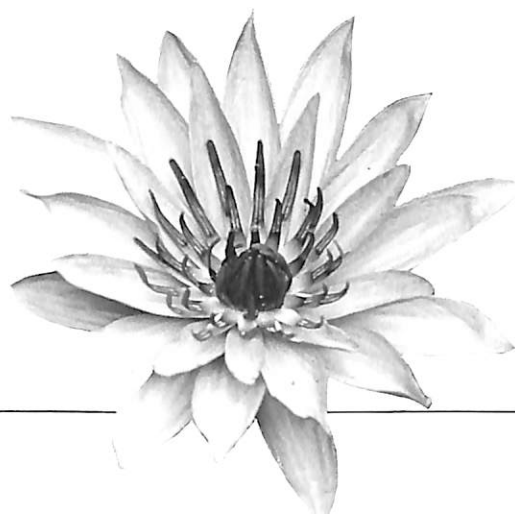




SOMMARIO

CEM Mondialità

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

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

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

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

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

Direzione, Redazione e 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. 18.000. Prezzo di un numero separato L. 1.800.

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.

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

EDITORIALE

TUTTE LE MANI...
Langston Hughes **3**

CULTURA PLANETARIA
Antonio Nanni **4**

EDUCAZIONE
 ALLA COMPrensIONE INTERNAZIONALE
Alessio Surian **15**

METODO DI RICERCA DELL'EDUCAZIONE
 ALLO SVILUPPO
Henk Konkers **25**

FORME
Mario Bolognese **35**

CONOSCERE IL NOSTRO ECOSISTEMA
Gianfranco Zavalloni **38**

IL GIOCO DEL CACAO
Sigid Loos **22**

FONDAZIONE PEDAGOGICA

LABORATORIO PER LA DIDATTICA

FOTOGRAFIA

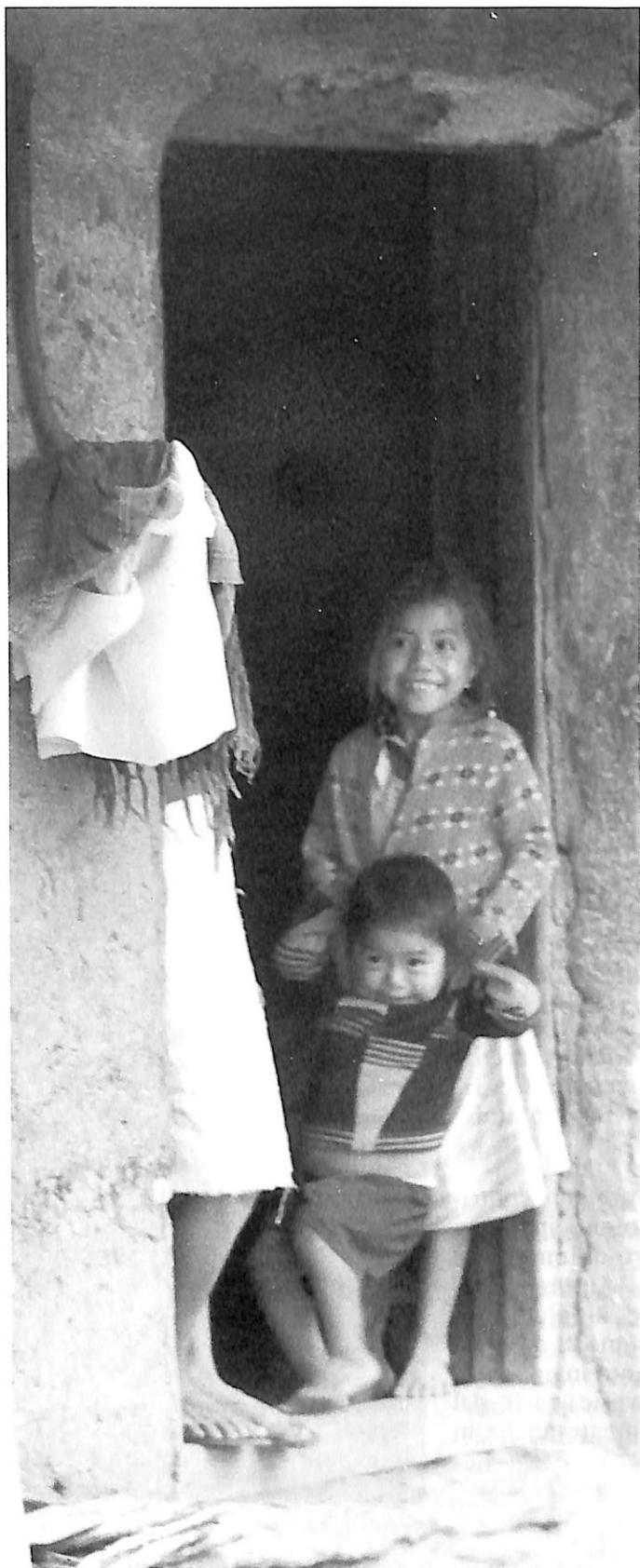
Angelo Costalonga

DISEGNI

Vittorio Belli

TUTTE LE MANI...

di LANGSTON HUGHES



Quando uno comincia da zero,

Quando uno comincia a mani
vuote, ma pulite,
Quando uno in principio ha in mente di costruire un
mondo,
Comincia prima di tutto da sé
E dalla fede che ha dentro —
Dalla forza che ha dentro
E dalla volontà di costruire.

* * *

Prima di tutto c'è il sogno che ha dentro.
Poi la mente comincia a cercare un modo.
I suoi occhi si guardano intorno, nel mondo,
Il mondo, la sua vastità e i suoi boschi,
Il mondo, la sua terra fertile,
Il mondo, i suoi fiumi.
I suoi occhi ci vedono la materia
che userà per costruire,
Ma anche le difficoltà e gli ostacoli.

* * *

La mano cerca gli strumenti
che servono a tagliare il legno,
A dissodare il terreno,
a imbrigliare la forza dell'acqua.
Poi la mano cerca delle altre mani che lo aiutino,
Una comunità di mani che lo aiutino —
Così il sogno diventa il sogno non di un uomo solo,
Ma il sogno di una comunità.
Non soltanto il mio sogno, ma il *nostro* sogno.
Non soltanto il mio mondo,
Ma il *il tuo mondo e il mio mondo*.
Che appartiene a tutte le mani che ci lavorano.

(Dalla poesia: "L'aratro della libertà".
L.J. Hughes: "Blues e poesie".
Newton Compton Editore, Roma 1979).



L' uomo planetario, il bambino planetario che ci sta crescendo sotto gli occhi, ci chiede una nuova educazione, una scuola diversa, sussidi didattici adeguati e strumenti culturali all'altezza della situazione.

È difficile, certamente, stabilire da dove far iniziare il rinnovamento. Forse non esiste un punto preciso. Si può anche partire dalla scelta di una nuova immagine del mondo, così come ci viene offerta dal planisfero Peters. Tale scelta ci sembra avere il pregio della concretezza, della globalità e della novità (per certi versi sconcertante).

Il presente contributo anticipa alcuni stralci di un libro di imminente pubblicazione che l'Autore ha dedicato interamente al planisfero Peters e al suo volume "La nuova cartografia" che tanto interesse ha già suscitato in varie parti del mondo e recentemente anche in Italia.



ANTONIO NANNI

CULTURA PLANETARIA E RINNOVAMENTO DELLA SCUOLA



Il sussidio fa parte della "Valigia di Peters" — un elegante corredo multimediale preparato dall'Asal — e offre agli insegnanti una densa introduzione per pedagogico-didattica, caratterizzata dalla proposta di numerose esercitazioni (per le scuole elementari, medie e superiori) e da cinque questionari con domande e risposte. Il sussidio vuole anche dimostrare, operativamente, che attraverso uno strumento culturale come la carta Peters è possibile non solo rinnovare l'insegnamento della geografia ma rendere più adeguata la pedagogia e la didattica alla nuova cultura planetaria all'interno della quale la scuola svolge ormai la sua azione educativa.

Sul planisfero Peters, come su altri strumenti culturali pensati in prospettiva mondialista la nostra rivista tornerà nei prossimi numeri, offrendo agli insegnanti indicazioni operative.

1. Una nuova visione del mondo per l'uomo planetario

Nella misura in cui il mondo sta diventando un *villaggio globale* secondo la felice espressione di McLuhan, cresce la conoscenza dei vari paesi e lo scambio interculturale. Un fatto certamente positivo.

Tuttavia l'informazione sugli altri paesi è spesso frammentaria e sensazionalistica, prigioniera di stereotipi e molto lacunosa. Difficilmente i giovani escono dalla scuola dell'obbligo con una idea esatta e globale del "mondo". Vi è da dubitare che gli stessi educatori ne abbiano un'idea corretta.

Sentiamo quindi un po' tutti il bisogno di una nuova immagine degli altri paesi, dei vari continenti e del pianeta Terra nella sua globalità. Una immagine più adeguata e fedele alla realtà. Le nostre distorsioni, infatti, si riflettono sui planisferi e, d'altra parte, i planisferi oltre ad essere una cartina di tornasole delle varie deformazioni sono anche fonte e causa delle medesime. Una carta geografica non è una trascrizione neutrale e asettica del mondo ma è — appunto — l'estrinsecazione di un'immagine, la raffigurazione di una visione anche «fisica» del nostro pianeta.

E tuttavia nel nostro tempo il mondo si configura più come villaggio globale, si delinea all'orizzonte il volto di un uomo planetario; si prende coscienza dell'interdipendenza di ogni problema e del tramonto di ogni insularità; l'azione dei Mass Media rende simultaneo e ubiquitario tutto ciò che accade nel mondo; si assiste al risveglio dei popoli del Terzo Mon-

do e alla volontà di riprendersi in mano il proprio destino; culture e religioni sembrano accelerare i processi di mondializzazione, le grandi minacce universali che incombono sull'uomo favoriscono e sollecitano la riscoperta della *coscienza della specie* la società internazionale è diffusamente multietnica e multirazziale, multiculturale e multireligiosa. Ebbene, in questa nostra epoca post-coloniale e planetaria abbiamo urgente bisogno di una nuova immagine del mondo che sia, appunto, non più eurocentrica, non più viziata di etnocentrismo geocartografico ma sia finalmente "a misura di mondo". L'uomo europeo occidentale ha costruito nei secoli geocarte "a misura d'Europa".

Oggi l'uomo planetario e cosmopolitico ha bisogno di un'immagine cartografica del mondo *a misura di mondo* al di là di un infantile e anacronistico etnocentrismo.

La conoscenza e la diffusione del nuovo planisfero costruito secondo la proiezione Peters è finalizzata anche al conseguimento di tale obiettivo. Accettare la proiezione Peters, e quindi l'immagine del mondo che ci viene consegnata, significa sentirsi pronti a smascherare la bugia di una Europa artificialmente ingrandita sulla carta e ingiustificabilmente collocata al centro del mondo. La mancata fedeltà alla superficie è un modo di essere infedeli alla verità



fisica del mondo. La carta di Peters può aiutare l'uomo europeo ad avere un'autocomprensione più vera e più corretta. A suo modo anche Peters è un *maestro del sospetto* ed appartiene alla scuola della diffidenza. E non penso tanto ad autori come Marx, Nietzsche e Freud ma ad altri maestri del sospetto, non meno importanti per la storia dell'umanità e il cambiamento dei paradigmi culturali, come Copernico, Galileo e Darwin, per fare solo alcuni esempi. Galileo ha sospettato che il Sole non girasse intorno alla terra e ne è uscita ridimensionata la presunta centralità della Terra.

Darwin ha sospettato che l'uomo non fosse un animale originario ma il vertice di una catena biologica evolutiva e ne è uscita ferita la presunta originarietà e creazione divina (immediata) dell'uomo. Anche Peters ha sospettato che l'Europa non fosse veramente al centro del mondo, così come invece veniva raffigurata nella cartografia tradizionale. E ne è uscita un'Europa rimpicciolita e *decen-*

trata, molto meno *signora*, rispetto al mondo, di quanto apparisse sulla vecchia carta. Una lezione per l'uomo europeo. Un punto fermo e irrinunciabile per aprire un capitolo nuovo dell'insegnamento della geografia in prospettiva mondialista.

2. Cartografia: dall'eurocentrismo alla mondialità

L'educazione alla mondialità deve oggi essere avviata a partire dalla scuola materna. E questo perché il bambino dei nostri giorni è già imbevuto di cultura planetaria.

Secondo il pedagogista Aldo Visalberghi, oggi dovremmo avere una cultura che ci faccia sentire prima di tutto membri dell'umanità, cittadini del mondo; in secondo luogo cittadini dell'Europa; in terzo luogo cittadini del nostro paese (l'Italia); e in quarto luogo cittadini della nostra città o comunità locale.

Questo cambiamento di pro-

spettive nel modo di affrontare la dinamica tra vicino e lontano, tra simile e diverso, non sarà certamente automatico, né impaziente. Si richiedono agli educatori della scuola nuove competenze, psicopedagogiche e un grande sforzo di creatività e di fantasia.

In ogni carta geografica — possiamo affermare — è custodito un mondo. Il modo in cui un popolo, una cultura, un'epoca, ha vissuto il suo rapporto fisico e immaginario col mondo. La storia dei planisferi e delle geocarte è la storia stessa delle immagini fisiche del mondo. Queste osservazioni hanno notevole significato. Quello, principalmente, di stabilire un nesso intrinseco tra rappresentazione cartografica e immagine del mondo, sicché la cartografia non è soltanto una branca della geografia ma un'espressione antropologica come «ermeneutica» dell'ambiente-mondo.

Ciò significa che una carta geografica può essere anche letta ed interpretata anche come auto-comprensione dell'uomo e oggettivazione grafica della sua immagine e del suo rapporto col mondo in un determinato periodo storico.

Peters mette bene in risalto la concezione intrinseca tra sviluppo della coscienza e dell'autocomprensione e sviluppo della cartografia, ossia del modo in cui l'uomo si pensa e si colloca nel suo ambiente-mondo.

L'etnocentrismo cartografico è

un fatto spontaneo, fisiologico, normale e forse necessario. Può sembrare un paradosso ma l'etnocentrismo è un fenomeno transculturale. Tutti i gruppi umani, tutte le culture locali sono in qualche modo etnocentrici. Ripercorrendo lo sviluppo storico della cartografia, Peters offre alcune significative esemplificazioni.

La forma di etnocentrismo geocartografico che ci riguarda più da vicino è ovviamente quella eurocentrica.

Le sue manifestazioni sono molto antiche. Già geocarte a forma circolare disegnata dal filosofo greco Ecateo circa 2500 anni fa pone al centro la sua città natale: Mileto. Non c'è da meravigliarsi, pensiamo. È questo uno dei motivi ricorrenti nella storia della cartografia. Al tempo delle crociate sarà la città di Gerusalemme ad essere posta nel centro, oppure, nella cartografia araba, le città della Mecca. Ma tale etnocentrismo geocartografico è ugualmente presente in Perù (tra le popolazioni di Cuzco) o in Messico, tra gli Aztechi, che consideravano la loro terra *ombelico del mondo*.

Tuttavia, se questo è vero, è altrettanto vero che dal tempo delle grandi navigazioni e delle conquiste coloniali la cultura europea ha rafforzato la rappresentanza eurocentrica del mondo e — soprattutto — è riuscita ad esportarla e in larga misura ad imporla.

A questo scopo un grande ruolo ha giocato la carta di Mercatore

(1569). Infatti la caratteristica principale di questo planisfero è la collocazione dell'Europa al centro del pianeta. Sulle deformazioni del planisfero Mercatore ci soffermeremo più oltre. Qui vorremmo intanto far vedere, con Peters, quali sono le ragioni che esigono, per fedeltà alla storia e allo sviluppo della coscienza umana, il superamento dell'eurocentrismo cartografico e, dunque, del planisfero di Mercatore. L'uomo ha bisogno di una nuova carta del mondo perché oggi, di fatto, è già nuova la sua visione del mondo. L'uomo planetario non può rappresentarsi il mondo attraverso una carta eurocentrica, occorre una carta planetaria, non eurocentrica, adeguata alla cultura della mondialità che si sta gradualmente affermando.

Cinquemila anni di storia umana ci hanno portato alle soglie di una nuova era, caratterizzata dalla scienza e dalle tecnologie, dalla fine del dominio coloniale, dalla coscienza crescente dell'interdipendenza di tutte le nazioni e di tutti i popoli.

Un momento storico come questo ci chiede di riesaminare criticamente la nostra visione del mondo che si fonda anche — nel suo versante più immaginativo e iconografico — sulle carte geografiche disegnate quando l'Europa era in piena fase di colonizzazione del pianeta. Sorprendentemente le carte attuali riflettono ancora quell'epoca ormai trascorsa ma

che grazie a tante *tracce* sopravvisse a se stessa. Una carta che continua ancora a fare *scuola*. Non solo è presente, ma viene spesso utilizzata come strumento didattico. Un anacronismo stridente che si giustifica soltanto introducendo il sospetto di una strumentale funzione ideologica.

3. Le deformazioni del planisfero Mercatore

Gerard Kremer, che si faceva chiamare col nome latino di Mercatore, era un cartografo di Duisburg, di origine fiamminga, il quale nel XVI secolo, precisamente nel 1569, realizzò una carta geografica di completa *isogonia* (ossia fedeltà nella riproduzione degli angoli). Quando un cartografo riproduce in piano una superficie sferica si trova sempre davanti ad un bivio: o sceglie la strada della maggiore fedeltà possibile alla superficie terrestre o sceglie la strada della maggiore isogonia possibile. Si può anche optare per una geocarta di *compromesso* o di *compensazione* fra i due criteri, ma il prodotto che ne deriva è un ibrido poco convincente che non ripaga. Mercatore rinunciò al criterio delle fedeltà alla superficie e costruì una carta geografica così poco rispettosa delle reali grandezze fisiche di paesi e continenti che inizialmente ci fu un rigetto globale del suo planisfero. Per il

suo atlante lo stesso Mercatore fece ricorso ad una proiezione diversa dalla propria. Ma alcuni decenni dopo la sua morte il planisfero Mercatore si era già imposto su tutti gli altri. E da allora l'immagine del mondo veicolata dalla carta del Mercatore è rimasta egemone e vincente fino ai nostri giorni.

