

Periodico bimestrale di pedagogia, politica scolastica e problemi professionali per la scuola.

Anno 2000 n. 1
Gennaio - Febbraio 2000

Invio gratuito a tutte le scuole statali e non statali dell'Emilia Romagna, a Enti, Istituti, Assessorati, Uffici dell'Amministrazione Pubblica Istruzione, Consigli Distrettuali, Provinciali, Centri di Lettura, Organizzazioni Sindacali operanti nella regione Emilia Romagna. La rivista viene pure inviata gratuitamente a Redazioni di pubblicazioni specializzate, Autorità centrali ecc..

Copie stampate e inviate n. 3000. Gli Enti interessati possono chiederne l'invio che sarà gratuito.

Direzione

Direttore responsabile Davide Ferrari	Direttore editoriale Armando Luisi
---	--

Comitato di redazione:

D. Ferrari, F. Frabboni, L. Lelli, A. Luisi, M. Riva, A. Iattici, P. Bertolini, A. Candeli, N. Arcangeli, M.C. Gubellini

Progetto grafico:

A. L.

Segreteria di redazione

Cristina Gubellini

Impaginazione

IRRSAE E. R.
Galeati Industrie Grafiche s.r.l.

Redazione:

IRRSAE Emilia Romagna
Via Ugo Bassi 7
40121 Bologna
tel. 051/227669
fax 051/269221
posta elettronica:
irrsaer@iperbole.bologna.it

I manoscritti non richiesti non vengono restituiti.

SOMMARIO

▼ Editoriale

2 L'ultimo tassello del mosaico: il riordino dei cicli

di *Franco Frabboni*

▼ Area politico - istituzionale

4 Dalle "iniziative internazionali" ai "progetti europei"

di *Gianpaolo Venturi*

▼ Area pedagogico - culturale

7 Dalla formazione in servizio come prodotto alla formazione come processo

di *Laura Longhi*

9 Evoluzione di approcci e percorsi nella ricerca ecologica e nell'educazione ambientale

di *Ireneo Ferrari*

e *Aldo Anelli*

15 Il Giubileo

di *Gian Luigi Betti*

▼ Area didattico - professionale

17 La scuola diventa centro di documentazione ambientale

di *Adele Mazzari*

e *Pier Luigi Cleonice*

19 Transafricana - *Un corso di aggiornamento fra arte, storia e cultura*

di *Lucia Cucciarelli*

▼ Programma 2000

21 Catalogo del programma IRRSAE per l'anno 2000

▼ Istituzioni educative nel tempo

31 Gesuiti, Barnabiti, Somaschi e Giovanni Bosco

di *Gian Luigi Betti*



Associato
Unione Stampa
Periodica Italiana

Il presente numero è stato chiuso in tipografia il 20/3/2000

Registrazione trib. BO n. 4845 del 20-10-1980

Stampa a cura di GALEATI Industrie Grafiche s.r.l

Imola (BO) - Via Selice n. 187/189

di Franco Frabboni
Presidente
IRRSAE Emilia Romagna

L'ultimo tassello del mosaico: il riordino dei cicli

Il progetto di innovazione del nostro sistema scolastico si fonda sul riconoscimento dell'autonomia, sulla formazione iniziale degli insegnanti e – ora – sul riordino dei cicli: A completamento del quadro culturale e democratico, si attende la definizione dei curricoli.

1. Il mese di febbraio dell'anno duemila passerà alla storia del sistema formativo di casa nostra. Perché *mese-gold*? La risposta all'interrogativo sta nell'atteso *semaforo verde* acceso in Parlamento che ha dato il via libera all'*ultimo macrotassello legislativo* (il *Riordino dei cicli: Rc*) del "mosaico" della *Riforma scolastica*. Il *Rc* sigla la *data terminal* (il 2 febbraio 2000) del suo lungo e spesso travagliato *iter* nei due rami parlamentari: un viaggio che ha intitolato la sua prima stazione di sosta all'*Autonomia* (1997) e la sua seconda stazione di sosta alla *Formazione iniziale degli insegnanti* (1998). Al "mosaico" della *Riforma* - nel nome dell'*educazione per tutta la vita* e di un doppio sacrosanto *diritto* di tutti gli allievi: di *entrata* nella scuola e di *uscita-successo* in uno dei futuri rami dell'*albero della formazione scolastica* - manca soltanto un ulteriore *macrotassello non-legislativo*, in quanto di decretazione governativa: i *curricoli*. Questi, non più intesi come i *Programmi* redatti dal "centro" (dal Ministero della pubblica istruzione), ma come le *competenze culturali* - in parte formalizzate dalla scuola della

