare in una maniera nuova i temi che tratteremo in questa annata di *CEM Mondialità* nella rubrica dedicata alla ecologia, alla educazione ambientale.

I nove temi di questa annata sono così divenuti nodi di una complessa rete, che ci fa capire come ogni tema è strettamente legato agli altri.

Per leggerne meglio questa rete sono importanti alcuni termini, vediamo:

C come CICLO

È la capacità degli elementi materiali di circolare passando da uno stadio all'altro. Ad esempio il "ciclo dell'acqua".



F come FLUSSO UNIDIREZIONALE

Si riferisce alla "energia", che in misura molto maggiore della materia, tende ad esaurirsi. Questo concetto è definito anche con il termine entropia.

I come INTERAZIONE

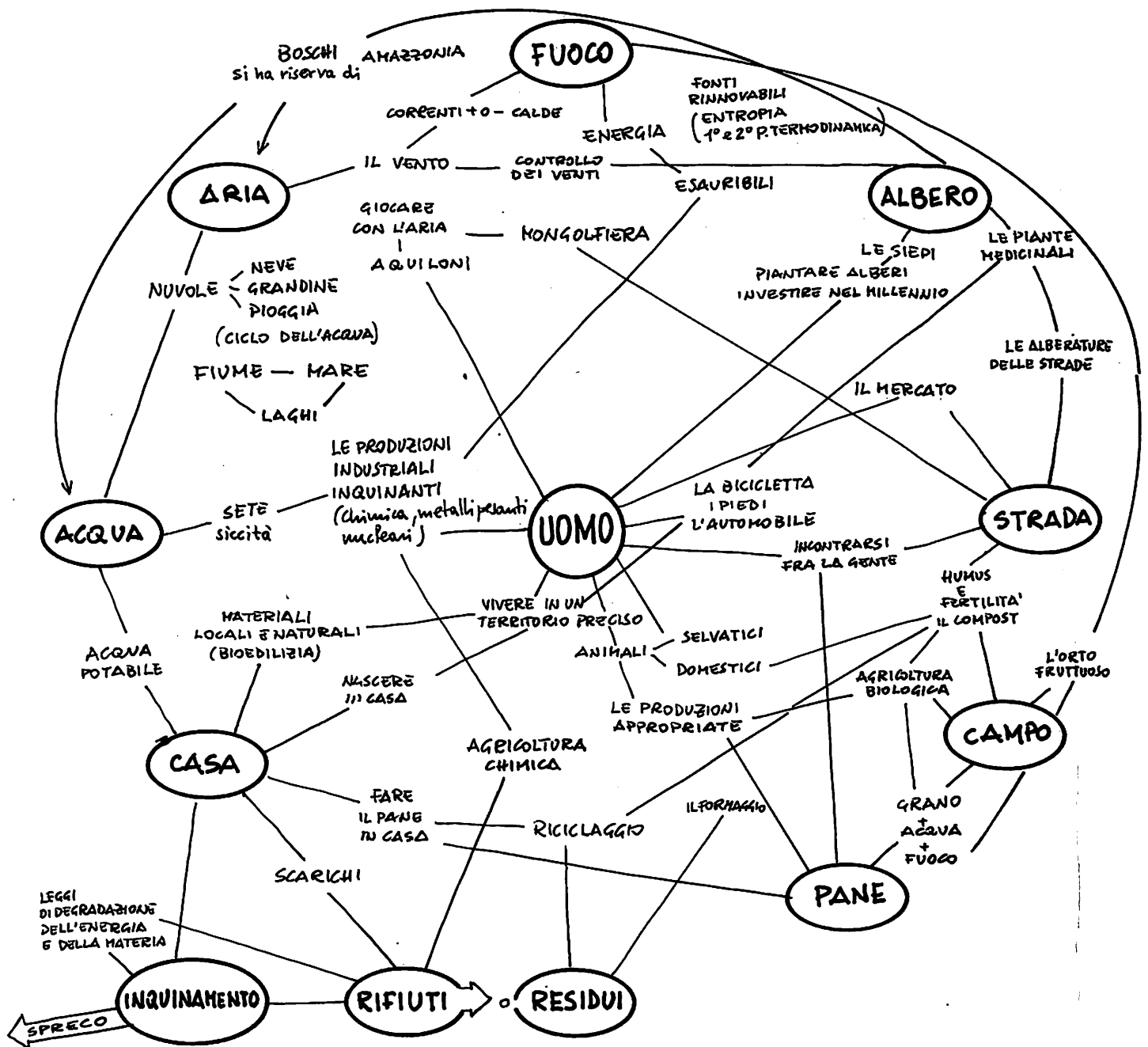
Sono i rapporti di condizionamento reciproci che esistono fra gli elementi del sistema ecologico. Più ci avvicineremo a queste problematiche, più scopriremo che ogni aspetto dell'ambiente è legato ad altri e può, quindi, essere usato come leva di un "processo educativo" in senso ecologico.