La straordinaria fortuna che ha incontrato la carta di Mercatore è sostanzialmente dovuta ad una ragione prevalentemente tecnica: l'uso nella navigazione. Ad essa va aggiunta una seconda ragione ideologica che potremmo definire "etnocentrismo geocartografico". In effetti, il cartografo fiammingo ha collocato la Germania (sua patria elettiva), e di conseguenza l'Europa, al centro della carta geografica, mentre dovrebbe essere collocata proprio dov'è realmente, ossia nell'emisfero settentrionale della Terra. Il planisfero del cartografo fiammingo non è fedele dunque alla posizione dell'equatore. Sappiamo che l'equatore divide la Terra in due metà uguali. Sulla carta di Mercatore però l'equatore si trova così in basso, che 2/3 della carta vengono utilizzati per rappresentare la metà settentrionale della Terra, mentre per la metà meridionale ne resta solo 1/3.

Per mostrare concretamente le gravi deformazioni della carta di Mercatore offriamo subito una ampia esemplificazione che lo stes-

so Peters illustra frequentemente nelle sue conferenze in ogni parte del mondo.

Gli esempi riguardano il confronto tra: Europa e Sud America; Unione Sovietica e Africa; Scandinavia e India, Italia e Somalia, Gran Bretagna e Madagascar, Francia e Niger, Svezia ed Egitto.

L'Europa con i suoi 9,7 milioni di chilometri quadrati, sulla carta Mercatore risulta quasi uguale al Sud America, che, con circa 18 milioni di chilometri quadrati, è in realtà quasi il doppio della grandezza. L'Unione Sovietica domina in grandezza la zona afroasiatica; è però in realtà, con i suoi 224 milioni di chilometri quadrati, notevolmente più piccola della sola Africa, che conta 30 milioni di chilometri quadrati. Sulla carta di Mercatore, la Scandinavia sembra più grande dell'India, che invece con i suoi 3,3 milioni di chilometri quadrati è esattamente tre volte più grande della Scandinavia (1,1 milione di Km²). La Groenlandia con i suoi 2,1 milioni di Km² sembra più grande della Cina, la cui superficie è in realtà oltre quattro volte superiore (9,5 milioni di Km²).

L'Italia appare grande come la Somalia, che in realtà è grande più del doppio, così, anche la Gran Bretagna ha la grandezza del Madagascar, che è più grande del doppio, mentre la Francia sembra quasi più grande del Niger, la cui

superficie la comprende invece più di due volte. La Svezia, infine, dà l'impressione di essere il doppio dell'Egitto, mentre in realtà è proprio il suo eguale.

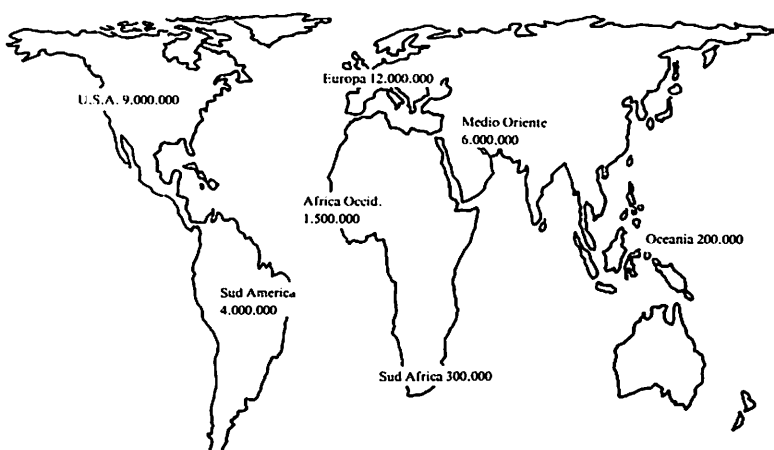
Ma le deformazioni non si fermano qui. Ve ne sono altre, di cui Mercatore non è responsabile, che vanno a completare un'operazione cartografica gravemente viziata di ideologia colonialista. Alludiamo ad aspetti che riprenderemo in seguito, come il passaggio del meridiano zero attraverso l'osservatorio di Greenwich e il percorso della linea di data.

4. I difetti delle carte «pseudo-mercatoriane»

Per salvare il planisfero di Mercatore è già stato fatto anche il tentativo di spostare l'equatore nel centro. Se si raffigurano entrambe le metà del globo fino all'80° parallelo, restano però fuori la parte settentrionale della Groenlandia e dello Spitzbergen, così come la terra di Grant e la terra di Francesco Giuseppe. Se invece a Nord e a Sud si sceglie un punto che permetta la raffigurazione dell'intera Groenlandia (84° parallelo), la carta assume una forma quadrata e l'Antartide diventa il continente più grande della Terra! Il problema non si pone solo per la proiezione di Mercatore, ma per tutte le carte che continuano a raffigurare l'immagine geografica del mondo progettata

LA CARTA PETERS

130 × 90, 6 colori
con fascicolo di spiegazione L. 18.000
40 × 30 L. 2.500



PACCHETTO DIDATTICO

Un set completo di strumenti per una più moderna e consapevole educazione ad essere cittadini di un mondo di uguali. Si compone dei seguenti elementi:

- Carta murale e plastificata cm 130 × 90, 6 colori
Fascicolo illustrativo, 16 pagine L. 28.000
- 25 Carte individuali, cm 31 × 44, 6 colori in cartoncino L. 62.000
- 100 Carte mute, cm 31 × 44, da colorare L. 20.000
- 50 Carte mute di Mercatore, cm 31 × 44 L. 10.000
- Videocassetta, 20' L. 120.000
- Libro sussidio per l'insegnante in preparazione.

da Mercatore. A questo elenco appartengono numerose geocarte che si limitano a mitigare le peggiori deformazioni della carta di Mercatore, per avere accesso alla sua eredità, senza modificare l'immagine del mondo che ne sta alla base. Si riconoscono facilmente dal fatto che in esse, per esempio, la Groenlandia appare più grande dell'Arabia, che in realtà la supera di una volta e mezza. Carte geografiche per tutte le *pseudo-mercatoriane* valgono le stesse considerazioni fatte per l'originale: non si adattano più alla nostra epoca post-coloniale, in un periodo di comprensione internazionale, di emancipazione universale e di co-

municazione in tutto il mondo. Rappresentano inoltre talora, dal punto di vista cartografico, un peggioramento rispetto alla carta di Mercatore, perché ne abbandonano i principali vantaggi (isogonia e reticolo geografico ad angolo retto), senza eliminare il difetto fondamentale che è la deformazione eurocentrica.

In ogni caso, sia nel planisfero di Mercatore, sia nelle geocarte e negli atlanti che ad esso si ispirano, si perpetuano i medesimi stravolgimenti. Vi sono però, altre forme di travisamento calcolato che non sono importabili, certamente a Mercatore e ai suoi derivati.

Ad esempio, paesi piccoli come la Svizzera (41.000 Km²) vengono rappresentati da soli su di una pagina doppia, se godono il privilegio di trovarsi nel cuore dell'Europa. Al contrario, paesi extra-europei grandi dieci volte tanto, come il Camerun (475.000 Km²) si devono cercare su di una grande carta sinottica (Africa o Nord Africa), e perfino un paese 200 volte più grande, come il Brasile (8.512.000 Km²) non è rappresentato su di un'unica pagina doppia, bensì su di una carta sinottica dell'America Meridionale con una dozzina di altri Stati, oppure è disperso in diverse tavole parziali dell'America Meridionale.

Gli stessi errori si riflettono negli atlanti storici. Gli Stati, extra-europei sono disegnati utilizzando una scala decisamente inferiore e non ci si può fare un'idea della loro individualità. Questo duplice difetto per lo più viene notato da chi utilizza la carta. Invece di correggere la sproporzione venutasi così a creare, i nostri atlanti storici costruiscono le fondamenta di questa immagine del mondo eurocentrica: la maggior parte delle loro cartine rappresenta l'Europa, mentre i rimanenti 14/15 della Terra, con la loro storia, vengono compressi in poche pagine e per giunta rappresentati fondamentalmente come, oggetti della politica di conquista europea, dalla Spedizione di Alessandro all'Impero romano, dalla scoperte geografiche,

fino alle guerre coloniali dell'ultimo secolo. Inoltre, la maggior parte dei nostri atlanti storici tratta in modo quanto mai analitico gli sviluppi degli ultimi quattro secoli (periodo di fioritura dell'Europa moderna) e presenta invece pochi, grossolani riassunti dei quattro secoli precedenti, durante i quali, prevalentemente in Asia e nel Nord Africa, erano state poste le basi che consentirono la fioritura di molte civiltà extra-europee.

Da queste critiche comprendiamo ancora meglio che il vero obiettivo di Peters è di estendere la sua nuova visione planetaria della realtà mondiale al di là della stessa geografia.

Perter vuole utilizzare i metodi cartografici, ricondurre la nostra immagine geografica e storica del mondo ad un'ampiezza universale, includendo in modo paritetico tutte le culture della Terra, tutti gli ambienti e tutte le epoche. La sua storia del mondo «otticamente sincronica» supera l'osservazione della storia del mondo dalla prospettiva europea, mediante l'osservazione dell'Europa dalla prospettiva del mondo e della sua storia. L'approccio di Peters solo apparentemente è cartografico, in realtà è un approccio interdisciplinare oltre che globalistico. Basta un esempio per dimostrarlo: la sua critica alla posizione del meridiano «zero» che passa per Greenwich. Secondo Peters, infatti, questo è dovuto solamente al fatto



che una volta l'Inghilterra godeva di una posizione di predominio rispetto a molte parti della Terra. Oggi che l'epoca delle conquiste coloniali è finita, il passaggio del meridiano «zero» a Greenwich rimane soltanto una significativa cicatrice cartografica, la spia di un'epoca al tramonto e la prova di quanto sia difficile cambiare — a cose fatte — la storia degli effetti.

5. Caratteristiche principali della carta Peters

«Da cinquemila anni — dice Peters — esistono le carte geografiche, e da tremila anni queste carte hanno contribuito a formare l'immagine che l'uomo ha del mondo. Scienziati, storici, papi, ricercatori, navigatori hanno disegnato delle carte, ma solo da 400 anni esiste il mestiere del cartogra-



fo. Come storico con interessi geografici ho studiato la storia della cartografia con particolare interesse. Mi resi conto della inadeguatezza delle carte terrestri esistenti che non favorivano, tra l'altro, la migliore soluzione che sempre sorge quando si trasporta la superficie terrestre su un foglio piano.

La nuova carta, la mia carta, rappresenta in modo egualitario tutti i paesi della Terra: risponde infatti a criteri di obiettività scientifica. È fedele alla superficie, all'asse e alla posizione, la sua scala è esatta, le inevitabili deformazioni sono distribuite regolarmente, è in grado di ritrarre tutta la Terra, comprese le zone polari». Forse Peters esagera un po' quando parla di «scala esatta», basterebbe pensare alla lunghezza che assume l'Africa nel suo planisfero.

In effetti, le caratteristiche prin-

cipali e ampiamente apprezzate della proiezione Peters sono le seguenti:

— *l'area uguale*: la nuova carta mostra tutte le aree (siano paesi, continenti ed oceani) secondo le loro attuali dimensioni;

— *gli assi uguali*: tutte le linee Nord-Sud sono verticali. Cioè, tutti i punti sono nel loro rapporto preciso: nordest, sudest, nordovest, sudovest;

— *le posizioni uguali*: tutte le linee Est-Ovest sono parallele. Il rapporto di qualsiasi punto della carta con la sua distanza dall'Equatore o con l'angolo del sole può essere facilmente determinato;

— *equità per tutti i popoli*: la carta assegna ad ogni paese la sua posizione nel mondo, stabilendo per ciascuno la sua esatta dimensione e collocazione.

Per tutti questi pregi largamente riconosciuti e per le importanti correzioni che apporta alla vecchia carta Mercatore, il planisfero Peters si configura come la carta geografica più adeguata alla coscienza planetaria e alla cultura mondialista dell'uomo contemporaneo.

6. Valore pedagogico della carta Peters

Ma ci sono altre ragioni culturali che rendono ancora più profondo ed esplicito il valore peda-

gogico della Carta Peters. In sede epistemologica si potrebbe sottolineare — nella linea di Thomas Kuhn — il nuovo *paradigma* cartografico introdotto da Peters e il suo apporto ad un ampio rinnovamento scientifico nel settore, che adegua la cartografia alla cultura planetaria.

Si potrebbe inoltre rimarcare l'importanza e l'ampiezza dello «sfondamento» culturale che la Carta Peters è in grado di operare sul piano dell'immaginario collettivo, soprattutto in un tempo, come il nostro, di civiltà delle immagini e di società dello spettacolo. Secondo le analisi acute di J. Baudrillard, il successo di massa delle immagini — anche geocartografiche — si spiega essenzialmente con il fatto che viviamo già in una *età della simulazione* (e quindi della *morte del reale*), in cui l'originale è sostituito con il suo duplicato, il territorio con la carta. E il rapporto si rovescia: il territorio diventa in qualche modo il prodotto della carta e delle immagini (J. Baudrillard, *Simulacri e imposture*, Cappelli, Bologna, 1980).

Si corre dunque il rischio, come è stato osservato, che questo imperialismo delle immagini, questo regno dei simulacri, faccia perdere alla gente il senso della differenza tra immaginazione e realtà, tra cartografia e superficie terrestre. Oggi, infatti, le immagini non si sommano più con la realtà ma con altre immagini, in un gioco infini-



to di rimandi e di incroci che in larga misura ci resta estraneo. Proprio qui sta forse il valore pedagogico più dinamico e permanente del planisfero Peters: nell'offrire all'uomo contemporaneo la possibilità di generare una nuova immaginazione geografica. L'immagine della Carta di Peters diventa così, fin da oggi, la realtà della superficie terrestre nella mente della gente.

7. Rinnovare gli atlanti e le carte geografiche

Da un'indagine condotta dal Prof. Silvino Salgaro dell'Università di Verona, sulla cartografia nei libri di testo della scuola media dell'obbligo (in *Atti del XIX Convegno Nazionale dell'Associazione Italiana di Cartografia*, Pitagora, Bologna, 1983, pp. 279-292), risulta che nonostante alcuni apprezzabili progressi lo stato attuale dell'editoria scolastica in materia geocartografica rimane inadeguato. La ricerca epistemologica in seno alla geografia e le nuove indicazioni presenti nei Programmi Ministeriali non hanno sortito gli effetti auspicati. La trattazione delle unità regionali secondo la successione Ovest-Est e Nord-Sud, osserva Salgaro, finisce per vincolare anche le immagini cartografiche in temi e tagli pressoché scontati. L'inserimento di carte tematiche accanto alle usuali carte

fisico-politiche viene operato in modo troppo limitato e ripetitivo. È del tutto assente la problematizzazione e il metodo della correlazione. Le carte demografiche e quelle sulla distribuzione delle risorse economiche — o altre carte tematiche che compaiono più raramente — restano troppo slegate dal contesto scritto. Nei nuovi programmi, invece, si afferma chiaramente che «l'analisi del paesaggio non debba limitarsi solo all'individuazione dei fatti e degli oggetti geografici, ma debba indagare le interrelazioni, le sincronie, gli influssi, l'azione distinta e composita dei diversi elementi...» in modo che tali fenomeni possano essere «ricostruiti in sede di verifica problematica diretta, puntualizzando e analizzando i dati necessari».

Nei libri di testo c'è forse una presenza eccessiva di carte, fisico-politiche e sicuramente una presenza troppo limitata di carte tematiche ragionate. Tante volte sfogliando i manuali di geografia si ha infatti l'impressione che le carte geografiche stampate servano più ad esigenze editoriali, come

riempitivo di spot tipografici o illustrazioni decorative, che non per una vera finalizzazione didattica.

Siamo invece convinti che Giorgio Valussi abbia ragione quando scrive sulla rivista *Geografia nelle scuole* (n. 2, 1985) che il rinnovamento della didattica della geografia non possa prescindere dall'uso funzionalizzato della cartografia, in cui la carta non sia più considerata un semplice sussidio, ma uno strumento essenziale per un insegnamento attivistico, un centro d'interesse, un momento della lezione, un oggetto di ricerca, un test di entrata e di uscita delle prove oggettive, ossia la base della metodologia didattica. Pensiamo anche che non si possa fare una buona lezione di geografia senza l'uso programmato, e non casuale della carta. Una carta geografica sul banco significa sempre scuola attiva, partecipativa, autoapprendimento, lavoro personale.