"periferia" - da possedere e da sottoporre a valutazione al termine del duplice ciclo della *scuola di base* e della *scuola secondaria*. Questi anni di transizione ("ponte") di fine e d'inizio millennio hanno fatto a lungo rullare i tamburi dei *mass-media* (nei titoli di testa dei quotidiani come dei telegiornali, dei talk-show come dei rotocalchi) sulla *Riforma*. È un progetto organico e unitario, dalle elevate cifre culturali e democratiche. Il suo merito è quello di fare prendere *questa* consapevolezza alla collettività nazionale: soltanto ponendo la *scuola* al "centro" della sempre più mutevole e complessa rete dei *luoghi* della formazione si potranno sfidare e contrastare - con armi *pluraliste* (perché la scuola è la *sola* agenzia educativa capace di assicurare il rispetto della *molteplicità delle culture*: quindi, della pluralità dei punti di vista antropologici, etnici, religiosi) e *democratiche* (perché la scuola è la *sola* agenzia educativa capace di assicurare l'accesso alla cultura all'intera sua utenza: dando *di più a chi ha di meno*) - le persistenti sacche di marginalizzazione/esclusione dell'infanzia come dell'adolescenza presenti tuttora nel sistema formativo del nostro Paese. Dunque, un "cambiamento" profondo e lungimirante della *formazione* a partire da un progetto *longitudinale* dell'educazione *senza confini temporali*. Questa prospettiva "intergenerazionale" è sostenuta con forza nel *libro bianco Insegnare ed apprendere: verso la società conoscitiva* di una Commissione Europea (1996 : a cura di Edith Cresson e di Pdraig Flynn) nel quale si auspica un'istruzione e una formazione diffuse *per tutto*

l'arco della vita, nella direzione - da tempo postulata dalla ricerca pedagogica - dell'*educazione permanente*. Il che significa progettare e formare una *persona* a più dimensioni (affettive, sociali, cognitive, etiche, estetiche). Una *persona* posta nelle condizioni esistenziali e culturali di potere dare *senso* e *significato* - nel viaggio attraverso le sue tappe generazionali (infanzia, adolescenza, giovinezza, età adulta e senile) - ai nomi e ai segni della *singularità*, dell'*autonomia* e dell'*autenticità* (cifrati da sentimenti, conoscenze, etiche e valori). *Nomi* e *segni* irrinunciabili in questa società della *globalizzazione* dei mercati, protesa senza tregua a standardizzare e a uniformizzare i propri *prodotti* nei paesi ricchi come in quelli poveri (abbigliamento, alimentazione, informazione, acculturazione, loisir di massa et al.). Con il perverso risultato di omologare e di clonare l'onda lunga dei *consumi* - con i relativi modelli di comportamento sociale e culturale - in ogni contrada del nostro pianeta.

Una *Riforma* nel nome del *soggetto-persona* postula con forza la costruzione di un sistema formativo *pubblico* (istituzionalmente comprensivo anche della scuola *non-statale*, purché disponibile a "patti" di garanzia nazionali sugli *standard* quantitativi e qualitativi dei propri modelli educativi), *unitario* (capace di valorizzare, insieme, le *identità* e le *differenze* delle molteplici contrade scolastiche) e *integrato* (in grado di promuovere reciprocità e interconnessione culturale tra la *scuola* e le agenzie intenzionalmente formative dell' *extrascuola*: famiglia, enti locali, associazionismo,

chiese, mondo del lavoro) capace di porre a proprio traguardo formativo una scuola *3 volte E*: **Efficiente**, **Efficace**, **Equa**.

Una scuola **Efficiente** è possibile a partire dall'*Autonomia*; una scuola **Efficace** è possibile a partire dalla qualità culturale e dalla spendibilità sociale dei propri *Saperi*; una scuola **Equa**, infine, è possibile a partire dalla drastica riduzione dei suoi tassi di *Dispersione*.