S come SISTEMA

Qualsiasi realtà va presa nella sua globalità e quindi nella sua complessità. Parlare di questo o quel sistema significa cercare, anche in campo educativo, un metodo di lettura della realtà più vicino all'ambiente naturale.

A come ACCUMULO

Quando si creano delle alterazioni e non si rispettano le leggi biologiche, c'è una concentrazione di elementi non compatibile con la vita. Questo avviene ad esempio nella "catena alimentare" con la concentrazione di molecole di origine sintetica o di metalli pesanti nel corpo umano, oppure con le scorie radioattive o, ancora, con qualsiasi tipo di rifiuti.



1° GENNAIO 2001

Un gioco di simulazione

di SIGRID LOOS

"Profondamente mutata appare oggi, 1° gennaio 2001, lo scenario che fa da sfondo all'accordo Jackson-Gorbaciov firmato tra i due leaders, di quelle che sino ad un decennio or sono erano considerate le superpotenze nelle cui mani pareva giacere il destino ultimo del pianeta terra."

Inizia così il copione che è servito come sfondo al primo gioco di simulazione per la pace, ideato dal Prof. Arnaldo CECCHINI dell'Università di Venezia, esperto in giochi di simulazione con la collaborazione dello storico Gianni SOFRI dell'Università di Bologna, delle donne pacifiste di Reggio Emilia, e coadiuvato dal gruppo teatrale FOLLI VERITAS (Ex NAVE DEI FOLLI).

In occasione dell'inaugurazione del Centro di Ricerca e di Documentazione "EIRENE" delle donne dell'Associazione per la Pace a Quattro Castella in provincia di Reggio Emilia, il 22 aprile 89 si è proposto questo gioco di simulazione/fantastoria a circa 130 persone provenienti in gran parte dalla provincia di Reggio Emilia. È stata un'esperienza unica che ha offerto ai partecipanti l'occasione di mettere tutta la loro fantasia ed immaginazione in gioco, creando 30 anni di storia successiva alla stipulazione dell'accordo di disarmo totale firmato da Jackson e Gorbaciov nell'anno 2001.

In un finto telegiornale speciale il Prof. Gianni SOFRI intervistato dal giornalista Enrico DEAGLIO, accenna al retroscena socio-economico-politico del 2000, che ha portato a questo accordo USA/URSS, che deve servire ai partecipanti al gioco co-



me base di partenza per sviluppare le loro idee sul futuro.

I giocatori vengono divisi in 13 gruppi, comprendendo aree di interesse (ambiente, cultura, salute, religione, lavoro, uomini e donne, vita quotidiana) e aree geografiche (USA, URSS, Europa, il Pacifico, il Sud, Unione Arabo-Islamica.)

Con l'aiuto del "Gioco dell'oca", ogni gruppo sceglie nella prima fase il suo portavoce (il vincitore) che poi nella seconda parte del gioco, avrà tutto il potere decisionale rispetto alla descrizione dei 10 avvenimenti storici più importanti, accaduti nei 30 anni dopo l'accordo Jackson-Gorbaciov.

La fantasia non pone limiti, infatti i 13 gruppi alla fine dei 90 minuti di gioco hanno presentato avvenimenti più svariati, tenendo conto dello sviluppo storico reale, e anche avvenimenti umoristici. I gruppi composti da partecipanti giovani o giovanissimi, si sono lasciati trascinare dalla propria fantasia più di quelli composti da adulti.

I 3 membri del gruppo teatrale FOLLI VERITAS, hanno avuto il compito di diffondere le notizie più

stupefacenti emerse durante il gioco tra i vari gruppi, influenzando così la descrizione storica.

Alla fine dei rapporti dei portavoce dei 13 gruppi, una giuria composta da politici, intellettuali e religiosi tali Luciana CASTELLINA, Fulvia SERRA, Giovanni CODRIGNANI, Gianni SOFRI, Don Candido BIZZANI, per nominarne alcuni, votava il vincitore.

Accompagnato da grandi applausi, il gruppo degli USA, composto da una decina di ragazzi dai 10 ai 14 anni, è stato premiato per le sue idee originali sul futuro, tra cui la più clamorosa è stata di dare inizio, con i soldi avuti dai fondi militari (dopo la firma dell'accordo) alla più grande catena dei negozi di giocattoli in tutto il paese.

Il pubblico e i partecipanti intervistati dai finti giornalisti si sono mostrati contenti e divertiti da questa nuova esperienza. Ci si augura di poter ripetere tale esperienza a Quattro Castella per un'altra occasione di festa.