Uno strumento culturale per l'educazione planetaria

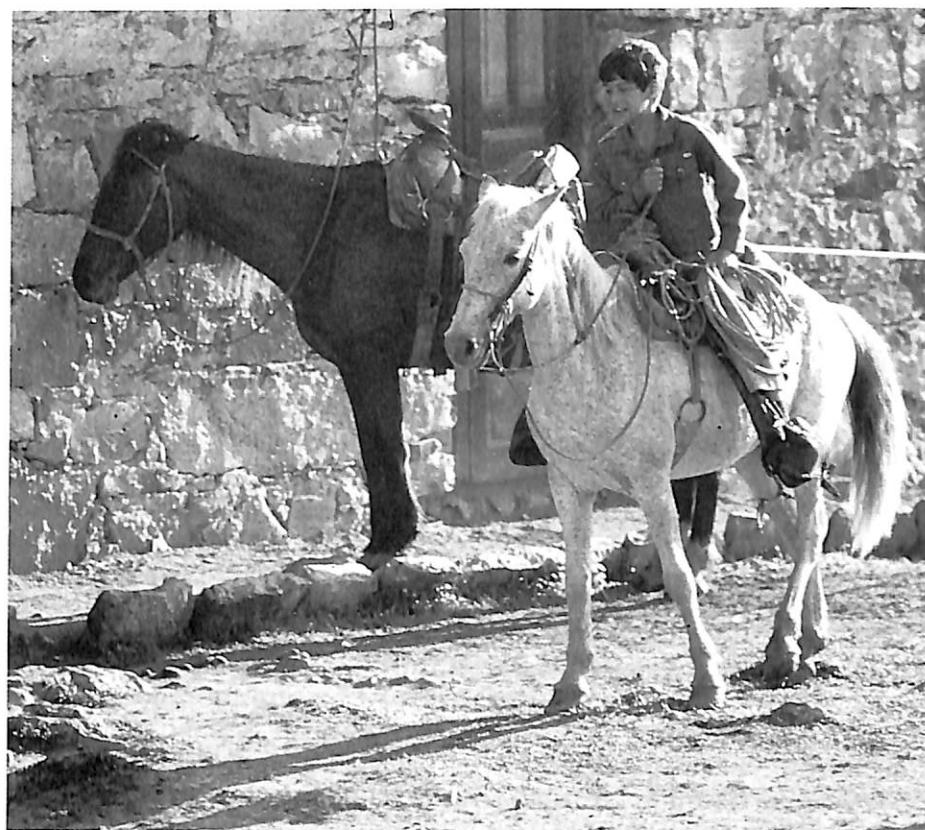
Il planisfero Peters offre certamente un grande contributo nella prospettiva dell'educazione alla mondialità. Questa è la ragione principale che ha indotto organismi internazionali come l'Unicef, organismi non governativi di volontariato internazionale, associazioni religiose e istituti educativi

ad adottare la carta Peters e a promuoverne la diffusione. Soprattutto il principio cartografico della massima *equità* per tutti i popoli, rende il planisfero Peters uno strumento didattico di prim'ordine nella costruzione di una cultura della mondialità.

È anche maturo il tempo di adottare nella cartografia la toponomastica locale e non quella imposta dall'Occidente. Tuttavia, una mediazione culturale è comunque necessaria. Anche per i problemi più banali: come potrebbe essere quello di riscrivere in alfabeto latino la grafia dei toponimi che indicano territori e relata che sono indicati organicamente con altri codici grafici. Gli esperti suggeriscono di adottare norme di traslitterazione ufficialmente approvata, di ispirarsi ai sistemi già elaborati da organismi geografici internazionali come il Board Geographic Name US-BGN, oppure l'Organisation International de Normalisation. Una via percorribile è anche quella di usare i sistemi proposti dagli stessi paesi interessati come il *Pinyin* per il cinese, l'*Hepburn* per il giapponese ecc.

Con la carta di Peters è possibile un insegnamento geografico in prospettiva mondialista.

«Dopo secoli di egocentrismo — dice giustamente Peters — possiamo ora vedere il nostro paese dal punto di vista del mondo, e



non viceversa». È importante sul piano educativo questo cambiamento di paradigma geocartografico, poiché favorirà senza dubbio un nuovo atteggiamento di solidarietà internazionale.

L'immagine eurocentrica del mondo, come abbiamo già osservato, si è dimostrata funzionale anche allo sfruttamento del Terzo Mondo da parte dell'Occidente industrializzato, nell'epoca post-coloniale. Ora, il nostro impegno per sostituire la valida carta geografica è parte dell'impegno più vasto per porre fine al processo di occidentalizzazione del pianeta e all'ideologia dello sfruttamento. Un domani migliore per tutta l'umanità, osserva Peters, non può sorgere da una falsa immagine del presente. Per questo occorrono nuove immagini, nuovi linguaggi e nuovi strumenti, come la carta Peters, per educare alla mondialità.

Scrive il filosofo e pedagogo J. Dewey in "Scuola e Società"

che "l'unità di tutte le scienze è trovata nella geografia. Il significato della geografia è che essa presenta la terra come la sede duratura delle occupazioni dell'uomo. Il mondo, all'infuori della sua relazione con l'attività umana, non è mondo".

Di notevole interesse appare anche la definizione del geografo italiano Osvaldo Baldacci, secondo cui la geografia è "la scienza dell'umanizzazione contemporanea dello spazio tellurico". Sono definizioni che caratterizzano la geografia come scienza dell'ambiente-mondo, una scienza della complessità dell'habitat umano.

Secondo O. Baldacci la geografia è un sapere pluridisciplinare per struttura ed interdisciplinare per natura. La pluridisciplinarietà "si manifesta prepotente nella preparazione del geografo, che ha bisogno di simultanea informazione naturalistica ed umanistica, ed oggi anche fisico-tecnica e matematica, in quanto momento di rifles-

sione e di legame nella casualità e nella metodologia dei fenomeni trattati".

L'interdisciplinarietà, invece, è data dalla considerazione del "fenomeno nella complessità delle sue relazioni e delle sue interferenze con il mondo degli uomini e con quello delle cose, ma nella sua interezza globale".

La carta Peters offre un prezioso contributo per l'educazione alla mondialità secondo tre fondamentali obiettivi:

- la conoscenza scientifica del pianeta Terra e dei suoi abitanti (popoli e culture);

- la visione della Terra come *casa comune* dell'intera umanità;

- l'utilizzazione delle risorse terrestri a beneficio di tutti, secondo principi di equità e di giustizia.

Peters offre alcune significative innovazioni che offrono un notevole apporto alla cultura della mondialità, come la proposta di scegliere un nuovo meridiano zero e una nuova "linea di data". Com'è noto, con l'accordo internazionale del 1884 si stabilì che il meridiano zero passasse attraverso l'osservatorio di Greenwich. Una decisione che migliorò certamente la situazione precedente, dal momento che quasi ogni nazione faceva passare il meridiano fondamentale attraverso il proprio osservatorio nazionale, ma le ragioni che ispirarono la decisione non erano di ordine geocartografico ma geopolitico. In breve: ragioni legate al colonialismo.

Peters propone invece di far passare la linea di data per il meridiano zero. Sicché anch'essa deve essere rettificata dal momento che è stata arbitrariamente tratteggiata e collocata in riferimento appunto al meridiano di Greenwich. Secondo Peters, il meridiano zero e, con esso, la nuova linea di data dovrebbe passare invece attraverso lo stretto di Bering (tra l'Alaska e l'Urss) poiché in qualsiasi altra posizione essa attraverserebbe zone abitate e perciò non potrebbe avere un percorso rettilineo. In realtà si dovrebbe tener conto che anche con questa soluzione resterebbe qualche problema, dal momento che verrebbe ad attraversare alcuni stati insulari dell'Australia.

Per concludere

Con la carta Peters gli educatori

hanno ora a disposizione uno strumento didattico che corregge — falsificandola — una vecchia immagine del mondo. Il bambino fin dai primi anni di scuola, potrà guardare con occhi nuovi il nostro pianeta e potrà rappresentarlo graficamente costruendo una carta geografica sicuramente più fedele alla realtà, se non altro alla superficie alla posizione e all'asse. Attraverso il metodo della problematizzazione il maestro saprà illustrare al bambino le novità sostanziali del planisfero Peters, che si raccolgono poi in una sorta di nuova rivoluzione copernicana: non guardare il mondo a partire dal punto di vista parziale del nostro Paese, ma guardare il nostro paese a partire dal punto di vista globale del mondo. Una lezione di mondialità per ogni bambino.

NOVITÀ

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



oltremarefilm
della
Cooperativa
CSAM

SOLIDARIETÀ, NUOVO NOME DELLO SVILUPPO

36 diapositive con scheda e fascicolo
per un ripensamento e una ricerca, L. 35.000

Sono alcuni brani della *Sollicitudo rei socialis* che ci vengono presentati per la riflessione, accompagnati da delle diapositive di Angelo Costalonga. Ottimo strumento di lavoro per gruppi e campi scuola.

della stessa «serie diritti»

DIRITTI DELL'UOMO, DIRITTI DEI POPOLI. TRA LIBERTÀ E SOLIDARIETÀ, 36 dia con libretto e cassetta, L. 35.000.

IL GIORNO DELLA PACE, 36 dia con libretto e cassetta, L. 35.000.

LA SINFONIA DEI DUE MONDI, 60 dia con libretto, schede e cassetta, L. 45.000. Solo cassetta L. 8.000.

★ ★ ★

distribuzione anche presso l'Emi, Via Roncati, 32 40134 Bologna

EDUCAZIONE ALLA COMPRENSIONE INTERNAZIONALE

ALESSIO SURIAN



ESEMPI DI ATTIVITÀ PER L'EDUCAZIONE ALLA COMPRENSIONE INTERNAZIONALE CON RIFERIMENTO A POLITICHE ISTITUZIONALI IN QUEST'AMBITO IN TRE PAESI DEL NORD EUROPA

Nel 1974 l'Unesco formalizza la Raccomandazione relativa alla Comprensione Internazionale, raccogliendo istanze che già iniziavano ad incidere sui percorsi educativi dei paesi occidentali con esperienze sia in ambito formale, sia informale. Le tematiche in questione sono state variamente articolate in educazione alla pace e al disarmo, educazione allo sviluppo e alla mondialità, educazione ai diritti umani, educazione ambientale etc. Aldilà della specificità dei contenuti è interessante raccogliere e confrontare orientamenti e strategie di integrazione curricolare di questi temi di educazione sociale in ambito scolastico.

Verranno analizzate qui di seguito indicazioni e suggerimenti potenziali, sia a livello di processi generali, sia per specifiche proposte di integrazione nei programmi di studio di tre paesi: Svezia, Olanda e Gran Bretagna.

Possiamo ricondurre le strategie di integrazione dell'educazione alla comprensione internazionale in ambito scolastico — ma in principio anche nel settore extrascolastico — a due strategie principali: una che vede un processo dall'alto (istituzione) verso il basso (singola scuola o gruppo di insegnanti); ed una che stimola il percorso contrario, a partire dalle esperienze di singoli consigli di classe con l'immediata percezione della partecipazione più o meno attiva degli studenti.

Va subito chiarito che questa seconda strategia viene difficilmente favorita nelle politiche scolastiche dei tre paesi che descriviamo. Sarebbe tuttavia di grande interesse, nella prospettiva di sperimentazione scolastica su questi temi, verificare anche le possibilità di gestione dal basso che si sono verificate in questi anni nei paesi maggiormente sensibili a questi temi e con fondi a disposizione coordinati a livello nazionale per centri di ricerca e intervento nella scuola. Analizzare singole esperienze di ricerca aperta meriterebbe sicuramente più spazio e ci rimanda all'ambito più esteso dell'educazione in progetti e delle strategie interdisciplinari nell'affrontare i problemi. Nel corso di questo articolo si cercherà comunque di farvi cenno a partire dal lavoro dei centri presentati per i tre paesi presi in considerazione.

L'Internazionalizzazione dell'educazione in Svezia

Va brevemente ricordato che lo scomparso primo ministro svedese Olof Palme operò in prima persona, verso la metà degli anni '70, nel senso di un'internazionalizzazione delle forme e dei contenuti educativi della scuola svedese.

In approccio alle diverse discipline ricercando una maggiore reciproca integrazione centrata su nuclei problematici ha costituito la premessa per l'opera del SIDA (Agenzia Svedese per lo Sviluppo) nell'ambito dell'educazione allo sviluppo e alla mondialità. Oltre ad occuparsi attivamente di rapporti relativi alla cooperazione culturale internazionale e di campagne rivolte all'opinione pubblica, il SIDA dispone di una sezione specifica per le attività di carattere scolastico. A differenza di altri enti che ricevono fondi istituzionali, il SIDA dà un rilievo minimo alla produzione di curricoli ed unità didattiche già preconfezionate da esperti e concentra le sue energie in corsi di formazione che in maniera sempre più capillare affrontano nello specifico i contenuti e le forme di lavoro dell'educazione allo sviluppo. All'interno di una politica di scambi culturali con aree del sottosviluppo, vi è un'ampia produzione di materiali tematici ed alcune raccolte di unità didattiche realizzate da insegnanti sulla base delle iniziative di formazione promosse in maniera decentrata. È interessante notare, a questo proposito, alcuni dati comuni anche ad altre esperienze scandinave e dei Paesi Bassi:

- il SIDA viene finanziato interamente a livello istituzionale con i fondi del dipartimento per la cooperazione allo sviluppo del Ministero degli affari esteri;

- la politica centralizzata di educazione allo sviluppo svedese prende forma anche attraverso una serie di corsi di aggiornamento che vengono coordinati nell'ambito delle politiche locali di formazione degli insegnanti da parte degli enti competenti;

- resta valido anche in questo caso, quindi, l'orientamento comune ad altre nazioni in cui il settore ministeriale, che gestisce la politica di cooperazione allo sviluppo, si fa direttamente carico di erogare fondi per progetti di educazione allo sviluppo/comprendimento internazionale, adattando alle generali esigenze del settore scolastico un primo periodo di ricerca e sperimentazione.

Al fine di rendere più diretta la comprensione di queste iniziative, abbiamo ritenuto utile selezionare un contributo di ordine teorico ed una scheda pratica di lavoro ripresi da pubblicazioni del SIDA.

Nel libro *L'internazionalizzazione dell'educazione in Svezia* di Inger Andersson e Lars Sundgren vi è un esplicito riferimento alla necessità di centrare gli sforzi educativi sullo sviluppo dell'intera personalità dell'individuo in un contesto globale.

Una scheda teorica (n. 1) tratta dal loro lavoro riporta infatti alcuni esempi di caratteristiche personali che dovrebbero costituire altrettanti obiettivi di lavoro con

gli alunni nel prepararli a porsi domande concrete sul futuro. Questa posizione riprende una frase simbolo adattata da Stig Lindholm, professore di Psicologia dell'educazione e membro della Peace Education Commission dell'IPRA (l'Associazione Internazionale di Ricerche per la Pace): "La comprensione internazionale comincia a casa". L'idea di fondo è che la coscienza e l'empatia per condizioni lontane e diverse dalla nostra possono avvenire solo se siamo in grado di formulare confronti e paralleli a partire da una capacità critica ed un atteggiamento di impegno nel nostro ambiente sociale specifico.

Ne è un esempio concreto la scheda didattica (n. 2) *L'industrializzazione*, ripresa dal n. 5 de *Le serie internazionali* pubblicate dal SIDA.

In questo fascicolo, curato da Lucio Elmdahl nell'84 (ma sulla base di un precedente lavoro danese del '77) incontriamo i temi più scottanti all'ordine del giorno in un contesto globale, esemplificati attraverso immagini a confronto.

Una piccola modifica è stata portata alla bibliografia che riportava in origine documenti originali svedesi. Sono stati sostituiti con sommario indicazioni di materiali reperibili in Italia proprio perché questa scheda vuole essere una proposta pratica di lavoro e un modo più generale di affrontare i temi della società mondiale.

SCHEDA TEORICA N. 1

Lo sviluppo della personalità

Sviluppo personale

Esempi

- Sicurezza affettiva (sentirsi amati/accettati da se stessi e dagli altri)
- Concetto di sé (identità)
- Autonomia (fiducia nelle proprie risorse personali)
- Capacità di autocritica
- Iniziativa
- Flessibilità
- Resistenza ai pregiudizi
- Etica (atteggiamento avverso alle ingiustizie, all'oppressione, allo sfruttamento di risorse materiali etc.)

Sviluppo intellettuale

Esempi

- Comprensione di concetti che generano una sempre maggiore coscientizzazione
- Coscienza ecologica
- Curiosità, sete di sapere ("la mente che indaga")
- Abilità di apprendimento (apprendere invece di ripetere conoscenze comunicate)
- Comportamenti finalizzati alla risoluzione dei problemi (strategie di lavoro)
- Creatività (azioni e pensiero innovativo)
- Abilità di comunicazione (ricevere e mandare informazioni)
- Capacità di critiche



Sviluppo estetico

Esempi

- Sviluppo personale
- Abilità nel provare empatia per le altre culture
- Sviluppo attraverso gli scambi culturali (viaggi, contatti con immigranti, etc.)

Sviluppo fisico

Esempi

- Sviluppo dell'autonomia e del concetto di sé

Sviluppo sociale

Esempi

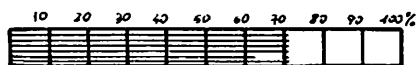
- Abilità nell'interagire con gli altri
- Empatia e coinvolgimento nelle realtà di altri gruppi ed individui
- Abilità nell'assumersi la responsabilità di cambiare la propria situazione e quella di altri, oggi e in futuro
- Abilità nel cooperare
- Abilità nel risolvere conflitti

(da "L'internazionalizzazione dell'educatore in Svezia")

L'industrializzazione

Della produzione industriale mondiale, i paesi sottosviluppati sono responsabili per un esiguo 10%. E a questa percentuale contribuiscono in gran parte non pochi di questi paesi: Messico, Brasile, Argentina, India, Algeria, Iran, Hong Kong, Corea del Sud. Ciò significa che la maggior parte dei paesi sottosviluppati hanno un settore industriale decisamente poco sviluppato.

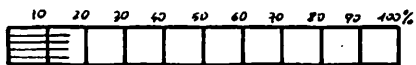
Un altro modo per mostrare questo dato è confrontare la percentuale di forza lavoro dei paesi sottosviluppati che è impiegata nell'industria con quella impiegata negli altri settori.