2. A partire dalle finalità sociali e culturali del progetto di innovazione formativa del nostro sistema scolastico, il *Rc* - in particolare - pone nel proprio mirino la "malattia" antica del nostro sistema scolastico: l'*abbandono/dispersione* della propria utenza. Questa patologia prende l'immagine drammatica - a scuola - di un vero e proprio *massacro*: se si pensa che su cento allievi che entrano nel primo anno dell'obbligo, soltanto i due terzi escono dall'ultimo "comparto" della secondaria superiore.

La **Rc** affronta risolutamente questa "malattia" (siamo in testa alle classifiche europee alla voce *dispersione*!) dando *priorità* ad un duplice intervento curativo.

La *prima cura* attesta la sua efficacia dando "centralità" formativa all'**orientamento** (il primo anno del ciclo secondario - quattordicesimo anno dell'allievo - è "riservato" alla ricerca del percorso *professionale* o *liceale* compatibile con le attitudini e gli interessi dello studente); la *seconda cura* attesta la sua efficacia dando "centralità" alla riduzione da **tre a uno** i *passaggi* da grado a grado - tra la scuola di base e la scuola secondaria - che, da sempre, rappresentano le *zone rischio* della ripetenza/abbandono (la *dispersione* si concentra abitualmente nell'anno iniziale dei singoli comparti scolastici).

Come dire. Il **Rc** pone a "baricentro" il traguardo della democrazia scolastica. Se è vero che il nostro sistema formativo assicura all'intera sua utenza (a partire da quella handicappata) il *diritto d'ingresso* nella scuola, è altrettanto vero - di converso - che questo sistema *non* assicura alla stessa utenza un secondo irrinunciabile *diritto*: quello di "uscita", del "successo" scolastico.

Merito del **Rc** è quello di porre sotto i propri riflettori questo *secondo traguardo* della democrazia scolastica: il diritto di tutti a un'elevata *qualità dell'istruzione* tanto nella scuola di base, quanto nei differenziati percorsi formativi della scuola secondaria. L'identità di *scuola democratica* (pubblica e gratuita) viene assicurata dal **Rc** attraverso: **a**) l'elevazione dell'obbligo scolastico da otto a *nove* anni; **b**) l'elevazione del percorso formativo a tutti fino ai *diciotto* anni, con l'offerta aggiuntiva di articolati percorsi *post-secondari* di specializzazione professionale; **c**) l'organizzazione curricolare del sistema scolastico in tre cicli *lung*hi (0-6, 6-13, 13-18), al fine di "accendere" nella scuola non solo *conoscenze disciplinari*, ma anche *conoscenze trasversali* (interdisciplinari) secondo percorsi didattici altamente *individualizzati*.

La nuova architettura dei *cicli scolastici* espone dunque una nuova *ingegneria istituzionale* prendendo la felice immagine di un edificio a tre piani. Come dire, i suoi spazi formativi sono suddivisi in tre ambienti di *scolarizzazione (tre cicli)*: la *scuola dell'infanzia*, la *scuola di base* e la *scuola secondaria*. A questi percorsi del *pre-obbligo*, dell'*obbligo* e del *post-obbligo* vengono aggiunti *bienni* di diploma postsecondario, *paralleli* ai futuri percorsi di laurea previsti dall'odierna *Riforma universitaria*: che ridisegna, per

l'appunto, i propri curricoli in un primo livello *triennale* di *laurea*, in un secondo livello *biennale* di *laurea specialistica* e un terzo livello *biennale* di scuola di *specializzazione* oppure *triennale* di *dottorato* di ricerca.

Finalità primaria del **Rc** è l'intervento riformistico su alcune antiche *anomalie* del nostro sistema scolastico. Ci riferiamo alla conclusione della scuola secondaria ai *diciannove* anziché ai *diciott'*anni dell'allievo; all'obbligo più breve d'Europa: *otto* anni; all'assenza di un'*annualità dell'obbligo* intitolata specificamente all'*orientamento* e capace di saldarsi, come "anno-ponte", al doppio percorso della formazione professionale regionale e della formazione liceale: classica, scientifica, tecnica-tecnologica, artistica e musicale.

I *tre cicli* previsti sono dotati di percorsi temporali *lung*hi (determinanti e irrinunciabili per ottenere una *buona qualità* della formazione), distribuiti nell'arco di vita 0-18 anni dell'allievo.