Tirando le somme si può dire che nonostante i vari ostacoli di natura tecnica e meteorologica (il "Telegiornale" videoregistrato non ha potuto essere trasmesso prima del gioco per motivi tecnici, l'amplificazione acustica nella palestra è stata di scarsa qualità e perfino il tempo stesso "aprile, ogni giorno un barile" si è mostrato piuttosto ostile di modo che tutta la sceneggiatura del gioco è stata trasferita all'ultimo momento dalla piazza in palestra), questo primo esperimento di gioco di simulazione sulla pace in grande stile, per i partecipanti e per gli organizzatori è stato di grande successo.

FASCINO DI TERRE LONTANE

di Angelo Costalonga



*Davanti
a immagini come queste,
balza agli occhi
una visione del mondo
quale avevamo
cominciato a dimenticare...*

POSTERS: 12 posters, 50x70, colori e plastificati, (£. 3.000 cad.) £. 30.000

CARTOLINE: 100, colori e plastificate, (£. 150 cad.) £. 15.000

CARTONCINI: (cartoline con retro bianche), 100, colori e plastificati, (£. 150 cad.) £. 15.000

BIGLIETTI: (senza busta), 100, colori, (150 cad.) £. 15.000

LIBRI: FASCINO DI TERRE LONTANE vol. 1 (Asia e Africa), testi in 5 lingue, 184 foto, £. 80.000

FASCINO DI TERRE LONTANE vol. 2 (America Latina), testi in 5 lingue, 237 foto, £. 80.000

I due in cofanetto £. 150.000

Le spese di spedizione sono a carico del Centro.

distribuzione: CSAM, via S. Martino, 8 - 43100 Parma
Tel. 0521/54357 - Tel. e Fax 583301

È vero che ormai i giochi di simulazione vengono applicati in varie occasioni: dalla formazione professionale, ai training alla nonviolenza e nell'ambito dell'educazione allo sviluppo. Però si tratta sempre di un'applicazione per addetti al lavoro, persone che in qualche modo devono essere informate.

Questo è stato il primo tentativo di proporre un gioco di simulazione ad un pubblico estremamente eterogeneo di età e di provenienza politico-culturale, venuto innanzitutto per divertirsi ad una festa di inaugurazione.

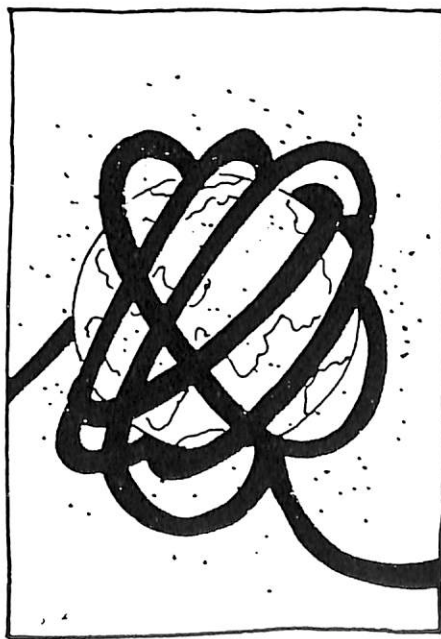
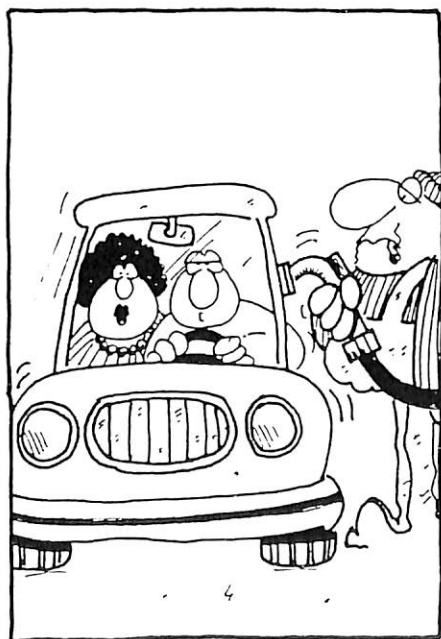
Le donne per la pace hanno così aperto nuove strade di comunicazione e sperimentazione, coinvolgendo centinaia di persone in modo divertente e fantasioso.

Il centro di ricerca e di documentazione "EIRENE" delle donne paci-

fiste è il primo ad essere inaugurato sul livello nazionale.

Essendo in "via di sviluppo" le donne pacifiste sono grate ad ogni contributo materiale-informativo di qualsiasi genere.

Per questo rivolgersi a
Centro di Ricerca e di Documentazione "EIRENE"
Piazza Dante, 1
42020 QUATTRO CASTELLA (RE)
Tel. 0522/887948 (Biblioteca)



N.B. Il libro "NOVANTANOVE GIOCHI" costa L. 15.000. Può essere richiesto al CEM/Mondialità.

Sigrid Loos, *99 giochi cooperativi*, Torino, Ed. Gruppo Abele, 1989.

L'uscita del libro "99 giochi cooperativi" di Sigrid Loos, pedagogista tedesca, da alcuni anni in Italia, fautrice di questi giochi in ambiti istituzionali e non, si colloca consapevolmente all'interno della nuova sensibilità verso il conflitto.