AGRICOLTURA 71%



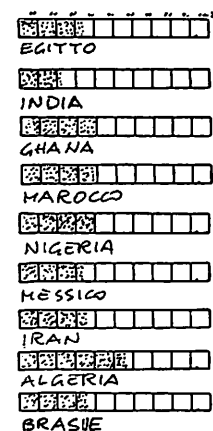
INDUSTRIA 15%



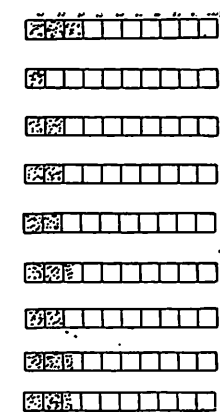
SERVIZI/COMMERCIO 15%

Vi sono inoltre grosse differenze nell'incidenza dell'industria nei diversi paesi, come mostra la seguente figura

PERCENTUALE
DEL PRODOTTO
NAZIONALE LORDO



PERCENTUALE
DI FORZA LAVORO

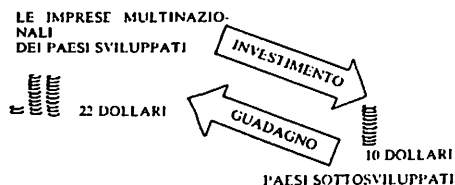


Ci sono varie ragioni per le quali l'industrializzazione è un processo importante per i paesi sottosviluppati. Innanzitutto procura posti di lavoro. Secondo, porta entrate. Terzo, attraverso l'industrializzazione i paesi sottosviluppati possono divenire meno dipendenti dalle importazioni dai paesi industrializzati. In quarto luogo, il paese può usufruire in maniera migliore delle proprie materie prime. In sostanza, ciò dovrebbe perciò portare ad un maggiore sviluppo e indipendenza dei paesi sottosviluppati.

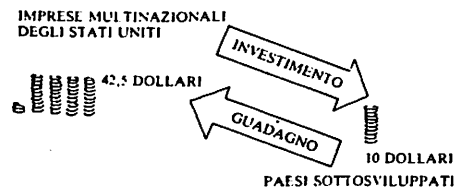
Molto dipende naturalmente da come avviene l'industrializzazione. Se prende piede — come succede in molti paesi sottosviluppati — attraverso l'importazione per lo più di macchinari moderni viene limitata la percentuale di nuovi posti di lavoro.

Se poi sono le imprese multinazionali a possedere le industrie, sono limitate anche le possibilità che siano i paesi sottosviluppati stessi a guadagnarsi qualcosa.

Ne è esempio la prossima figura che mostra come negli anni '70 le imprese multinazionali abbiano guadagnato circa 2,2 dollari per ogni dollaro investito nei paesi sottosviluppati (qui moltiplicati per 10):



Le imprese multinazionali degli Stati Uniti hanno investito fra il 1970 e il 1979 11.446 milioni di dollari avendone un ritorno in un guadagno di 48.663 milioni di dollari. Ciò significa che hanno ricevuto 4,25 dollari dal Terzo mondo per ogni nuovo dollaro che hanno investito lì.



Domande:

In che percentuale i paesi sottosviluppati contribuiscono alla pro-

LA POVERTÀ, NEI PAESI SOTTOSVILUPPATI, SAREBBE RISOLTA SE SOLO SI INDUSTRIALIZZASSERO. PENSI CHE SIA VERO? QUI SOPRA VEDI ARTIGIANI CHE LAVORANO ATTREZZI AGRICOLI.

duzione industriale mondiale?

Questa percentuale è distribuita equamente fra questi paesi?

Perché l'industrializzazione è importante per i paesi sottosviluppati?

Da discutere:

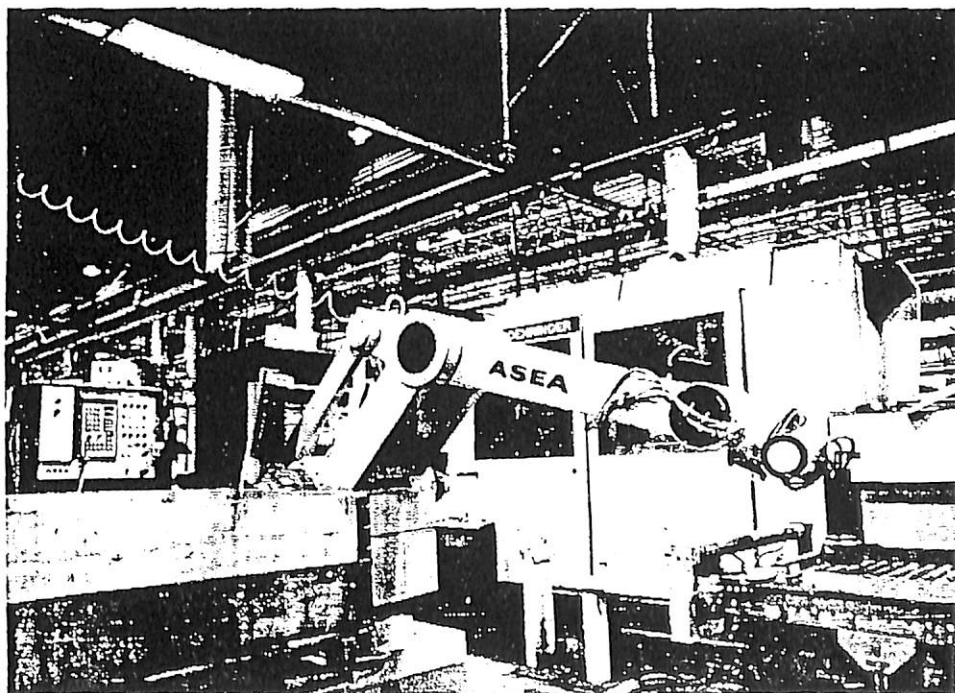
È possibile che l'industrializzazione produca conseguenze diverse nei paesi sottosviluppati?

Che vantaggi e svantaggi vedi legati ai diversi tipi di industrializzazione?

(da "Le serie internazionali", SI-DA, n. 5)



ROBOT INDUSTRIALE.



Educazione globale ed educazione allo sviluppo in Olanda (progetti scolastici e forme di ricerca degli alunni)

Sarebbe lungo e un po' complicato entrare nel merito dei rapporti fra Ministero per la Cooperazione Internazionale e Ministero della Pubblica Istruzione dei Paesi Bassi per ricostruire le tappe e le presenze politiche all'origine della Rete Nazionale di Coordinamento per l'Educazione allo Sviluppo. Si farà qui brevemente cenno al ruolo svolto dalle due maggiori organizzazioni legate ai rispettivi ministeri per la promozione di iniziative nel settore: NCO e SLO.

La prima ha una competenza specifica nel settore della cooperazione internazionale ed è responsabile dei finanziamenti dei vari progetti di aiuti allo sviluppo. La sezione che si occupa del settore educativo ha promosso, fin dalla metà degli anni '70 progetti di educazione globale, articolata contenutisticamente in pace ambiente e sottosviluppo, con particolare attenzione, dal punto di vista metodologico, alle possibilità di integrazione delle materie con approccio interdisciplinare ai problemi.

Molti gruppi sponsorizzati da NCO (centri universitari, gruppi di solidarietà con il terzo mondo, centri di ricerca sulle tematiche dell'educazione globale) hanno promosso forme di lavoro didattico e progetti aperti o semistrutturati che mettevano in relazione la realtà locale degli alunni con pro-

blemi di interdipendenza del pianeta.

Su questo tipo di sperimentazione didattica sono piovute accuse di eccessiva radicalità e politicizzazione delle tematiche affrontate. Una parte del mondo politico, sicuramente non la più progressista, ha fatto sue queste accuse avviando un processo di esautorizzazione al NCO dalle sue competenze nel settore educativo interno al paese. Nell'attuale Rete Nazionale, NCO si occupa infatti di un settore economicamente marginale, quello relativo a iniziative con particolare carattere di sperimentazione.

Parallelamente, è stato avviato nel 1983 un progetto denominato Epos e coordinato dal centro di ricerca pedagogica SLO, che si occupa specificamente di educazione allo sviluppo nella scuola (soprattutto secondaria) olandese con particolari accenti sul carattere contenutistico di questa tematica. Vi è stata in questo caso un'attenzione maggiore alle competenze delle singole discipline che pur si tenta di coordinare fra loro in progetti organici in cui esperti dei centri di ricerca e gruppi di insegnanti mettono a punto materiali curriculari che servono poi come base per la formazione e la promozione di progetti analoghi con altri docenti.

Siamo qui di fronte ad una strategia che privilegia l'organizzazio-

ne dall'alto verso il basso, con coordinamento e pubblicazioni centralizzate dei materiali attraverso cui gli esperti dei centri hanno "tradotto" didatticamente le problematiche dello sviluppo. È ovvio che questo tipo di processo presenta il vantaggio di una maggiore diffusione dei materiali prodotti e di una collaborazione più specifica e legata a contenuti di geografia politica con i centri per la formazione dei docenti a livello regionale (NLO). Il dibattito non ha però solo aspetti quantitativi. È chiaro che questa strategia di tipo centralizzato, con distribuzione mirata di materiali già formalizzati non ha soddisfatto (né coinvolto, in molti casi) quei centri che hanno lavorato fino al 1986, e alcuni ancora oggi, con determinati criteri impostando progetti con metodologie di ricerca e attenzione alle dinamiche di gruppo più aperte.

Al fine di chiarire ulteriormente i termini al centro delle riflessioni, pubblichiamo di seguito due schede relative all'impostazione dei progetti scolastici e alla scelta delle forme di lavoro degli alunni.

Queste schede sono in buona misura il risultato del dibattito che si è sviluppato precedentemente alla costituzione della Rete Nazionale sugli aspetti metodologici dei progetti di educazione allo sviluppo nella scuola e sulle necessità di formazione degli insegnanti.



È interessante notare come siano state entrambi prodotte da collaboratori del Centro di Ricerche per la Pace dell'Università di Nimega all'interno del progetto Epos, ma riprendendo esperienze già formalizzate dallo stesso centro del progetto INVRO, il maggiore fra quelli promossi in passa-

to da NCO e conclusosi l'anno scorso. Questo per testimoniare una parziale continuità delle esperienze di educazione globale e di educazione allo sviluppo nei Paesi Bassi. Nonostante la formalizzazione più rigida e attenta ai contenuti sono tuttora attivi in questo paese gruppi per la sperimentazio-

ne di progetti interdisciplinari aperti e per la promozione di attività più dirette legate alle esperienze pacifiste e alla simulazione. La stessa Università di Nimega collabora, per esempio, stabilmente con il SOP un centro che ha all'attivo esperienze molto qualificate di progetti interdisciplinari di lunga durata e di scambi culturali diretti con paesi in via di sviluppo.

**“VOORLOPIGE
NASCHOLLINGSCURSUS EN
MATERLALEN” Epos/Syn
1983**

(corso di formazione,
provvisorio, per insegnanti e
materiale)

**L'impostazione di un progetto
dall'introduzione di Henk
Donkers**

Il piano del progetto

Le 10 domande centrali per l'impostazione di un progetto e le possibili risposte relative cui si fa riferimento qui di seguito, sono basate sulle esperienze fatte all'interno del progetto INVRO attraverso 50 progetti di Mondiale Vorming in varie scuole negli ultimi anni.

Sulla base di queste esperienze è stato scritto il libro “Het opzetten van een project” (impostare un progetto — un manuale pratico). Il manoscritto è ancora in fase di revisione, ma da esso sono presi vari testi riportati in questo corso.

Continua a pag. 24

IL GIOCO DEL CACAO

Vogliamo proseguire il discorso sui giochi di simulazione per l'educazione alla mondialità, iniziato nel n. 7 e 8 di questa rivista, presentandovi un gioco sulla storia del cacao, raccontata da un chicco di cacao.

Questo gioco si rivolge soprattutto ai bambini delle scuole materne e elementari (primo ciclo).

SVOLGIMENTO DEL GIOCO

Il gioco si svolge come il gioco dell'oca. Si tira il dado e si avanza con la pedina (o una moneta, o un bottone) secondo il punteggio tirato, seguendo il percorso delle caselle (vedi la piantina accanto). Quando si arriva su un'immagine, l'animatore legge per tutti i giocatori il testo corrispondente al numero dell'immagine indicato nelle "regole del gioco".

REGOLE DEL GIOCO (segue spiegazione 1 a 20)

PROPOSTE DIDATTICHE

Per ottenere un maggior coinvolgimento dei bam-

bini nel gioco, si consiglia di far disegnare la piantina del gioco, lavorando in gruppi da 6, secondo lo schema qui presentato.

Dopo aver utilizzato il gioco si potrebbe svolgere una drammatizzazione della storia del chicco del cacao.

I bambini potrebbero provare a piantare un chicco di cacao (se si trova il cacao non macinato) per vedere se questa pianta cresce anche nelle nostre condizioni climatiche.

Per tutti coloro che sono interessati ad approfondire il discorso, è disponibile in redazione un ciclo-stilato sulla storia e l'economia del cacao.

IL GIOCO DEL CACAO per bambini delle scuole materne o elementari anche da giocare in famiglia

Partecipanti: 2 a 6

Età: 5 anni in poi

Durata: 1/2 - 1 ora più 1/2 ora di valutazione

Il gioco prosegue la storia del chicco del cacao dalle sue origini come valuta in America centrale, da bevanda per i borghesi in Europa fino alla sua

coltivazione in Africa e l'uso nella cioccolata.

Per giocare ci vuole un dado e una pedina (o bottone) per ogni giocatore. Chi tira il numero più alto può cominciare il gioco.

Allegato al gioco i genitori e insegnanti trovano una documentazione che li fornisce di tutta l'informazione necessaria sulla storia e il commercio del cacao.

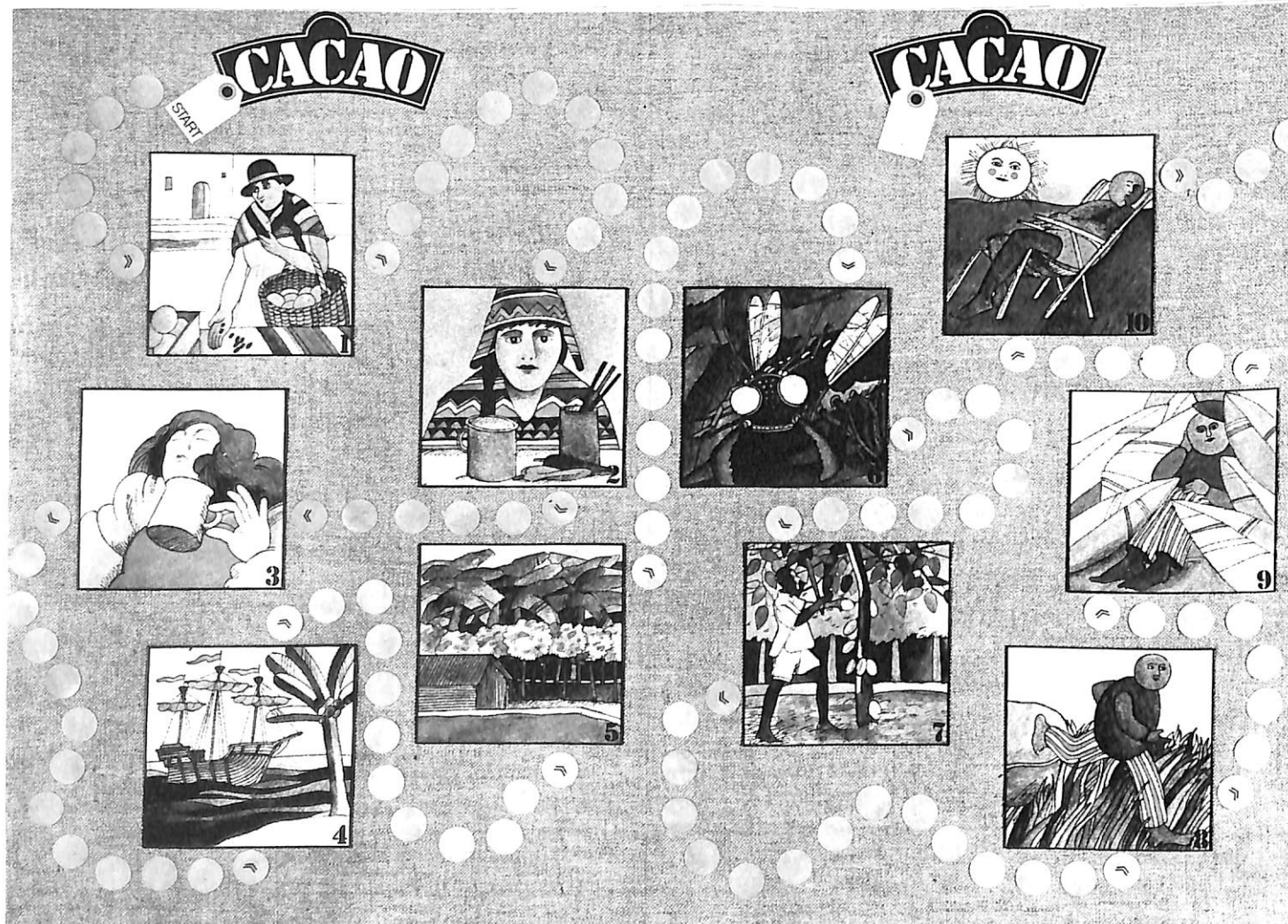
Regole del gioco

1) I nostri antenati sono stati raccolti dagli alberi in America Centrale e servivano come moneta (avanzare di 5 caselle).

2) Nei chicchi di cacao allora siamo stati lavorati in bevanda che veniva zuccherata con miele e insaporito con pepe e vaniglia. Si chiamava chocolatl (avanzare di 5 caselle).

3) Ci hanno portato in Europa dove la gente ricca ci ha consumato come bevanda mattutina (saltare un giro).

4) Per garantire che la gente in Europa venisse rifornita in abbondanza e sempre di cacao, si cercò di piantare l'albero di cacao nell'Africa, perché più



vicina (avanzare alla casella prima dell'immagine nr. 5).

5) Ora cresciamo qui in Africa. Abbiamo bisogno di un caldo umido e dell'ombra per crescere bene. Perciò le piante di banana ci proteggono. Sulle piantagioni i contadini ci fanno crescere solo da 3 a 8 metri. Ma possiamo raggiungere anche i 15 metri (saltare 2 giri).

6) L'albero di cacao ha tanti nemici: parassiti e malattie. Ci sarà una buona annata per il nostro albero? (tira di nuovo: 4 punti e più = avanzare di 10 caselle; meno di 4 punti = ritornare sulla casella prima dell'immagine nr. 5).