Questo, il disegno geometrico del triangolo istituzionale del **Rc**: la *scuola dell'infanzia* (sessennale) costituita dall'asilo nido e dalla scuola materna (0-6); la *scuola di base* (settennale) costituita dall'ex-elementare e dall'ex-media (6-13); la *scuola secondaria* (quinquennale) costituita dal percorso professionale e dal percorso liceale (13-18). L'*obbligo* scolastico è di nove anni (6-15). E non di *dieci* anni, come sarebbe stato nei nostri auspici: perchè avrebbe legittimato l'*ultimo* anno della scuola dell'infanzia (*quinto* anno del bambino e della bambina) a *primo* anno dell'obbligo scolastico.

In sintesi. Il complessivo viaggio dell'*obbligo formativo* della scuola è di dodici anni e si conclude al *diciottesimo* anno dell'allievo.

di Gianpaolo Venturi
IRRSAE Emilia Romagna

Dalle “iniziative internazionali” ai “progetti europei”

Il processo di integrazione tra i paesi europei passa attraverso una nuova materia – il “discorso Europa” – i cui valori e fondamenti debbono costituire l’obiettivo principale dei diversi sistemi scolastici e formativi.

1. È sempre opportuno ripartire dai fondamenti, se si vuole ritrovare il “senso” dell’azione e quindi “giustificare” le scelte. Nel caso della tematica europea, o, se si vuole, della “storia dell’unione”, nulla è più significativo, da un lato, del testo - base che ne sta all’origine, il “discorso dell’orologio” del 9 maggio 1999; dall’altro, la lettura delle biografie dei “padri”. Teoria ed esperienza, vissuto e ipotesi operativa, si collegano e fondono straordinariamente in questo caso, come in pochi altri della nostra storia; così che non sarebbe, a mio avviso, azzardato (anzi: l’esperienza lo conferma) (1) pensare di proporre vite e testi come elementi - base di una specifica “materia”, intermedia fra altre e insieme qualificante, di “insegnamento europeo”.

2. L’analisi, anche affrettata, di questo testo del 9 maggio (presentato da R. Schuman alla stampa e offerto ai governi europei del tempo) (2) evidenzia immediatamente alcuni aspetti che è opportuno richiamare: la volontà di costruire la pace, nella consapevolezza che solo attraverso l’azione, attraverso atti concreti, la si può raggiungere; la necessità di trarre beneficio dalla “lezione” della guerra, che va

considerata “un capitolo chiuso”; la via risolutiva della conflittualità, attraverso una iniziativa specifica, che avvii realmente il processo: quella della messa in comune delle risorse energetiche; il richiamo, quindi, alla cooperazione quale strumento qualificato per la costruzione insieme della nuova Europa.

3. L’aspetto che colpisce maggiormente, per chi riporti il testo all’epoca e ne valuti il breve intervallo nei confronti della guerra e degli orrori che l’hanno accompagnata, è certamente quello della centralità del legame - da costruirsi - franco - tedesco; nel quale Schuman vede il perno dell’intero futuro europeo. Colpisce, questo punto, non solo per l’acutezza della analisi, ma per la capacità, sua come degli altri Padri fondatori, di andare oltre la conflittualità e ricominciare “senza voltarsi indietro”.

4. Non è qui il luogo di ripercorrere sviluppi e passaggi di questa storia; relativamente alla quale va però sottolineato che tutti i protagonisti hanno comunque mirato, magari con soluzioni più o meno dirette, con maggiore o minore consapevolezza del “dettato” delle origini, allo stesso obiettivo fondamentale; elaborandosi via via un “dizionario”, una normativa, un sistema legislativo, che, nella loro crescente e inevitabile complessità, costituiscono ormai un “corpus” che dovrebbe entrare a pieno diritto, quanto meno, nella “educazione civica” - dove è prevista, e/o nei “moduli europei”, in realizzazione.

5. Il processo di “integrazione” previsto fin dall’inizio avrebbe dovuto trovare - e in parte ha trovato - particolare attenzione nel sistema sco-

lastico e, in senso più ampio, in ogni “agenzia educativa”; essendo evidente che l’apprendimento - sia dei valori che tecnico - del “discorso Europa” si poneva da subito come un obiettivo fondamentale da perseguire. Allo stesso modo, da subito si sarebbero dovute avviare forme di ricerca e sperimentazione “ad hoc”; essendo chiaro che la novità del progetto europeo, proprio nei suoi fondamenti - quindi nelle applicazioni - richiedeva una nuova mentalità, nuove procedure e, almeno in parte, la capacità di porsi nuovi obiettivi (si pensi anche solo alla differenza fra una educazione nazionale di tipo nazionalistico e una educazione europea sovranazionale). Ciò al di là delle spinte comunitarie e delle dichiarazioni ufficiali dei Ministeri, in questi ormai cinquant’anni è stato fatto in misura molto limitata; le stesse associazioni europeiste (3) hanno progressivamente perduto parte della loro spinta, che aveva lodevolmente surrogato le carenze operative del sistema ufficiale. Che dire ora della “fine” della stessa Giornata Europea della Scuola?