Da alcuni anni in Italia (da molti di più in Usa e Nord Europa) nelle esperienze di educazione alla pace (per es. di Daniele Novara), nei training non violenti, nelle azioni di alcuni gruppi pacifisti, si ritrova questo tipo di giochi.

Il libro è, da un lato l'espressione di questo filone, dall'altro il frutto peculiare dell'esperienza di Sigrid Loos, che in questi anni ha diffuso i Giochi Cooperativi in Italia, durante numerosi convegni, incontri di formazione, momenti di aggregazione, corsi... Girando negli ambiti più diversi culturalmente, i giochi sono stati sperimentati, si sono adattati ed evoluti e sono ora un patrimonio consolidato a cui attingere.

Un primo punto è infatti che questi giochi sono ormai ampiamente verificati nella pratica. Ovviamente la loro riuscita dipende anche dalla figura dell'animatore, dal suo atteggiamento al suo spirito d'osservazione. Ma su questo non si può certo pretendere da un libro più di qualche indicazione di massima. L'aspetto formazione degli animatori è ovviamente tutto aperto, anche se vari gruppi (membri della Forza Nonviolenta di Pace di Torino e Genova, Cooperativa Passaparola di Cagliari, collettivo educazione alla Pace dell'MCE, CEMEA ecc.) nonché la stessa Loos se ne occupano da anni.

Un secondo punto da sottolineare è la



ricchezza di questo manuale che raccoglie 99 giochi in diverse categorie e con scopi diversi ma coerenti con un'educazione a rapporti non violenti.

Il taglio del libro è di estrema apertura in molteplici sensi:

— rispetto ai lettori esso copre praticamente l'interesse di chiunque si occupi di educare a rapporti cooperativi tra persone; è utile all'insegnante come all'operatore sociale, all'animatore come all'educatore.

— Rispetto alla possibile utenza dei giochi essi sono adatti ad adulti, bambini, anziani, handicappati ecc.

Inoltre, particolare di estremo interesse, il libro offre strumenti per l'invenzione-rielaborazione di giochi adatti agli interessi e alle condizioni in cui si opera.

Come scritto nell'introduzione questi giochi possono essere utilizzati a scuola per l'apprendimento, in un gruppo di intervento sociale per facilitare la co-

municazione, in un gruppo di amici per stare "assieme", in ambito pacifista per rafforzare la fiducia, in corsi di formazione per creare un adatto clima di apprendimento ecc.

Una terza questione da sottolineare è l'importanza di avere degli strumenti semplici, non da specialisti, a portata di mano per chi si sente parte di quest'area nonviolenta o per chi, più semplicemente, desidera creare rapporti più umani, più collaborativi, basati sulla solidarietà e la comprensione. Un simile "sentire" è forse oggi ampiamente diffuso, in diversi ambiti socio-culturali, come contraltare alle ombre di morte che si addensano sulla terra in questo finire di millennio.

Spesso un senso di impotenza a cambiare la nostra civiltà sembra attraversarci.

Ecco allora che qualsiasi lettore può prendere questi giochi e proporli, con un briciolo di iniziativa, nel suo ambito di vita-lavoro: in famiglia, con gli amici, coi colleghi. Forse è questa, che ho catalogato come terza, l'utilità essenziale di questo libro, ciò che lo rende un utensile adatto a modificare la vita quotidiana delle persone.

A questo riguardo sottolineo anche, oltre al linguaggio semplice e chiaro, la struttura espositiva precisa, che permette di andare a scovare le proposte utili ai propri bisogni-risorse; abbiamo così diversi capitoli che espongono giochi di conoscenza, vitalizzanti, di socializzazione, di fiducia, di scarica di tensioni, di apprendimento e di conclusione.

Inoltre, in un capitolo l'Autrice risponde ad alcune delle questioni fondamentali "che spesso sono emerse nei miei corsi durante le fasi di verifica"; si tratta per esempio del senso da dare all'educare alla cooperazione e di aspetti più tecnici quali l'atteggiamento dell'animatore verso le persone più chiuse, i gruppi molto competitivi, i gruppi misti di adulti-bambini e adulti-handicappati.

A differenza di altri libri di giochi, questo testo è animato dal costante stimolo alla cooperazione, alla comunicazione, alla coesione del gruppo. Questa continua attenzione ad evitare l'esclusione, il senso di inferiorità, l'emergere di dinamiche distruttive, getta nuova luce su quest'attività umana così antica: il gioco.

Concludendo, non posso che invitare a leggere questo testo e soprattutto usarlo, nelle parti che ad ognuno sem-

brano più stimolanti, sperimentando i giochi, annotando le riuscite e le difficoltà, recuperando quell'atmosfera "giocosa" che anima il libro, (finanche nello stile di scrittura) per trasferirla nella propria quotidianità perché, dice l'Autrice: "Ogni giorno si presentano tante possibilità per introdurre la cooperazione, che non si limitano nell'ambito scolastico o a quello del lavoro."