7) Raccolta! Siamo cresciuti come noci nella frutta. La frutta viene raccolta (il giocatore più indietro può avanzare sulla tua casella).

8) Il contadino apre la nostra buccia e ci fa uscire (avanzare di 8 caselle).

9) Siamo fermentando ammassati sotto le foglie di babane (saltare 2 giri).

10) Siamo asciugando al sole. Poi ci selezionano. Chicchi buoni o cattivi? (tirare di nuovo: 4 punti o più = avanzare di 1 casella; meno di 4 punti = ritornare sulla casella prima dell'immagine nr. 9).

11) Siamo stati caricati su una nave. Dove ci porterà il nostro viaggio? (tirare di nuovo).

12) Alla borsa del cacao a Londra determinano il nostro prezzo. I contadini africani riceveranno tanti o pochi soldi per noi? (tirare di nuovo: 4 punti o più = avanzare di 3 caselle; meno di 4 punti = ritornare sulla casella prima dell'immagine nr. 11).

13) Caricati sul treno e via alla fabbrica (avanzare di 6 caselle).

14) Nella fabbrica passiamo attraverso tante macchine. Alla fine siamo cioccolato (avanzare di 4 caselle).

15) Aspettiamo in un supermercato finché qualcuno ci compra (saltare un giro).

16) Non facciamo solo divertire ma provochiamo anche tanti buchi nei denti (Ritornare sulla casella prima dell'immagine nr. 14).

17) Certo che hanno bisogno di noi, ma siamo anche un po' tristi, perché sappiamo che il contadino in Africa non ha ricevuto tanti soldi per noi chicchi come doveva e perciò riesce appena a sopravvivere (ritornare sulla casella prima dell'immagine 8).

18) Tanta gente in Europa pensa che ci dovrebbero pagare di più (avanzare verso la meta sull'immagine nr. 20).

19) Nessuno vuole pagare di più per noi (ritornare sulla casella prima dell'immagine 12).

20) Tanti governi si sono messi d'accordo per pa-

gare di più i contadini in Africa per noi chicchi di cacao.

Idea e sviluppo del gioco: Berni Ackermann, Hanspeter Niederhauser, Holanda Petermand.

Elaborazione: Lucienne Binder, Annemarie Friedli. Disegni: Atelier Bisig, Sursee (Svizzera). Illustrazioni di Christof Hirtler.

Traduzione in italiano: Sigrid Loos.

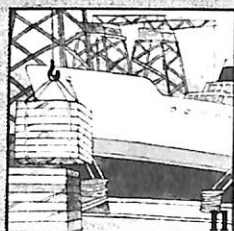
Coedizione di: Brot für Bruder, Basel - Fastenpflper der Schweizer Katholiken, Luzern - Brot für die Welt, Stuttgart.

CACAO

CACAO



12



11



20



19



13



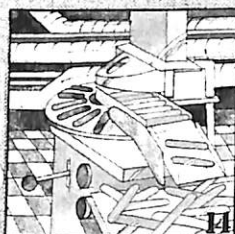
5



18



17



14



16

10 Domande centrali per l'impostazione del progetto

1. Che tema scegliamo?
2. Che cosa ci proponiamo di raggiungere con questa scelta? (finalità)
3. Che tipo di progetto scegliamo?
4. Quale realizzazione pedagogica-didattica scegliamo? (forme di lavoro)
5. Qual'è la durata del p. ed in quale periodo viene realizzato?
6. In quale anno scolastico e per quali classi?
7. Come apriamo e come chiudiamo il progetto?
8. Come valutiamo gli studenti?
9. Come valutiamo il progetto?
10. Chi è responsabile e di che cosa? (organizzazione)

Le domande sopra riportate sono in stretta relazione fra loro. Un tipo di risposta ad una domanda comporta conseguenze per le altre domande. Le domande più importanti (1.2.3.4.5) sono così strettamente connesse che devono essere affrontate insieme.

EDITRICE
MISSIONARIA
ITALIANA



da richiedere
in redazione

NOVITA'

M. Riccò, FAVOLE DALL'AMERICA LATINA, PP 112, L. 12.000

Avidi del loro oro, argento e pietre preziose, gli europei sottomisero gli indios. Alcune tribù sopravvissero, altre furono annientate. Nella foresta vergine e sulle montagne scoscese le tribù sopravvissute si isolarono l'una dall'altra formando centinaia di gruppi diversi, ciascuno con tradizioni particolari. Queste tradizioni prendono voce in miti, leggende e favole antichissime, alcune raccolte dai conquistadores spagnoli del sedicesimo secolo, altre recentemente da missionari e studiosi.

FAVOLE
dall'AMERICA
LATINA



L. Ballarin, FAVOLE DALL'AFRICA, PP 112, L. 12.000

Trenta favole esprimono la saggezza e la fantasia di quasi altrettante popolazioni del grande e meraviglioso continente africano.

LE FORME DI RICERCA NELL'EDUCAZIONE ALLO SVILUPPO

Componenti	Fortemente pre-strutturata	semi-aperta	"aperta"
1. scelta del tema/contenuto	gli studenti scelgono il tema in lista ristretta	gli studenti scelgono fra molte possibilità	gli studenti scelgono argomenti in relazione ad un tema generale
2. materiale di documentazione	gli studenti ricevono materiale scelto dall'insegnante	gli studenti ricevono suggerimenti su possibili fonti di informazione	gli studenti ricercano autonomamente il materiale di documentazione
3. finalità dell'insegnamento	l'insegnante determina le finalità	gli studenti formulano la finalità all'interno della direzione data	gli studenti formulano autonomamente le finalità in merito al tema generale
4. modalità dell'apprendimento	determinata dall'insegnante	gli studenti ricevono alcuni suggerimenti	gli studenti scelgono autonomamente le modalità di studio
5. posizione delle materie	legate alle discipline e (fp)	integrazione discipline; ev. legate alle materie; (fp)	integrazione delle materie finalizzate al problema
6. posto/tempo	spazi e orari scolastici	interni ed extra orario scolastico	interni ed extra orario scolastico
7. ruolo studente	partecipa alle decisioni; irregolarmente attivo	partecipa alle decisioni; sceglie fra i suggerimenti dell'insegnante e realizza attivamente	autonomo; partecipa alle decisioni programmando e realizzando attivamente
8. ruolo insegnante	fortemente strutturante; dà indicazioni organizzative	marginale; coordinamento; suggerimenti, indicazioni	sta da parte; dà consigli quando ce n'è bisogno

IL METODO DI RICERCA DELL'EDUCAZIONE ALLO SVILUPPO

HENK DONKERS

Possono essere individuati dagli alunni diversi modi di dare forma al metodo di ricerca nell'educazione allo sviluppo:

a. possono essere dati agli studenti compiti di ricerca formulati in maniera altamente strutturata, mediamente strutturata o sostanzialmente aperta;

b. gli studenti vengono lasciati liberi di impostare il proprio lavoro all'interno del tema generale del progetto.

Entrambe le forme vengono approfondite qui di seguito.



mali modelli di insegnamento —, e dall'altro maggiore libertà. In relazione a quest'ultimo aspetto, ci sono però varie possibilità. Si possono assegnare compiti in diverse forme agli studenti o li si può lasciare liberi nella scelta degli stessi. Si può variare di molto la possibilità di scelta degli studenti. La formulazione dei compiti può essere sostanzialmente completa oppure di natura aperta.

A proposito riportiamo 3 esempi di progetti già realizzati sul tema del cibo.

Nel 1° esempio "Cibo: troppo, oppure troppo poco" (realizzato per una 4ª classe) gli studenti possono scegliere fra 4 compiti dettagliatamente elaborati.

Compiti di ricerca

I compiti di ricerca costituiscono

no per gli studenti da un lato dei punti di riferimento — ed in questo senso corrispondono ai nor-

1° esempio:

Cibo: troppo, oppure troppo poco

In chiusura del progetto, gli studenti conducono una ricerca su uno dei seguenti argomenti:

1. caffè della Colombia; 2. banane dell'Honduras; 3. tè di Sri Lanka; 4. frutta del Cile.

Nello sviluppare il tema scelto, gli studenti elaborano un quaderno di ricerca secondo i capitoli in cui il compito assegnato è suddiviso.

Ognuno dei 5 capitoli che costituiscono lo sviluppo del lavoro è suddiviso in varie domande di ricerca, 23 in totale.

Gli studenti ricevono inoltre un piano di lavoro in cui si struttura la ricerca in 6 fasi. Ad ogni fase corrispondono precise indicazioni.

Viene inoltre consegnato un dossier con materiale di documentazione sul tema che dovrebbe costituire fonte di sufficiente informazione per il lavoro di ricerca.

Gli insegnanti hanno optato per questo procedimento tenendo conto delle difficoltà che ritengono i loro allievi abbiano nel lavorare con simili temi e rispetto al tempo che richiederebbe un tipo di scelta più aperta con relativo reperimento delle informazioni. Uno svantaggio di questa scelta è, però, che gli studenti non sono particolarmente coinvolti alla questione e non devono impegnarsi eccessivamente nella problematica. Per le successive esperienze di insegnamento per progetti, gli stessi insegnanti hanno adottato un metodo meno strutturato (non viene ripresa la suddivisione in capitoli di ricerca con descrizione delle diverse fasi). Si incominciava, invece, con il far proporre agli allievi un gruppo di domande su cui intendevano avviare una ricerca. Ugualmente doveva venire dagli studenti la proposta di un piano di lavoro. La ricerca diventa quindi più "degli" studenti e meno un compito dell'insegnante.

Nel 2° esempio, "Per spek e fagioli" — allusione ad una frase idiomatica olandese — che significa che "chi è in un gruppo per spek e fagioli" è emarginato o comunque conta di meno in quel gruppo se vengono date poche indicazioni rispetto alla ricerca. Una stessa scheda introduce i 41 possibili soggetti di ricerca. Il progetto

è stato realizzato in una 4ª classe. Solo 17 dei temi elencati sono stati effettivamente scelti dagli studenti. Di questi, uno è stato sviluppato da 10 gruppi. Un aspetto negativo di questo metodo di lavoro è che in questo modo rimangono esclusi temi interessanti ed è un peccato, non solo per le energie che gli insegnanti hanno messo

nella preparazione. Un numero di gruppi, come risultato di questa situazione, svolgerà il lavoro sostanzialmente nello stesso modo, con richieste analoghe di materiale di documentazione e con problemi di ripetizioni nelle esposizioni finali.

2° esempio:

Per spek e fagioli

Le brevi indicazioni per i 41 compiti di ricerca sono riportati nella scheda seguente:

a. qualcosa sull'argomento/finalità del compito;

b. sul metodo di lavoro: suggerimenti sulla raccolta delle informazioni e la loro presentazione;

c. informazioni: indirizzi, numeri di telefoni di fonti pertinenti al tema, titoli di libri, articoli, dispense; quasi per ogni argomento esiste una busta con materiale che può costituire un primo orientamento sul tema.

Quando gli studenti hanno formato un gruppo o scelto un argomento, realizzano un piano di lavoro. Nel fare questo prendono visione del primo materiale di orientamento contenuto nella busta. Il piano di lavoro deve comprendere i seguenti punti:

— argomento e membri del gruppo
— che cosa si ricerca, che domande ci si pone sull'argomento?

— come si pensa di reperire le informazioni necessarie?

— qual è la suddivisione interna dei compiti

— il programma nel tempo

— qual è la forma scelta per presentare i risultati?

Dopo aver discusso il piano di lavoro con

l'insegnante accompagnatore, i gruppi raccolgono ed elaborano le informazioni. Viene consegnata una "guida" che dovrebbe trattare più nel dettaglio i bisogni connessi con la fase di ricerca. Sono qui contenute le indicazioni per realizzare un piano di lavoro, suggerimenti per la raccolta delle informazioni (come condurre una buona inchiesta, una buona intervista) e per le diverse possibilità di presentazione del lavoro (cartelloni, giornali murali, spettacoli, fumetti, canzoni di protesta). A questo materiale si possono rifare gli studenti o possono esservi rimandati dagli accompagnatori. Per la maggior parte degli insegnanti partecipanti, questa era la prima esperienza con un tipo di lavoro simile e per questo la fase di ricerca non è durata molto (3 ore di lezioni e 2 pomeriggi del progetto). La scelta degli argomenti, in questo caso, è stata quindi troppo affrettata. Gli studenti si orientavano troppo velocemente verso i titoli attrattivi. Infatti, i piani di lavoro erano molto buoni, ma in molti casi non era possibile realizzarli, in parte per mancanza di tempo ed informazioni. Il materiale delle buste e della guida non è stato particolarmente utilizzato. Dalle valutazioni è risultato che gli insegnanti erano motivati a continuare a lavorare in questo modo, ma con una più prolungata fase di ricerca.



Il 3° esempio, "Cibo, scarsità in un mondo di abbondanza", è diretto alle 1° classi delle scuole superiori e pone la scelta del compito fra 16 diverse possibilità dettagliate senza porre uno speciale accento iniziale su contenuti "fissi".

La domanda centrale, che emerge particolarmente dall'analisi del 2° esempio, è: vanno lasciati completamente liberi gli studenti nella scelta del proprio argomento? Questo può aumentare il grado di motivazione e di coinvolgimento, ma comporta il rischio che molti temi vengano accantonati con le conseguenze di cui si diceva.

Una via di mezzo può essere ricercata suddividendo la lista dei possibili argomenti nelle diverse classi coinvolte nel progetto. All'interno di ogni classe, la suddivisione degli argomenti comporta che ogni argomento possa essere

3° esempio:

Cibo, scarsità in un mondo di abbondanza

Gli studenti delle classi possono scegliere fra 16 compiti diversi, quali la drammatizzazione di un giorno nella vita di coetanei in Colombia, dare informazioni sul cibo sano, preparare un pranzo tanzaniano, realizzare una canzone di protesta, un programma radio etc.

Le indicazioni riguardo a molti compiti sono abbastanza dettagliate, ma affrontano in particolare gli aspetti tecnici della questione.

Contenutisticamente viene lasciata ampia libertà agli allievi.

Le fasi della ricerca sono descritte in modo preciso tenendo conto che il progetto si realizzava in classi senza esperienza di progetti aperti e che abilità connesse, per esempio con la realizzazione di un programma radio, non possono essere presenti in studenti delle 1° classi.

I risultati di tutti i lavori vengono presentati in una mostra che costituisce la chiusura del progetto.

scelto da un gruppo soltanto. Si possono pure indurre gli studenti ad un maggiore approfondimento preliminare degli argomenti da scegliere.

Un esempio può essere il far presentare una lista dei primi tre o cinque temi che li interessano. Queste liste di preferenza possono poi essere analizzate insieme in classe giungendo ad una divisione degli argomenti.

Una ricerca propria, ma nessun compito: progetto aperto

Invece della proposta di compiti

fra cui scegliere, gli studenti possono determinare autonomamente gli argomenti ed il modo in cui affrontarli.

Il tema generale rimane fisso, per cui non sono completamente liberi. Gli studenti devono quindi chiarire, nella scelta dell'argomento e della sua elaborazione, le relazioni con il tema generale del progetto. Gli insegnanti dovranno prestare particolare attenzione a questo aspetto nell'accompagnare il progetto.

Una simile impostazione richiede abbastanza tempo. Gli studenti

non ricevono particolari agevolazioni preliminari. Devono quindi autonomamente pensare ad un argomento pertinente, formulare i punti di ricerca, raccogliere informazioni etc. Sono quindi diverse le richieste che riguardano studenti ed accompagnatori. Un minimo di struttura può comunque essere introdotta a livello di programma.

Il 4° esempio ha dato risultati soddisfacenti.

4° esempio:

1. INTRODUZIONE

Viene chiarito agli allievi lo scopo e le modalità del progetto e di quali facilitazioni possano disporre

2. SCELTA DEL TEMA E FORMAZIONE DEI GRUPPI

È possibile: far formare i gruppi che poi scelgono un tema; oppure formare i gruppi sulla base della affinità rispetto all'argomento scelto. Il tema indicato deve essere in relazione con il tema generale del progetto

3. REALIZZAZIONE DEL PIANO DI LAVORO

Dopo un primo orientamento sul tema (iniziale documentazione) e dopo aver raggiunto un accordo sull'argomento e le modalità di ricerca, ogni gruppo elabora il proprio piano di lavoro. Questo viene discusso con un accompagnatore

4. RACCOLTA DELLE INFORMAZIONI

Ogni gruppo ricerca informazioni dentro e fuori dalla scuola, attraverso colloqui, visite ad istituti, letture, telefonate etc.

5. PRIMA PRESENTAZIONE

Brevemente, ogni gruppo espone su che cosa ricerca, con quali risultati ed a partire da che metodo di lavoro;

6. ELABORAZIONE DELLE INFORMAZIONI PER LA PRESENTAZIONE FINALE

Gli studenti lavorano sulle informazioni raccolte in modo da poter dare agli altri un'idea chiara del proprio processo e dell'opinione che hanno raggiunto sull'argomento

7. PRESENTAZIONE FINALE

I gruppi presentano il proprio lavoro. Se c'è una stimolazione in questo senso, le esposizioni possono essere variate: collage, plastici e modelli, giornali (murali), programma radio, canzoni, spettacoli, programma di informazione, giochi di simulazione, interventi finalizzati ad una discussione collettiva, diapositive ed audiovisivi. Le presentazioni possono trovare spazio nell'ambito di un happening aperto di cui può fare parte anche un'azione specifica.



Nelle fasi di un simile progetto acquista molta importanza il modo di accompagnamento (come insegnanti e volontari seguono gli studenti). Gli insegnanti impostano un rapporto con gli allievi in modo diverso dalle normali lezioni.

Non vengono più ad essere la figura che determina ogni cosa. Essi aiutano gli studenti rispetto ad un argomento che essi hanno scelto autonomamente e che autonomamente determinano come elaborare. L'insegnante non fa niente, non fa tutto, ma "interviene secondo le modalità del progetto/in modo progettuale".