6. È mancato, così, sia un progetto organico a livello nazionale, sia un adeguato sostegno alle sperimentazioni relative; in un intrecciarsi di difficoltà nei confronti del cambiamento di mentalità, di limiti culturali e di pastoie - o semplificazioni - burocratiche (anche nelle problematiche minime, come: a quale classe di concorso fare insegnare l’Europa?). Così, molti degli input, dei servizi, dei materiali, messi a disposizione dalle Comunità in modo sempre più articolato e raffinato, si sono dispersi in mille rivoli; quando non sono stati oggetto di attenzione, piuttosto che per le

possibilità offerte educative, per gli aspetti puramente finanziari connessi (l'esemplificazione sarebbe ampia) (4).

7.

Si potrebbe costruire tutta una semantica, per certi versi piuttosto divertente, relativa alla percezione del cambiamento europeo nella scuola e alle sue applicazioni: dalla difficoltà a superare il concetto di "gita all'estero" per i viaggi "nei Paesi della Comunità" anche dopo il passaggio delle autorizzazioni dalla competenza "esteri" a quella usuale; al mantenimento della dizione "lingue straniere" al posto di "lingue europee"; alla assoluta mancanza di ricezione, nell'insegnamento della storia, del tema "unità europea"... In questo quadro rientra anche la tendenza a parlare di "iniziative internazionali" per tutti gli ambiti educativi europei; senza rendersi conto che il livello europeo è - fin dall'inizio - *sovranaZIONALE*, e che su questo concetto, non certo sull'altro, si regge, dal punto di vista teorico come da quello applicativo, la costruzione europea. Logico, quindi, che si sia continuato a percepire, anche in termini di "ricerca e sperimentazione" - e al di là delle buone intenzioni e delle consapevolezza dei singoli - le "iniziative europee" come alcune fra le tante possibili "internazionali"; nel "mare magnum" delle sigle possibili di questo genere, poteva essere del tutto secondario realizzarne una o dieci o cento... dal momento che "il senso" d'origine - quindi: l'obiettivo complessivo di fondo - era in lontananza, o si era perduto nell'impegno specifico, settoriale.

8.

Quanto precede dovrebbe consentire di cogliere meglio, al di là degli elementi sparsi, la possibilità di uno sviluppo più organico, di elementi qualificanti capaci di "giustificare" la molteplicità di interventi, quali parti di un tutto. Ciò che mi è parso di vedere

proprio perché, si è inserito questo elemento di "riscoperta", ad esempio nella seconda fase dei "Cercles Europe" (5). La realizzazione di una cornice fondante dovrebbe anche consentire un maggiore "senso" nelle due direzioni delle scuole, di vario ordine e grado, della regione, come degli enti territoriali comuni, province, regioni; come, infine, degli enti a vario titolo interessati al raggiungimento dei medesimi obiettivi (non escludendosi, ovviamente, il livello universitario). Nei confronti di tutte queste linee, lo stesso IRRSAE (con questa o altra sigla) dovrebbe avere una sua funzione, tutt'altro che trascurabile, di elemento qualificante di riferimento; senza pretendere di "fare tutto", come senza rinunciare a qualsiasi iniziativa; avvalendosi delle proprie risorse (di cultura, esperienza, capacità propositiva), "aiutando" altre linee di realizzazione, collaborando su un piano di parità, nella diversità delle caratteristiche, con chiunque sia interessato alla progettualità europea.

9.