Roberto Mazzini



**EDITRICE
MISSIONARIA
ITALIANA**

FAVOLE
MARIO RICCO
dall'ASIA



Via Corticella, 181
(Nuova Sede)
Tel. 051/326027
40128 Bologna

NOVITA' FAVOLE

Riccò M., FAVOLE DALL'ASIA, pp 122, £. 15.000

Antologia di favole intrise di sensibilità e morale orientale, provenienti dall'India, Tailandia, Cina, Giappone, Bali, Indonesia, Mentawai...

dalla stessa collana:

Riccò M., FAVOLE DALL'AMERICA LATINA, pp 122, £. 14.000

Ballarin L., FAVOLE DALL'AFRICA, pp 122, £. 14.000

Fasolini E., FAVOLE DALL'ASIA (2), imm.

Riccò M., IL RIO DELLE AMAZZONI e altre favole dell'America Latina, pp 80, £. 9.000

La perfetta sintonia degli indios con la madreterra, prima dell'arrivo dell'uomo bianco e delle devastazioni perpetrate sui nativi e sul loro ambiente: leggende del Brasile, Perù, Argentina, Guatemala, Messico ed Ecuador.

Fasolini E., CHUG E IL FIORE DI LOTO e altre favole della Corea, pp 80, £. 9.000

Nelle favole coreane dragoni, animali e piante rivestono un'importanza essenziale. E gli animali hanno capacità di parlare e a volte si trasformano addirittura in esseri umani.

dalla stessa collana:

Garello S., LA TIGRE INGRATA e altre favole del Bangladesh, pp 110, £. 9.000

Cossar I., LA SPOSA DEL RE e altre favole della savana, pp 64, £. 9.000

Fasolini E., IL GIGANTE DELLA FORESTA e altre favole del sud-est asiatico, pp 86, £. 9.000



... Ma più grande è la carità

Caritas Italiana (a cura della) quaderno 38, pp. 152, costo di produzione L. 6.000.

"Per un itinerario di pastorale della carità nella comunità cristiana: fondamenti teologici, criteri ispiratori, linee pedagogiche, indicazioni operative": è questa l'ottica nella quale si muove il recente "sussidio" reso noto dalla Caritas Italiana, l'organismo pastorale della CEI istituito per sensibilizzare, promuovere e coordinare con una attenzione particolare per i deboli e gli emarginati.

Il filo rosso che lega le varie parti del sussidio può essere desunto dalla presentazione.

Il quaderno, che raccoglie il frutto di due anni di lavoro, ha ricavato molte intuizioni dalle esperienze vissute e ha tenuto conto anche di alcuni approfondimenti dottrinali realizzati in diverse chiese locali. Esce mentre la Chiesa italiana si prepara ad avviare una lunga riflessione sul tema "Evangelizzazione e testimonianza di carità" ed è sperabile che possa servire a quanti stanno impegnandosi nelle diocesi, nelle parrocchie e nei gruppi, perché la testimonianza concreta della carità divenga non solo un fenomeno diffuso ma anche il segno effettivo di riconoscimento di ogni comunità cristiana".

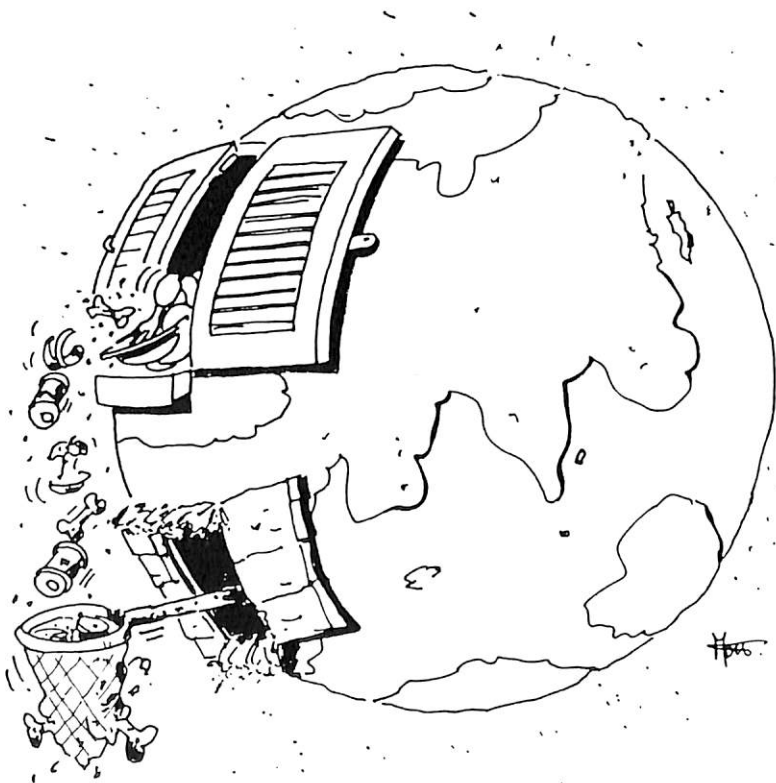
Africa. Il Continente dei rifugiati.