L'accompagnamento dei gruppi durante una fase aperta richiede dunque un cambiamento di ruoli da parte degli insegnanti. Perciò, in alcune scuole dove si realizzano progetti, gli insegnanti organizzano corsi di formazione/aggiornamento interni. Sperimentano od

imparano reciprocamente attraverso giochi di simulazione e lezioni di gruppo (a conduzione collettiva). In alcuni casi essi sono assistiti da accompagnatori esterni o da insegnanti di altre scuole.

Attraverso l'accompagnamento di una classe insieme, i docenti imparano molto l'uno dall'altro. L'accompagnamento durante la fase aperta è spesso così intensivo — anche se questo può apparire in contrasto con la libertà degli studenti — che c'è bisogno di più di un accompagnatore per classe, questi possono essere insegnanti, genitori, tirocinanti o insegnanti di altre classi del progetto con un'ora libera a disposizione.

Che cosa scegliere?

Molti fattori contribuiscono alle scelte degli insegnanti rispetto alla forma del progetto:

— finalità ultime; per es.: si

vuole insegnare agli allievi abilità o li si vuol far interessare al terzo mondo partendo dalle personali esperienze ed interessi?

— esperienze precedenti: in un progetto aperto si ha un ruolo completamente diverso dalle funzioni tradizionali. Questo ruolo deve essere voluto e bisogna essere in grado di assumerlo. Bisogna crescervi (lentamente?) dentro.

— che cosa vogliono i colleghi?

— gli allievi: in che anno di studio si vuole applicare un modello? che cosa sono già in grado di fare? La stimolazione di abilità di ricerca richiede pure una programmazione longitudinale.

— il tempo a disposizione: un progetto aperto richiede più tempo.

— circostanze specifiche dell'ambiente scolastico: quali possibilità esistono rispetto all'orario?

Gran Bretagna: l'autonomia delle *Lea* nei percorsi formativi

ALESSIO SURIAN

Guardare alla raccomandazione dell'Unesco del '74 nell'ambito del Regno Unito può farci cogliere elementi in comune anche ad esperienze dei Paesi Bassi:

- da un lato, vale la pena di notare che con il diffondersi di esperienze curriculari di educazione sociale sono state anche condotte interessanti ricerche e valutazioni sull'impatto di questi progetti e sulla loro capacità di coinvolgere gli studenti.

Due autori interessanti a questo proposito sono Ben Schennink — sulla partecipazione dei docenti ad attività di educazione globale e sulla valutazione di un progetto sulle materie prime in una scuola superiore in Olanda — e Paul Smoker — sulla disponibilità delle autorità educative locali anglosassoni verso esperienze di educazione alla pace e di studi mondiali come il progetto per la fascia dagli 8 ai 13 anni —, entrambi attivi anche con articoli di raccordo con pubblicazioni di ricerca per la pace;

- inoltre, ricorderemo qui il ruolo determinante delle politiche locali di formazione e aggiornamento degli insegnanti, su cui si è aperto infatti un dibattito acceso, dalle quali dipende in buona parte la diffusione e l'integrazione dell'educazione alla comprensione internazionale nella scuola; un ruolo che, anche se maggiormente centralizzato e nell'ambito specifi-

co di istituti preposti alla formazione, ritroviamo nelle Nlo olandesi, strutture che a livello regionale promuovono la formazione dei docenti.

Queste ultime hanno intrapreso importanti iniziative in seguito all'interesse suscitato da centri già attivi sulle tematiche internazionali e di educazione alla pace e proprio in collaborazione con questi; in maniera ancora più interna all'istituzione scolastica, in Gran Bretagna sono presenti dei veri e propri responsabili di diversi settori dell'educazione alla comprensione internazionale, almeno per quanto riguarda le autorità educative locali che hanno promosso attività in questo settore negli ultimi anni.

Un ruolo di primo piano come ricercatore e promotore di iniziative sull'educazione multiculturale nel distretto del Herkshire lo ha avuto, per esempio, Robin Richardson, ex responsabile del World Studies Project, il centro di Londra, promosso dal One World Trust, che ha dato nella fase iniziale i maggiori contributi a questo settore, promuovendo pubblicazioni e corsi di aggiornamento che fornissero a gruppi di insegnanti stimoli di base per intraprendere esperienze curriculari, ma anche semplici iniziative limitate nel tempo nell'ambito degli studi mondiali.

Ed è proprio da un lavoro di Ri-

chardson che vogliamo cominciare a proporre qualche scheda di prima mano che dia l'idea dell'impostazione data ai lavori in questo settore a partire dai primi anni '70 con un confronto puntuale fra le iniziative didattiche sulla mondialità e il panorama più vasto dell'educazione alla pace che, all'interno dell'IPRA hanno portato avanti, per quanto riguarda questi paesi, sia lo stesso Richardson — per la Gran Bretagna — che Rob Aspeslagh e Chris Bartelds — provenienti da progetti NCO in Olanda.

La prima scheda si intitola "WHAT?" e apre il manuale "Apprendere per cambiare in una società mondiale" ("Learning for change in a world society").

Pubblicato a metà degli anni '70 e in nuove riedizioni, questa pubblicazione didattica presenta alcuni concetti che sono rimasti centrali in tutto il dibattito sugli studi mondiali (World Studies). Hanno collaborato in vario modo con Richardson, per esempio, gli autori del manuale "Studi Mondiali - dagli 8 ai 13 anni": Simon Fisher e David Hicks. Va segnalato che questo manuale sarà presto pubblicato in Italia a cura dell'NCE (Collettivo di Educazione alla pace di Perugia) che già ne ha diffuso una prima versione, organizzando fra l'altro negli anni scorsi due seminari di formazione con David Hicks del Peace Studies Center di Lancaster.

What? (cosa/quale?)

Un modo di richiamare l'area di base dei contenuti per un corso di studi sulla società mondiale contemporanea è porsi le seguenti quattro domande:

QUALI SONO I PROBLEMI DEL MONDO?

intesi come i problemi della società mondiale nel suo complesso, i problemi che richiedono cooperazione fra i popoli di paesi differenti;

COSA STA ALLA BASE DI QUESTI PROBLEMI?

per esempio, a livello del suolo e del clima, delle azioni e degli atteggiamenti degli individui, delle istituzioni politiche e sociali ereditate dal passato e dall'interazione di questi 3 livelli;

COSA PUÒ E COSA VIENE FATTO?

a lungo termine per affrontare le cause dei problemi e a breve termine per affrontare i loro effetti peggiori;

VERSO CHE TIPO DI MONDO VORREMMO ANDARE?

che tipo di ordine mondiale complessivo, che tipo di organizzazioni a livello nazionale e locale e che tipo di opportunità personali per gli individui vorremmo.

Questi quattro gruppi di problematiche possono venir riassunti con quattro parole chiave:

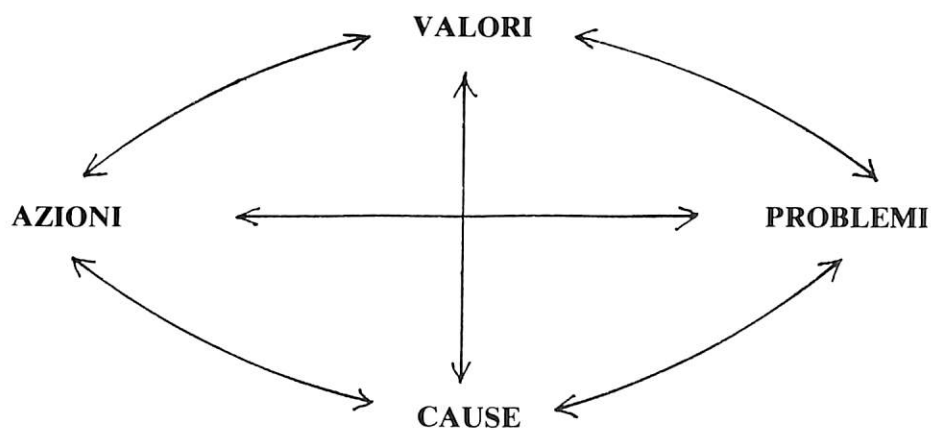
Problemi, Cause, Azioni, Valori.

Ognuno è legato in relazione



con gli altri tre. Tutti i collegamenti sono di tipo biunivoco. In altre parole, questi quattro concetti principali sono tutti legati in-

sieme — sono un fascio unico. Se cerchiamo di rappresentarli in un diagramma, il risultato potrebbe essere il seguente



Questo diagramma ci ricorda che l'azione comprende sempre potenzialmente tre aspetti separati: affrontare i problemi immediatamente e direttamente, affronta-

re a lungo termine le cause, e realizzare certi valori. Ci ricorda, allo stesso modo che i valori comprendono tre aspetti separati: i valori influenzano il modo in cui le per-

sone percepiscono i problemi nell'immediato, il modo in cui possono venir analizzate le cause, e come (se ciò avviene) ci si può impegnare in azioni per un cambiamento. E così via.

Il punto di vista di una persona in ognuno di questi quattro aspetti influenza il modo di intendere gli altri tre.

Una mappa degli aspetti della società mondiale che viene presa in esame in questo corso di studi suggerisce alcune suddivisioni all'interno di queste quattro aree principali.

Eccole:

Problemi:

ci si riferisce a quattro problemi principali a livello mondiale: povertà, inquinamento, conflitti, oppressione.

Cause:

quando cerchiamo le cause dei problemi della società mondiale sembra importante studiare sia le strutture politiche ed economiche, sia gli atteggiamenti e la consapevolezza degli individui.

Azioni:

le azioni per affrontare i problemi della società mondiale e le loro cause vanno intraprese non solo dall'alto, dai governi, ma anche a livello locale, da individui e piccoli gruppi.

Valori:

nel considerare i valori sembra im-

portante guardare sia alle concezioni su come dovrebbe venir organizzata la società, sia a concezioni sui bisogni delle persone e sulla realizzazione degli individui.

In "Apprendere per cambiare...", a partire dai fattori che compongono questo schema, gli obiettivi didattici sono stati formulati attraverso 40 domande chiave corrispondenti ad altrettanti obiettivi e momenti del processo di apprendimento.

Queste domande possono essere comunque sintetizzate in un secondo schema, logico-cronologico questa volta, che fa corrispondere ai quattro fattori citati in precedenza altrettanti obiettivi fondamentali:

problemi: conoscenza delle informazioni

cause (background): concetti

azioni: abilità e comportamento

valori: atteggiamenti.

A partire da questi "obiettivi di fondo", l'esperienza, sia scolastica che di corsi di aggiornamento, del *WSP* individua il corso di studio come una struttura circolare: essa ha il suo punto di partenza nell'ambiente che si crea intorno a 6 tensioni fondamentali; vive un momento centrale di ricerca (come esperienza e come studio); e si conclude con una sintesi (basata su principi e piani) che deve necessariamente (se il corso viene adottato rispetto ad una forma approfondita, quindi a spirale) portare

ad un secondo clima/ambiente di partenza; oppure ad una azione, come finalità del ciclo o come passaggio intermedio propedeutico al nuovo ambiente.

Il soggetto "società mondiale" viene definito secondo 5 possibili approcci: culture e religioni — avvenimenti e tendenze — materie e concetti — argomenti o fatti — bisogni ed interessi.

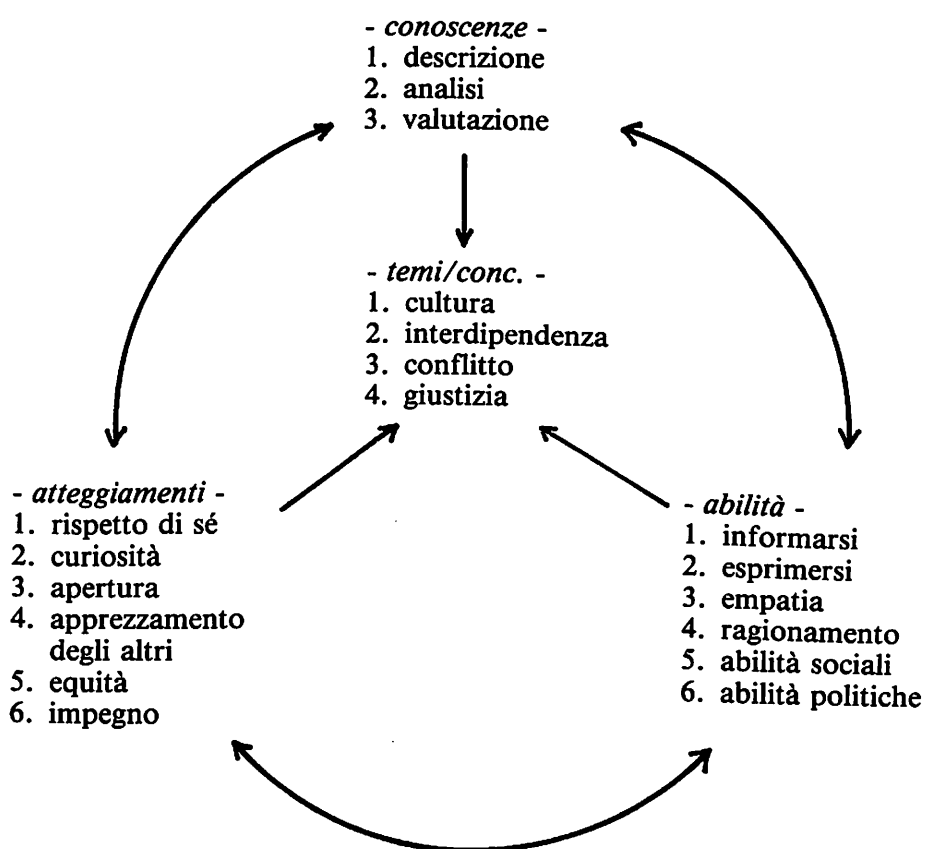
Lo schema riportato nella prossima pagina è uno sviluppo ulteriore di quanto riportato in "Learning for change in a world society" ed in articoli del medesimo periodo ed è stato ampiamente ripreso. Costituisce ad esempio la base del curriculum del progetto Rowntree World Studies (8-13 anni) di cui si diceva prima che fa anche riferimento a Bruner ed è stato adottato da più di 30 LEAs britanniche.

Nello schema seguente, dunque, troviamo in posizione centrale i temi/concetti quali "filtro" delle conoscenze che dovrebbero contribuire a sviluppare gli atteggiamenti e le abilità in relazione (positiva) con questi concetti.

In pratica dunque, ma i concetti possono essere sostituiti a seconda del curriculum, vanno sviluppate le seguenti fasi:

- conoscenza della cultura e delle culture
- conoscenza dell'interdipendenza
- conoscenza del conflitto
- conoscenza della pace, della legge, della giustizia.

Ognuna di queste quattro fasi è poi ulteriormente suddivisa in: a) descrizione; b) analisi; c) valutazione.



Questo schema ha assunto un'importanza particolare all'interno del "movimento" per l'educazione globale in Gran Bretagna (ed è un paese, in questo campo, di sicura influenza per tutto il Nord Europa — la sintesi di "Learning for change in a world society" è riportata in ampie parti, ad esempio, nel materiale che l'É-

pos olandese destina ai corsi di formazione per insegnanti).

Lo si può assumere come notevole e stimolante puntualizzazione di quel processo di differenziazione che vari centri impegnati in questo campo stanno elaborando prendendo le distanze dai vari tentativi istituzionali (Green paper del 77 in Inghilterra) di formaliz-

zare in senso "liberale" i vari World Studies e Multicultural Education (Studi globali mondiali ed educazione "multiculturale"/interculturale).

Varie iniziative che si sono contrapposte ad un semplice processo istituzionale "dall'alto verso il basso" hanno tentato di percorrere una strada che cerca di rendere più attuale e motivante il confronto fra metodi dell'educazione alla pace e centrata sulla persona ed educazione globale e allo sviluppo. Sono state in questo modo individuate affinità e finalità comuni fra strategie di rinnovamento educativo, soprattutto di ispirazione nonviolenta, e studi mondiali e allo sviluppo. Sia a livello di corsi per insegnanti che nello specifico del clima della classe sono stati segnalati e sperimentati nuovi metodi e analisi didattiche.

In questo senso si inseriscono vari articoli, a partire dalla fine degli anni '70, sul Bulletin of Peace Proposals, sui periodici World Studies Journal e The New Era e vari seminari e pubblicazioni. Per restare in tema britannico, due esempi stimolanti sono costituiti da "World Studies in a multicultural society" Oxford, sett. '82 e dal libro di Hicks e Townley (ed.) "Teaching world studies".

Va anche segnalato che un ruolo importantissimo hanno avuto in Gran Bretagna le lotte ed i problemi legati al carattere multirazziale di questa società. Riporta-

mo a questo proposito, per concludere in modo stimolante 7 punti fondamentali che Richardson individuava nell'82 quali denominatori comuni dell'insegnamento di differenze e di altri paesi. Essi sono posti in forma di domande:

1. *Aiutiamo gli studenti a differenziare in modo che non parlino di tutti i Russi, tutti i Nuslims, tutti gli Europei, tutti i neri?*

2. *Aiutiamo gli studenti a percepire gli stranieri come esseri umani simili a loro, con speranze, ansie, intenzioni?*

3. *Aiutiamo gli studenti a percepire gli stranieri come moralmente vari, non cattivi? Evitiamo l'equazione noi/loro-buoni/cattivi?*

4. *Aiutiamo gli studenti ad interagire ed imparare da altre culture?*

5. *Aiutiamo gli studenti a capire il concetto di interdipendenza — la nozione che ci sono connessioni culturali ed economiche strette fra il loro paese ed altri paesi?*

6. *Aiutiamo gli studenti a capire che gli stereotipi noi/loro hanno le loro radici nelle strutture politiche ed economiche e non solo nella personalità individuale?*

7. *Aiutiamo gli studenti a capire il concetto di giustizia nei suoi due aspetti principali, politico, e morale?*

LIBRI RICEVUTI

— A.A.V.V.: GLI IMPERTINENTI. Ediz. R. Follereau, gennaio 1987. Preceduto da un'agile presentazione di Sandro Calvani (risvolti di copertina), il libro presenta utilissime proposte per un'educazione alla libertà nel senso vero e spontaneo del termine.