Publicato dall'Ufficio per l'Italia dell'Alto Commissariato delle Nazioni Unite per i rifugiati, V. Caroncini 19, 00197 Roma. Pagg. 84. Lire 15.000.

Ampliamente illustrato da fotografie e carte geografiche a colori (vedi pag. 47), il volume mira ad informare l'opinione pubblica italiana sulle principali situazioni di rifugiati in Africa, i programmi dell'ACNUR e la partecipazione della Cooperazione italiana con specifici interventi di emergenza e di sviluppo.

"Cosciente che l'assistenza ai rifugiati è un impegno che deve coinvolgere non solo i paesi di asilo ma tutta la comunità

internazionale, l'Italia ha sostanzialmente accresciuto negli ultimi anni il suo contributo all'azione umanitaria svolta dall'Alto Commissariato delle Nazioni Unite per i Rifugiati, divenendo parte sempre più attiva anche nella formulazione e attuazione di strategie di intervento, miranti soprattutto a promuovere l'autosufficienza dei rifugiati in attesa di una soluzione permanente», ha ricordato il Ministro degli Esteri, on. Giulio Andreotti, nelle prefazione del libro. "L'Italia si è impegnata su questa strada e sosterrà costantemente il ruolo di coordinamento degli interventi nazionali e regionali che compete all'Alto Commissario delle Nazioni Unite per i Rifugiati."



Spazio Cem

Cem
Mondialità

SASSUOLO (MO), 11.4.'89 - Citiamo da "La Gazzetta di Carpi" del 11.4.1989:

"Con la conferenza sul "Il razzismo e le sue origini" che Claudio Economi terrà oggi alle ore 15 presso l'aula Magna della scuola media Ruini in via Mercadante, inizia il ciclo delle 4 conferenze promosse dal Sistema bibliotecario intercomunale Sassuolo-Fiorano-Maranello, che concluderanno l'iniziativa *"affrontare l'attualità-Orientamento ai temi della maturità 1989"*. Si è conclusa, nelle settimane scorse la prima fase di questa iniziativa che prevedeva una serie di 10 lezioni per gli studenti delle scuole medie superiori di Sassuolo. Claudio Economi è capo redattore di "Cem-Mondialità", una rivista mensile di educazione alla comprensione tra i popoli nella scuola dell'obbligo, edita dal Centro di Educazione alla Mondialità, via S. Martino 8, PARMA".

CONEGLIANO VENETO (TV), 12.4.'89 — Proseguendo nel programma di preparazione di un Corso d'aggiornamento per docenti su temi attinenti col progetto "MONDIALITÀ", il Direttore del CEM, rispondendo al Comitato Organizzativo del Corso che fa capo all'Assessorato alla Gioventù, s'è fatto porta-parola, presso il Sig. Provveditore di Treviso, della proposta concreta maturata dal Comitato e che prevede la seguente scansione di temi: a) I diritti dell'uomo e dei popoli; b) L'interdipendenza Nord-Sud; c) I diritti della donna; d) I diritti dello straniero; e) Il diritto alla libertà religiosa.

ROMA, 28.4.'89 — Nel contesto del corso promosso dalla Caritas Diocesana di Roma dal titolo "Vivere la mondialità

scegliendo la pace" che si è svolto dal 1° al 28 aprile, il Vice-Direttore del CEM, prof. Antonio Nanni, ha diretto l'incontro conclusivo dal titolo: "Educare alla pace per realizzare la pace".

RIMINI, 5.5.'89 — Al Convegno Nazionale di "Scuola Italiana Moderna" tenutosi a Rimini durante il 4, 5 e 6 maggio '89 e recante il tema: "IL CO-RAGGIO DA EDUCARE", ha partecipato il Direttore del CEM svolgendo una comunicazione sul tema: "EDUCAZIONE ALLA MONDIALITÀ", di fronte a più di 250 educatori presenti. Attorno, poi, a questo stesso tema, nel pomeriggio del 5 maggio, è stato organizzato un laboratorio di ricerca diretto dal Prof. P. Pasotti. Anche da questa breve cronaca, ci è caro ringraziare gli amici vecchi e nuovi di "Scuola Italiana Moderna" per l'occasione che hanno offerto al CEM di riagganciare ufficialmente e pubblicamente, in occasione del loro Congresso Nazionale, con quella vastissima porzione della scuola italiana che deve ancora la sua vitalità all'ispirazione dei Padri Fondatori de "LA SCUOLA" di Brescia. Un ricordo particolare e un omaggio al comune e carissimo amico scomparso prof. Vittorino Chizzolini.

RAVENNA, 6.5.'89 — A conclusione di due giornate di sensibilizzazione sul problema dell'Amazzonia, la città di Ravenna ha offerto alla cittadinanza una *tavola rotonda* in cui anche il CEM, rappresentato da M. Audisio, ebbe una parola da dire sull'atteggiamento da tenere nei confronti dei problemi mondiali. Di fronte a ciò che accade nel mondo, la saggezza del quieto vivere suggerirebbe di fare come quelle

tre scimmie che si tengono le mani sugli occhi, sulla bocca e sulle orecchie. Il CEM invece vuole educare a guardare in faccia alla realtà, ad ascoltare il gemito silenzioso degli oppressi e a gridare alle ingiustizie del mondo. L'intervento suscitò una certa animazione tra i numerosi partecipanti, i quali prima di lasciare la sala si procurano del materiale per meglio conoscere il CEM.

BRESCIA, 6.5.'89 — La "Comunità e Scuola" di Brescia ha organizzato il 6 maggio '89 un convegno sul tema: "LA SCUOLA VERSO L'EUROPA: impegno educativo di libertà". Due temi scelti: *"Innovazioni istituzionali per un progetto di Scuola in prospettiva europea"* affidata all'On. Beniamino Brocca, Sottosegretario alla P.I., e *"La Scuola: spazio di incontri delle libertà educative"*, affidato al Direttore del CEM. Il Convegno è stato seguito da un folto ed attento pubblico che accomunava, fra gli "educatori", genitori e insegnanti. Un sentito grazie al Dr. G. Richiedi, Presidente della "Comunità e Scuola".

TRAVERSETOLO (PR), 16.5.'89 — L'Istituto per periti aziendali e corrispondenti in lingue estere di *Nostra Signora del Sacro Cuore* in occasione dell'anniversario di fondazione, ha organizzato un'assemblea straordinaria per ascoltare l'esperienza del CEM e di altri organismi per quanto fanno nel campo della educazione alla comprensione tra i popoli o anche solo nel sensibilizzare alla solidarietà tra le classi sociali di un medesimo popolo. Più che all'aspetto teorico del problema gli allievi si sono molto interessati ai tentativi concreti fatti da alcuni volontari per porsi come anelli di congiunzione tra

due mondi incomunicabili.

LIVORNO, 18.5.'89 — Organizzato dalla Regione Toscana, Provincia di Livorno è stata organizzata una conferenza sul tema: "L'unione europea per la cultura, la pace e lo sviluppo". Un intervento autorevole è stato fatto, a nome del CEM/Mondialità, da Mariangela Maraviglia.

PARMA, 19.5.'89 — Invitato dal Comitato Parrocchiale di Ognissanti e, in particolare, dal Dr. P. Bonardi e dal Patroco Don Maggiali, P. Milani ha trattato il tema: "*Tutti gli uomini parlano con Dio*". Dopo una riflessione di carattere storico-antropologico, il pubblico ha potuto accostarsi a forme di preghiera di svariati popoli della terra.

CREMA, 20.5.'89 — La Caritas Diocesana e il Centro Missionario di CREMA hanno organizzato un corso intitolato: "Educazione alla Mondialità: quali itinerari?". Vari oratori si sono susseguiti secondo i vari soggetti proposti (La questione ambiente, Le chiese e il sottosviluppo, Il gioco di cooperazione). P. Milani ha trattato il tema: "Strumenti e metodologie", sempre in chiave di mondialità.

TREVISO, 22. 5.'89 — L'AIMC di Treviso ha organizzato un Corso per educatori, concordato con la Direzione del CEM, durante il quale sono stati svolti i temi seguenti:
— I diritti dell'uomo (A. Tosolini, collaboratore del CEM).
— Educazione alla mondialità: significato e normativa (P. Milani, Direttore del CEM).
— Educazione alla Pace (P. M. Audisio, Codirettore del CEM).



**EDITRICE
MISSIONARIA
ITALIANA**



**Via Corticella, 181
(Nuova Sede)
Tel. 051/326027
40128 Bologna**

NOVITA' GANDHI

GANDHI PARLA DI GESU', Bologna '89, 2a ed., pp 128, £. 10.000
Questo testo raccoglie le idee che Gandhi ha espresso, in varie occasioni, su Gesù, il cristianesimo, l'attività dei missionari in India, il senso di una vera conversione...

VIVERE PER SERVIRE, Bologna 1989, pp 176, £. 13.000
La conoscenza di sé e la realizzazione del progetto di Dio sono impossibili finché non impariamo ad identificarci con ogni forma vivente e a porre noi stessi al servizio dell'intera creazione.

L'ARTE DI VIVERE, Bologna '89, nuova ed., pp 256, £. 16.000
«È necessario che impariamo l'arte di vivere in amicizia con tutti i nostri vicini». Vivere ed agire quindi non solo senza fare il minimo torto, ma facendo il maggior bene possibile.