— Opera Nomadi: RICERCA CEE 1985 E DOCUMENTO CEE 1987. Cfr. inserto pubblicitario in questo numero della rivista.

— Mario Bolognese: IL MITO E L'ARCHETIPO NELLA FIABA. Ediz. La Meridiana, Molfetta, 1987. Lo scopo di questa pubblicazione è duplice: 1) dare ai partecipanti al laboratorio tenutosi a Molfetta sul tema: "Mito e archetipo nella fiaba", la possibilità di ritrovare la propria identità personale nei ruoli ricoperti in quella occasione; 2) offrire a tutti gli altri, ugualmente interessati o incuriositi dal tema, spunti originali e stimolanti agli effetti della progettazione di nuove vie o nuove metodologie creative.

— C.V.M.; Via de Bosis 3. Ancona: LA CHIESA DI ETIOPIA, ETIOPIA IN BREVE, "WOLAITA ASA". Testimonianze di Volontari per conoscere la terra della loro "missione" e descrizione di un interessante progetto di sviluppo con bella documentazione fotografica.

— B.I.C.E.: Parigi. SANS TOIT NI FRONTIERES, Les enfants de la rue. Edizioni Fayard, 1987. Una visione globale, sul piano mondiale, del drammatico problema dell'"infanzia abbandonata".

— Gino Stefani (a cura di): STUDIARE MUSICA: OBIETTIVI E PERCORSI, Edizioni Universitarie, Bologna 1987. Il prof. G. Stefani, amico e collaboratore di CEM/Mondialità, ci offre il frutto di un'educazione alla musica, nel senso più pieno di questa parola. Un'esperienza che dovrebbe esser conosciuta da quanti si dedicano, nelle università e nei conservatori, alla iniziazione alla musica dei nostri studenti. Non si tratta di "tecnica della disciplina" ma dell'approccio umanistico della musica come canto e come vita.

D.M.

Proseguiamo, nel presente numero della rivista, le schede-informative che sono da riferire, a titolo complementare, ai temi svolti nei numeri pubblicati dall'inizio del presente anno scolastico fino al mese di febbraio 1988. Le informazioni fornite costituiscono una base culturale necessaria per chi, nell'ambito della scuola materna, intende approfondire il significato simbolico e mitico che il bambino attribuisce spontaneamente passando dalla casa all'aula-scuola.



“**A**lcuni hanno sofisticato sul simbolismo del centro, domandandosi quale differenza semantica esistesse tra le figure chiuse circolari e le figure chiuse angolari. Bachelard indica una sottilissima sfumatura tra il rifugio quadrato che sarebbe costruito e il rifugio circolare che sarebbe l'immagine del rifugio naturale, il ventre femminile. E sebbene assai spesso, come nel Mandala, il quadrato sia inestricabilmente unito al cerchio, sembra tuttavia che la sfumatura notata da studiosi tanto diversi come Guénon, Jung, Arthus o Bachelard debba essere presa in considerazione. Le figure chiuse quadrate o rettangolari, portano l'accento simbolico sui temi della difesa dell'integrità interiore. La cinta quadrata è quella della città, è la fortezza, la cittadella. Lo spazio circolare è piuttosto quello del giardino, del frutto, dell'uovo o del ventre, e sposta l'accento simbolico sulle voluttà segrete dell'intimità” (Said 249).

Casa, corpo umano, angolo

“La casa costituisce dunque, tra il microcosmo del corpo umano e il cosmo, un microcosmo secondario, un termine medio la cui configurazione iconografica è per ciò stesso importantissima nella diagnosi psicologica e psicosociale. Si può chiedere: ‘Dimmi la ca-

sa che immagini e ti dirò chi sei’. E le confidenze sull'ambiente sono più facili da farsi di quelle sul corpo o su un elemento oggettivamente personale. I poeti, gli psicoanalisti, la tradizione cattolica come la saggezza dei Dogon fanno coro per riconoscere nel simbolismo della casa un doppiante microcosmico del corpo materiale come del corpo mentale. Le camere della dimora fanno figura d'organismi, constata Baudouin, e spontaneamente il bambino riconosce nelle finestre gli occhi della casa e vede i visceri nella cantina e nei corridoi. Rilke ha l'impressione di avanzare sulle scale ‘come il sangue nelle vene’, e abbiamo già notato gli avvaloramenti negativi dell'inferno intestinale e anatomico. Il labirinto è spesso tema di incubo, ma la casa è labirinto rassicurante, amato malgrado la qualità di leggera paura che può sussistere nel suo mistero. È l'antropomorfismo microcosmico che indica la cantina ventrale come la cervicale soffitta. La disposizione stessa dei vani dell'appartamento o della capanna: angolo dove si dorme, vano dove si prepara il pasto, sala da pranzo, camera da letto, dormitorio, salotto, cantina, deposito per la frutta, granaio, soffitta, tutti questi elementi organici richiamano equivalenti anatomici piuttosto che fantasticherie architettoniche. La casa intera è più di un ‘luogo ove vivere’, è un vivente... Ma soprattutto in essa si

FORME

MARIO BOLOGNESE

opererà il raddoppiamento del 'Giona': abbiamo bisogno di una piccola casa nella grande 'per ritrovare le sicurezze prime della vita senza problemi', tale è il ruolo dell'angolo, del ridotto oscuro, del Santo dei Santi come della camera segreta e ultima. L'oratorio svolge anche questo ruolo: Cinesi e Indù consigliano, per praticare l'involuzione, di collocarsi in un locale ritirato nel fondo della dimora 'oscuro e chiuso come il seno di una madre'. Le serrature e chiavi rafforzano ancora l'intimità e il segreto delle dimore superlative" (Said 244).

Dimora di cristallo

"Tale è certo il senso del *Palazzo di cristallo* dei nostri racconti, la cui limpidezza acquatica lascia indovinare la profondità costituendo un insuperabile e minerale ostacolo, difendendo gelosamente il cofano magico o il tesoro, nucleo dell'intimità profonda" (Said 245).

Casa-corpo umano

Nella prima parte volutamente non ho molto insistito sulle segrete corrispondenze tra microcosmo e macrocosmo, con particolari analogie tra la corporeità del bambino, la casa e naturalmente la scuola. Ora, dopo quanto scritto, questi nessi e queste proiezioni ap-

pariranno più che plausibili e degne, culturalmente e didatticamente, di essere giocate ed esplorate. A questo punto riporto un tema di una bambina di 7 anni, naturalmente dedicato alla casa. La piccola G.B., di Milano, racconta (il21-XI-1986):

"Descrivo la mia casa. State attenti e non disturbate, ora vi racconto come è la mia casa. La mia casa è bella perché non manca mai la carta igienica e poi perché nella mia stanza ha tutte le pareti piene di manifesti di cantanti che conosco. Per esempio sono: Mirko, Jack London ecc... Il bagno è davanti alla camera degli ospiti. Invece la cucina è di fianco alla camera degli ospiti. La mia camera è in corridoio, di fianco alla sala da pranzo. La cucina è un po' piccola, appena entri trovi un grande tavolo con quattro sedie. Il bagno è bello perché è caldo e perché ha due lavandini e un grandissimo specchio. La sala da pranzo è bella perché c'è il pianoforte e tanto spazio. Lo studio di papà è abbastanza bello".

Casa che si spostano

"Presso gli Esquimesi della renna, le cose di una volta erano molto diverse da quelle di oggi. Tutto aveva un'anima, tutto era vivo. Dopo che si era mangiato un caribù la carne cresceva sulle ossa. Bisognava soltanto fare attenzione a

non schiacciarne o incrinarne uno... In quell'epoca non vi erano conduttori di slitte, le case erano vive e potevano spostarsi con tutto quello che c'era dentro, compresa la gente... Le pelli da neve potevano andare da un posto all'altro senza che bisognasse portarle" (Mipri 207).

Oggetti di casa si rivoltano

"E allo stesso tempo i loro tegami e le loro pentole dissero: 'Ci avete causato pene e sofferenze. Le nostre bocche, le nostre facce erano annerite dalla fuliggine; ci mettevate sempre sul fuoco e ci facevate bruciare come se noi non soffrissimo. Ora lo proverete voi: noi vi bruceremo', dissero le loro pentole, e distrussero le facce degli uomini di legno. Le pietre del focolare, che erano ammucciate, si scagliarono direttamente dal fuoco contro le loro teste, facendoli soffrire. Questi disperati uomini di legno fuggivano quanto più velocemente potevano; cercavano di salire in cima alle case, ma queste crollavano e li gettavano a terra; cercavano di arrampicarsi sugli alberi, ma questi li facevano ricadere a terra" (Sopo 54).

(Un altro delizioso racconto sulla casa — quello di prima è tratto dalla *Bibbia dei Maya* il Popol Vuh, e narra della fine degli "uomini di legno", creature che avevano rinnegato il loro Creatore

— si può trovare in *Racconti indiani* di Jaime De Angulo — Oscar Mondadori a pag. 221. È il racconto di Kilelli che arriva nella casa di Donnola e la trave, il palo, il fuoco ecc. si mettono a parlare...)

Oggetti e case abbattute si ritrovano nel grande oceano.

“In un invisibile oceano chiamato *Bolotoo* o *Mbulotu* fluiscono immancabilmente tutte le cose... È la credenza delle popolazioni delle isole Figi... Secondo il racconto di Mariner: ‘Se una pietra o qualunque altra sostanza si rompe, diventa immortale; gli oggetti hanno la stessa sorte degli uomini, dei maiali, delle palme yam. Se un’ascia o uno scalpello si rompono, la loro anima vola via al servizio degli dei. Se una casa viene abbattuta, o distrutta per qualunque ragione, la sua controparte immortale sarà costruita sulle pianure di Bolotoo’ (Ufm 91).

INDICAZIONI BIBLIOGRAFICHE (dalle sigle)

SCIESE: *Lo sciamanismo e le tecniche dell'estasi*, Ed. Mediterranee, Mircea Eliade.
DISI: *Dizionario dei simboli*, Jean Eduardo Cirlot, Siad Edizioni.
DISIRI: *Dizionario dei simboli*, Jean Chevalier Alain Gheerbrand, Dizionari Rizzoli.

ARAME: *Arti del metallo e alchimia*, Boringhieri, Mircea Eliade.
SAPRE: *Il sacro e il profano*, Mircea Eliade, Boringhieri.
NAMEL: *La nascita mistica*, Mircea Eliade, Morcelliana.
STORME: *Trattato di storia delle religioni*, Mircea Eliade, Boringhieri.
RESOM: *La religione sommersa*, Vincenzo Bo, Rizzoli.
PASSAGE: *Les rites de passage*, Arnold Van Gennep, Picard 1981.
IDRE I: *Storia delle idee e delle credenze religiose*, vol. primo, Mircea Eliade, Sansoni. Idre II, vol. secondo.
SMJB: *I simboli del medioevo*, G. de Champeaux, S. Sterckx, Jaca Book.
SISCIS: *I simboli della scienza sacra*, R. Guénon, Adelphi.
FENO: *Fenomenologia della religione*, G. van der Leeu, Boringhieri.
SAID: *Le strutture antropologiche dell'immaginario*, Durand, Dedalo.
MIPRI: *Mitologia primitiva*, Levy Bruhl, Newton Compton.
UFM: *L'universo fantastico dei miti*, A.A.V.V., Mondadori.

N.B. - Una interessante raccolta di “creature mitologiche” a livello transculturale è in: “Treasury of fantastic and mythological creatures - by R. Huber - Dover Publications, inc., New York” reperibile anche in Italia.

Mario Bolognese - Via F. Carlini, 1 - 20146 Milano - Tel. 02/4224438

**EDITRICE
MISSIONARIA
ITALIANA**

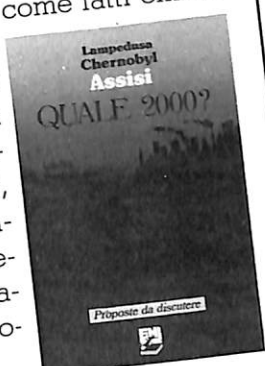
NOVITA'



*da richiedere
in redazione*

**G. Battistella, LAMPEDUSA CHERNOBYL
ASSISI - QUALE 2000?, pp 288. L. 12.000**

Per affrontare i grandi problemi della sopravvivenza — fame, armamenti, inquinamenti — occorre una mentalità nuova, che nasca da un confronto dal basso, ricolmo di speranza. *Lampedusa e Chernobyl*, come fatti emblematici, insegnano che le decisioni fondamentali per le sorti dell'uomo non si possono lasciare in mano ai politici o ai militari, né ai tecnici e agli scienziati: ciascuno deve scegliere, come uomo, in dialogo con tutti gli altri uomini della terra.



"...Nel più piccolo orto dove si cammina fra insalate e insetti, si passa accanto ad abissi che i dotti nei loro trattati non possono evocare senza emozione. Un ramo d'albero, un tappeto di muschio, dove si muove una fauna minuscola, rappresentano mondi che crediamo familiari ma da cui siamo in realtà altrettanto lontani che dalle galassie, e la mano che vi posiamo sopra non ci rivela il loro destino più di quanto lo sguardo che possiamo sulle stelle ci rivela i loro segreti. Ogni particolare ha radici nell'universale. Molti scienziati pensano oggi che l'esplorazione del cosmo passi attraverso l'esplorazione della terra, poiché la scienza più avanzata dimostra che il mistero cosmico è della stessa grandezza, e forse della stessa natura, in due fili d'erba fra cui un ragno tesse la sua tela come due astri nel cielo. Lo stesso mistero, cioè la stessa ineffabilità..." ()*

CONOSCERE IL NOSTRO ECOSISTEMA PER RISPETTARE IL PIANETA TERRA

GIANFRANCO ZAVALLONI

(*) Michel Damien, *Gli animali, l'uomo e Dio*, Ed. Piemme Casale Monferrato (AL) 1987 pag. 12.

Se questo è vero in campo scientifico, noi possiamo affermare lo stesso in campo educativo quando affrontiamo il tema ecologico o quando ci poniamo di fronte alle problematiche della educazione ambientale. Nelle scuole dell'infanzia e in quelle dell'obbligo non ha molto senso, a mio parere, affrontare il tema ecologia nell'ottica di formare l'uomo planetario se non si parte dalle cose che toccano la nostra vita quotidiana. Questo non è l'atteggiamento egocentrico ed egoistico di chi si interessa solo del proprio orto. Al contrario si può senz'altro affermare che, nella misura in cui sapremo conoscere e rispettare le leggi (spesso misteriose) che regolano il nostro orto saremo poi capaci di rispettare l'orto degli altri.

"I CARE", me ne importa, mi sta a cuore il pianeta

La frase della Scuola di Barbiana "I Care" è certamente la frase che sintetizza in maniera appropriata quale deve essere l'obiettivo prioritario dell'educazione ambientale... e dell'educazione in genere. Affermare che *mi sta a cuo-*

re, me ne importa del pianeta terra presuppone, però, una profonda opzione etica in chi si trova a "fare il maestro". I CARE quindi non si insegna solo a parole, non è soltanto una "unità didattica" di una settimana o un mese e neppure la "programmazione didattica" di un anno. I CARE si vive e si trasmette per contagio, con l'esempio concreto, facendo praticamente... non è frutto di egoismi né individuali né di massa. È un atteggiamento, uno stato d'animo di fondo, un modo di vivere e sentirsi "uomini planetari".

Ora, dopo questa fondamentale premessa, credo sia importante suggerire alcuni percorsi educativi per far sì che, a partire dai temi dell'ecologia, cresca e maturi nei ragazzi la consapevolezza di "avere a cuore il pianeta terra".

Carta e compasso ovvero un ecosistema centrato su casa nostra

Come si diceva sopra, la prima e più importante cosa da fare è conoscere e ben comprendere l'ambiente, il territorio, l'ecosistema in cui viviamo. Personalmente, se dovessi far emergere in classe tutte

quelle opportunità che l'ambiente circostante offre, sia dal punto di vista dell'ambiente naturale sia per gli elementi naturali che intervengono nelle trasformazioni operate dall'uomo, suggerirei 2 giochi:

1. LA TEMPESTA DI IDEE.

Ogni ragazzo, a turno, suggerisce tutte quelle situazioni o realtà che quotidianamente incontra nel muoversi sul territorio e che offrono opportunità di studio, curiosità o conoscenza.

2. LA LETTURA DELLA CARTA TOPOGRAFICA.

Questo secondo gioco è certamente più complesso, ma forse più interessante. Utilizzeremo al proposito CARTE TOPOGRAFICHE in scala 1:25.000 dell'IGM (Istituto Geografico Militare), che coprono l'intero territorio nazionale e che permettono una lettura dettagliata dell'ambiente in cui viviamo. Con la cartina topografica della nostra zona e un compasso, facendo centro sulla scuola, proviamo a tracciare alcune circonferenze di diverso raggio. Il criterio potrebbe essere quello dei diversi modi per raggiungere i luoghi interni alle circonferenze: *a piedi* per distanze fino a 2 km., *in bicicletta* per distanze fino a 5/7 km., *coi mezzi pubblici* (treno, autobus, corriere...) per distanze maggiori.



A questo punto il gioco consiste nel trovare i tanti luoghi che all'interno delle varie circonferenze ci permettono di scoprire realtà significative per capire le leggi che sottendono alla conservazione e sopravvivenza del pianeta terra.

Proviamo ad elencare alcune di queste situazioni, prendendo ad esempio una scuola collocata al centro di una città di media dimensione come potrebbe essere Cesena (vedi disegno allegato).

A piccole distanze

L'ACQUA. L'acqua entra in città in tanti modi. Da circa 100 anni nelle città esistono gli acque-

dotti, con serbatoi, depositi, pozzi di emungimento, fontane pubbliche, lavatoi... ecc. È interessante fare il percorso a ritroso di questo elemento naturale che entra nelle nostre case da un tubo. È importante poi capire i percorsi di uscita (le fognature, i depuratori...) dell'acqua.