OGNI GIORNO UN PENSIERO, Bologna '89, ristampa, pp 142, £. 12.000
Gandhi giunse alla semplicità di questi pensieri al termine della sua vita. Ne scriveva uno al giorno per un amico bisognoso di consolazione. Possono colmare anche oggi le nostre giornate.

Il corso si è svolto nelle date 15, 22 e 29 maggio 1989.

ROVIGO, 24.5.'89 — Ultimo incontro con il "Comitato di Insegnanti Mondialisti" di Rovigo allo scopo di fissare le date e i temi del *Corso di aggiornamento* che si svolgerà all'inizio del prossimo anno scolastico con l'Approvazione del Provveditorato e con la collaborazione tecnica degli esperti del CEM. I temi scelti sono i seguenti:

- 1 — La terra e l'uomo: nuovi alfabeti per l'educazione (19 sett. '89);
- 2 — Conflitto e intolleranza. Dalla scuola al mondo (22 sett. '89);
- 3 — Alfabeti della natura (26 sett. '89);
- 4 — Interdipendenza Nord-Sud. Tra storia e futuro (29 sett. '89);
- 5 — Linguaggio della non-violenza (3 ott. '89);
- 6 — I diritti dell'uomo e i diritti dei

popoli (6 ott. '89).

Il corso si svolgerà tra le 15, 30 e le 18, 30 dei giorni indicati. Contatti sono stati presi col Dr. Adriano Mazzetti, Direttore dell'Accademia dei Concor di, in funzione di una collaborazione fattiva per il Corso.

MACERATA, 26.5.'89 — Una rappresentanza organizzativa del prossimo Convegno Nazionale del CEM, s'è recata a Macerata per un ulteriore sopralluogo. Abbiamo, così, controllato gli alloggi dei nostri Convegnisti e preso informazioni riguardanti preparativi pratici per un armonioso svolgersi del Convegno. Molto positiva la visita del Sindaco della città che ci ha fornito utili indicazioni per futuri contatti da prendere. Ottima l'accoglienza di Don Antonio, Direttore del Centro che ci ospiterà.

convi **ut** *alità*
un futuro per l'educazione

ATTI
DEL 27° CONVEGNO NAZIONALE CEM

A. AGBÉNONCI - A. PAPISCA - G. CATTI

Mondialità

Supplemento a "CEM - MONDIALITÀ"
N. 5 - 1989 - PARMA


LA TERRA E L'UOMO
nuovi alfabeti per l'educazione

28° CONVEGNO NAZIONALE CEM

25-29 AGOSTO 1989

Cem Mondialità:

Via S. Martino, 8 - 43100 Parma - Tel. e Fax 0521/54357-583301 - ccp. 13601430

presso:
SEMINARIO VESCOVILE - Via Cincinelli, 4
62100 MACERATA
Tel. 0733/232738

L'ABBONAMENTO
a CEM/Mondialità,
Giugno '89-Maggio '90
costerà **L. 20'000**



Per chi fosse in
grado di inviare
una quota superiore,
proponiamo:

A) Abbonamento
Sostenitore **L. 30'000**

B) Abbonamento
d'Amicizia **L. 50'000**



Avete in mano il
N° programmatico.
Data una scorsa
all'enunciato dei temi
per il prossimo anno
(pagg. 3, 4, 5)



L'ACCLUSO C/C
E' PER IL RINNOVO
DEL VOSTRO
ABBONAMENTO.

GRAZIE!



LA TERRA E L'UOMO

nuovi alfabeti per l'educazione



Siamo lieti di presentare, in rapida sintesi, il programma della nostra rivista per l'anno scolastico 1989-1990. L'impianto tematico poggia ovviamente sull'asse ecologico, ma considerando l'ecologia come possibilità di nuovi alfabeti per dire l'uomo. Apparentemente si tratta solo di una rosa di temi; in realtà, dietro ogni tema abbiamo già individuato il problema e il conflitto che esprime e nasconde.

Di ognuno dei temi più sotto elencati la rivista svilupperà gli aspetti e le problematiche fondamentali, tra cui certamente non mancheranno:

— il significato antropologico e culturale del tema;

— l'individuazione del preciso bisogno umano che esso sottende;

— le sue coordinate storico-geografiche;

— l'interconnessione tra dimensione ecologica e dimensione economica;

— la traduzione in chiave didattica, ecc.

Ed ecco la scansione mensile dei dieci numeri della rivista:

1. Giugno '89: LA TERRA E L'UOMO
2. Settembre '89: L'ARIA
3. Ottobre '89: L'ACQUA
4. Novembre '89: IL FUOCO
5. Dicembre '89: IL CAMPO
6. Gennaio '90: L'ALBERO
7. Febbraio '90: LA CASA
8. Marzo '90: I RIFIUTI
9. Aprile '90: IL PANE
10. Maggio '90: LA STRADA