I FIUMI, I TORRENTI E I CANALI. La maggior parte delle città sono sorte sulle sponde di fiumi o torrenti. Nel corso della storia, poi, dai fiumi sono stati fatti canali di derivazione per utilizzare la forza dell'acqua nelle produzioni industriali (mulini ad acqua, opifici...). Proviamo ad analizzare questo vero e proprio ecosistema spesso turbato dalla

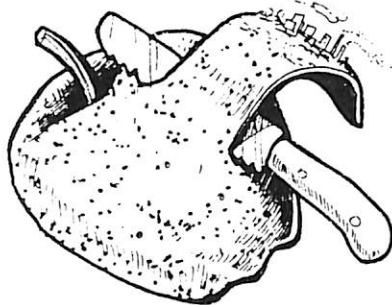
Riconoscere la "limitatezza della terra" è, oggi, il primo passo per incamminarsi sul sentiero della sopravvivenza dell'umanità e del pianeta.

La biosfera, cioè lo strato ambientale dove è possibile la vita (dalle profondità oceaniche alle vette himalayane), ha uno spessore oscillante tra gli otto e i diciotto chilometri. Rapportata al raggio della terra è assai più sottile della buccia di una mela.

Al bivio

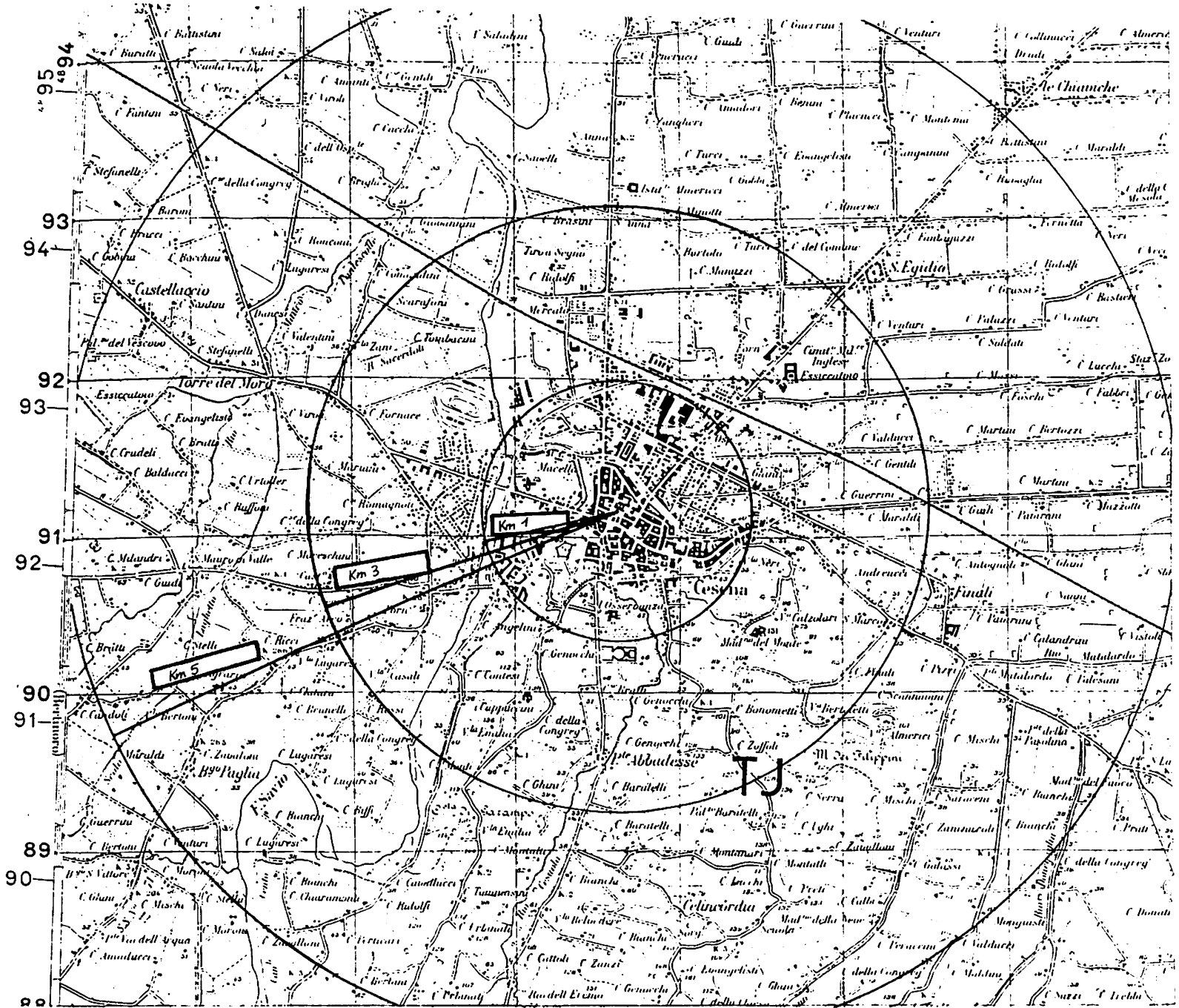
Il pianeta terra esiste da quasi 4.600.000.000 di anni. Se si portasse questo inimmaginabile spazio di tempo in un ordine comprensibile di grandezza, si potrebbe paragonare la terra ad un uomo di 46 anni! Dei primi sette anni della sua vita non si conosce niente. Mentre ci sono solo informazioni frammentarie sull'epoca media, sappiamo che la terra iniziò a fiorire solo all'età di 42 anni. I dinosauri e i grossi rettili comparvero quando l'uomo aveva 45 anni. Solo otto mesi prima dei 46 anni comparvero i mammiferi; a metà dell'ultima settimana le scimmie, simili all'uomo, si trasformarono in uomini simili a scimmie. Durante l'ultimo fine settimana l'epoca glaciale ricoprì la terra.

L'uomo moderno esiste solo da quattro ore. Durante l'ultima ora ha appreso la coltivazione della terra, e da un minuto è iniziata la rivoluzione industriale. In questi sessanta secondi l'uomo moderno è riuscito a fare di un paradiso una fossa per rifiuti. Si è già così abbondantemente riprodotto che cominciano a scarseggiare gli spazi vitali e l'alimentazione; ha causato l'estinzione di cinquecento specie di animali, sconvolto il pianeta alla ricerca di combustibili e adesso si trova, come uno stupido bambino, davanti ai terribili effetti della sua ascesa planetaria, sull'orlo di una guerra per porre fine a tutte le guerre e di fronte a un impressionante annientamento di questa oasi di vita nel sistema solare. Entro la fine del secolo si estinguerà una specie ogni ora.



Il globo terrestre ha un raggio equatoriale di 6.378 chilometri. L'atmosfera che lo avvolge ha uno spessore di parecchie centinaia di chilometri, ma il 99,9% di tutta la "massa" atmosferica è concentrata nei primi 50 chilometri d'altezza.





cementificazione od al raddrizzamento degli argini. Andiamo alla scoperta di torrenti o canali ancora esistenticoperti magari da strade e divenuti poi fogne o cloache.

I GIARDINI PUBBLICI, GLI ALBERI DELLE STRADE. Il giardino pubblico, insieme ai parchi delle rocche o dei castelli, sono il più delle volte, le uniche aree di verde pubblico, a carattere arboreo, di una certa consistenza. Esistono poi le alberature ai margini delle strade. Chiediamoci se il trattamento riservato a queste fonti cittadine di ossigeno, ombra e frescura estiva, è fra i più dignitosi e rispettosi. Vediamo se gli inanellamenti con cui si costringono con cemento ed asfalto i tronchi degli alberi sono operazioni appropriate. Scopriremo, poi, l'importanza degli alberi autoctoni, a foglia caduca, e della necessaria varietà di speci per il controllo delle malattie.

GIARDINI ED AIUOLE. In molte città ci sono ancora ville (spesso di proprietà pubblica) ricche di giardini ed aiuole ben curati. Sono risorse nascoste alla pari dei giardinieri che curano questi luoghi. Conosciamoli.

A media distanza

GLI ORTI, LE AZIENDE AGRICOLE. È facile che nelle immediate periferie della città si trovino orti condotti da anziani e,

naturalmente, piccole o grandi aziende agricole. Sono un mondo tutto da scoprire... sia per quel che riguarda la lavorazione della terra e l'allevamento degli animali, sia per i processi di trasformazione dei prodotti: la lavorazione del formaggio, le marmellate, i metodi di conservazione invernale dei prodotti... e, dove ancora esiste, la lavorazione e cottura del pane.

LE SIEPI, I CANNETI, I LAGHETTI E GLI STAGNI. Anche se difficile, non è improbabile che esistano ancora, qua e là, siepi, canneti e laghetti. Hanno una grande importanza, fra l'altro, per la varietà che creano nel territorio, per il controllo dei venti e quali luogo di rifugio degli animali. Sono fra i pochi elementi "naturali" del paesaggio rurale italiano.

GLI INCONTRI OCCASIONALI. Va dato rilievo poi, a tutta quella serie di incontri occasionali che avvengono nei luoghi e nei momenti più strani. Mi riferisco a piccoli animali, spesso ritenuti dannosi o dal nome spregevole, che hanno grande importanza nelle dinamiche di controllo biologico. Sono i ricci, le biscie, i lombrichi, le rane, i rospi, le volpi, le donnole... e tante altre discrete presenze del nostro ambiente.

A lunghe distanze

Potendoci muovere sul territo-

rio coi mezzi pubblici possiamo raggiungere luoghi significativi per lo studio dell'ambiente naturale: laghi, foci di fiumi, spiagge e pinete, saline, sorgenti e ruscelli, boschi e foreste. Questi ambienti possono essere considerati ecosistemi completi di cui scoprire ritmi, dinamiche, relazioni e patologie. Per capire meglio questi aspetti ed i precedenti suggerisco qui di seguito alcuni riferimenti bibliografici.

MARIO INCISA DELLA ROCCHETTA, *La terra è viva*, LEF Firenze 1984.

PIETRO ZANGHERI, *Il naturalista*, Ed. Hoepli Milano 1970.

G. e L. DURREL, *Guida del naturalista*, Ed. Montadori Milano 1983.

M. CHINERY, *Il manuale del naturalista*, Ed. Longanesi Milano 1978.

Siepi, a cura del Comitato Svizzero Protezione Uccelli Losanna '79.

La foresta, Impariamo dalla natura, Giardino naturale, SOS foreste, anfibi della Svizzera, I pipistrelli - a cura del WWF Svizzera c.p. 8037 Zurigo - Svizzera.

CREMA, gennaio-aprile: Con il titolo di "Comunicazione come educazione ai rapporti nella classe", Daniele Novara ha diretto un corso di formazione e aggiornamento per insegnanti, coadiuvato dalla partecipazione di Sigrid Loos e altri esperti.

MELEGNANO, marzo-maggio: Il movimento "Crocicchio", in collaborazione con l'Assessorato alla pubblica istruzione e alla cultura, ha organizzato una serie di incontri settimanali sulla pace, suddividendo la trattazione in due cicli: 1) *Conoscere la pace*; 2) *Esercitarsi alla pace*. Hanno diretto i corsi: Daniele Novara, Massimo Esposito, Nanni Salio, Sigrid Loos e Mario Bolognese.

BRESCIA, 12 marzo: In una affollata sala di un quartiere di Brescia, il Condirettore CEM, dopo avere proiettato un documentario sulla situazione giovanile in Giappone, ha parlato dei valori caratteristici della cultura giapponese, confrontandoli con quelli europei.

COLOGNO AL SERIO (BG), 13 marzo: "Cristo e Budda" è stato il tema della relazione che il Condirettore CEM ha tenuto ai rappresentanti parrocchiali dei gruppi missionari riuniti per l'aggiornamento mensile. L'argomento ha suscitato vivo interesse, perché è raro sentir parlare di buddismo negli ambienti parrocchiali.

FERRARA, 1-29 marzo: Il Centro Ferrarese contro la Fame nel Mondo, in collaborazione con il gruppo Ferrara-Terzo Mondo, sotto il patrocinio del Provveditorato agli studi e la collaborazione tecnica del CEM-Mondialità, ha organizzato un Corso per docenti che è durato l'intero mese di marzo e s'è concluso il 29 dello stesso mese. I corsi si sono svolti secondo il programma seguente:

- **EDUCAZIONE ALLA MONDIALITÀ**. Conferenza introduttiva del Prof. A. Nanni, Vice-Direttore di CEM/Mondialità (1.3.1988).
- **LE RADICI DELL'INTOLLERANZA**. Fondazione culturale, prof. O. Ghirardi (8.3.88), e approccio didattico, prof. C. Economi e D. Berti (15.3.88).
- **LE FERITE DEL COLONIALISMO**. Fondazione culturale, prof. S. Sechi (10.3.88) e approccio didattico, prof. A. Savi (17.3.88).
- **STRANIERI IN ITALIA**. Fondazione culturale, M. Audisio (22.3.88), e approccio didattico, prof. A. Miceli (29.3.88).

Spazio Cem



— **TERZO MONDO, GIUSTIZIA OFFESA**. Fondazione culturale, prof. M. Cannito (24.3.88), e approccio didattico, Insegnante Cristina Raumi (29.3.88).

Questo corso è da considerare come un fatto molto significativo per CEM Mondialità e ci sentiamo in dovere di ringraziare gli Organizzatori del "Mese CEM a Ferrara", in particolare la sig.na Presidente dell'Istituto Vincenzo Monti che ha messo a disposizione i locali per tutta la durata del Seminario, le sig.na Gisa Trevisan, la sig.na Anna Ferrari e la signora Dall'Oglio Elisa Zamorani del CMD.

OLBIA, 13 marzo: Su invito dell'Istituto Missionario della Consolata e dei Saveriani operanti in Sardegna, è stato organizzato un Convegno CEM alla riuscita del quale hanno contribuito in modo determinante la presenza del Vicedirettore del CEM, prof. A. Nanni, e delle insegnanti M. Ferrando e D. Bello della scuola di Gerbole (TO).

BOLOGNA, 18-20 marzo: Ogni anno le scuole di Bologna dedicano la giornata del 21 marzo alla riflessione sul tema della pace. Per aiutare questa riflessione, il Comune in collaborazione con altri organismi ha organizzato un Convegno internazionale sul tema "Studiar per Pace", a cui sono intervenuti illustri relatori italiani e stranieri. Da parte del CEM, Giuliana Martirani ha tenuto una relazione sul tema "Dalla geografia alla geosofia", e Daniele Novara ha parlato su "Varie esperienze di educazione alla pace in Italia".

ASSISI, 25-26 marzo: Su invito della Presidenza del Consiglio, il CEM ha partecipato alla Conferenza Nazionale sul tema "Solidarietà e sviluppo", presieduta e diretta dall'On. M. Russo Jerbolino, voluta dal Presidente del consiglio Gorla. Più di mille persone, provenienti dai più svariati organismi di volontariato, hanno partecipato alla Conferenza. Il Direttore del CEM ha potuto prendere la parola in favore della *componente internazionale* del vasto movimento di volontariato assurto, in Italia, a forza sociale di fortissima importanza.

PARMA, 27 marzo: La Consulta Nazionale del CEM ha invitato i suoi componenti, come pure i rappresentanti dei Movimenti che partecipano abitualmente al Convegno Nazionale del CEM, ad un incontro preparatorio al nostro prossimo Convegno Nazionale di Arezzo. Erano presenti l'Ispettore prof. P. Calidoni, il prof. A. Nanni, il prof. B. Salvarani, le insegnanti M. Rita Vittori e Antonia Rubino, il prof. M. Bolognese, il prof. A. Savi, l'ins. Maria teresa Noberini, il prof. Boccaccini. Si sono scusati all'ultimo minuto il prof. G. Zavaloni, il prof. Nunzio Rizzoli e il sig. Fabio Volpini del Centro "Sviluppo Reciproco". L'incontro si è rivelato molto proficuo. Troverete nell'inserito ad hoc la struttura definitiva data al nostro prossimo Convegno.

CANDRIAI (TN), 28-30 marzo: In occasione del primo seminario tenutosi a Candriai (TN) nei giorni 28/29/30 marzo 1988, promosso dall'ACAV nel quadro di un programma quadriennale dal titolo: "Scuola e formazione ai valori della Cooperazione Internazionale per lo Sviluppo" e preparato con la collaborazione del Centro Educazione alla Mondialità di Parma, una conferenza è stata tenuta dal P.D. Milani, Direttore del CEM/Mondialità, dal titolo: "Educazione alla Mondialità: normativa ministeriale e progetto curricolare".

Nella mattinata dello stesso giorno avevano preso la parola le docenti Maria Noriller e Antonietta Decarli che hanno esposto un loro progetto curricolare di educazione alla pace il cui schema è stato da noi pubblicato nel n. 6 di CEM Mondialità.

BOLOGNA, 7-10 aprile: Alla Fiera internazionale del libro per ragazzi, grazie all'intrapprendenza del Direttore alla diffusione dello CSAM, P. Claudio Marano, e alla collaborazione della Casa Editrice EMI, è stato aperto uno stand dedicato al CEM, che ha avuto grande successo attirando molti insegnanti. Sono state distribuite più di 2000 copie della rivista.

Al di là della tolleranza per una cultura della simpatia



27mo CONVEGNO NAZIONALE DEL CEM

CONVIVIALITA': UN FUTURO PER L'EDUCAZIONE

Luogo: Città di AREZZO

Data: Dal 27 al 29 luglio 1988

CEM/Mondialità ha il piacere di annunciare a tutti i suoi Abbonati, ai Membri di Organismi e di Volontariato in sintonia col nostro Movimento e a tutti i simpatizzanti, il nostro prossimo Convegno Nazionale.

Troverete nel pieghevole accluso al presente numero della rivista le più ampie spiegazioni in merito.

Data di scadenza delle iscrizioni: il 30.6.1988.

IL CONVEGNO CEM DI AREZZO È UN'OCCASIONE DA NON PERDERE