L'Unione Europea ha opportunamente promosso, in questi ultimi anni (in termini evolutivi e di aggiornamento rispetto alle proposte precedenti) una serie di iniziative, finanziate anche con una certa disponibilità, al fine di sostenere la progettazione e l'integrazione. Abbiamo già avuto occasione di parlarne su questa rivista, quindi non entreremo nei particolari (6). Mi limiterò a ricordare che talune iniziative sono state fatte proprie dall'IRRSAB-ER, con notevole esito, e sono in vario modo a buon punto della loro realizzazione. Più di una volta, nonostante la collaborazione di elementi "esterni", l'IRRSAB si è trovato in qualche difficoltà, per il divario fra dimensioni degli impegni assunti e disponibilità oggettiva dei "tecnici". Oggi, questo problema appare, almeno in parte, superato, e si può guardare con maggiore serenità al futuro; è anzi possibile, mi sembra,

riesaminare, alla luce delle nuove risorse, l'intera progettazione. È quindi possibile valutare in quali direzioni possa muoversi l'impegno dell'Istituto, tenendo conto di più fattori: le caratteristiche e gli obiettivi dell'Ente; le risorse disponibili (Consiglio, tecnici, strumenti); i progetti in atto; gli obiettivi da perseguire in un quadro aggiornato europeo.

10.

È evidente che, se si trattasse di "costruire ex novo", l'ordine indicato andrebbe modificato; ma nulla nasce dal nulla, e sarebbe certo paradossale fare come se nulla fosse stato fatto. Appare più logico, quindi, vedere piuttosto quanto i progetti in atto e le risorse disponibili possano essere meglio valorizzati/e nel quadro delle esigenze attuali. Quanto, quindi, l'Istituto possa, con una progettazione non solo a brevissimo/breve termine, ma in prospettiva di più ampio respiro, essere al servizio, in questo settore destinato ad essere sempre più fondamentale, delle scuole e territorio, da un lato, dell'ideale europeo, dall'altro. Dove "ideale" è tutt'altro che termine astratto o teorico, e spero bastino gli accenni fatti a convincere. Si tratta di realizzare una didattica "europea"; di aiutare le scuole a perseguire modalità di apprendimento e ampiezza di conoscenze e strumenti adeguati all'attuale - e tanto più al futuro - ambito europeo (basti pensare al problema dell'apprendimento di più lingue europee, nella prospettiva della moltiplicazione delle "lingue nazionali"); di realizzare l'insegnamento specifico europeo (a mezzo "moduli Europa" o altro); di ottenere tutto questo - e altro - alle elementari, come alle medie, alle superiori, nei licei come negli istituti professionali, per insegnanti come per direttori e presidi ...

11.

Se questo compito dovesse ricade-

re sul solo IRRSAE, ci sarebbe da preoccuparsi. Ma non siamo soli. Il problema, se mai, è quello di "avere un quadro" e di realizzare proficue forme di collaborazione tenendo fermo questo riferimento. Il che significa anche tenere presenti, in una impostazione globale adeguata, le varie forme "espressive" dell'uomo - in fieri come realizzato - dal gioco al lavoro nelle sue molteplici forme.

Avremo modo di ritornarvi sopra e di affrontare aspetti particolari. Ma era opportuno contribuire ad una riflessione non solo interna all'istituto, ma di interesse comune a quanti hanno a cuore la tematica

educativa e colgono l'importanza della dimensione europea - anche, ma non solo, nel *tempo dell'Euro*.

Note

- 1) Cfr. l'esperienza di "Corso Europeo" già accennata in "Riforma e didattica", 4/1998.
- 2) Una analisi più ampia è stata compiuta, su invito, da chi scrive, presso i Corsi delle LU di Bologna, Ravenna e altre.
- 3) Il merito storico delle associazioni europeistiche è indiscusso e riconosciuto: dall'AEDE all'MFE all'AIC-CRE. Mi pare indubbio però che, nella crisi generale dell'associazionismo e nella attenzione all'aspetto finanziario di cui si dice di seguito, il loro ruolo sia risultato progressivamente ridimensionato.

- 4) Non si vuole qui negare validità all'aspetto finanziario delle iniziative promosse a livello comunitario; si vuole richiamare l'attenzione - ed è dato facilmente riscontrabile - sulla labilità delle "conversioni" fatte al solo fine di lucrare contributi; senza inserire queste possibilità in una prospettiva di autentica evoluzione europea.
- 5) In questa fase, la "formazione del cittadino europeo" attraverso "moduli Europa" è salita in primo piano, divenendo obiettivo dei rappresentanti di più regioni; è da augurarsi che si estenda in tempi brevi la fase operativa, promuovendo così una diffusione capillare nelle regioni interessate (fra le quali la nostra) ed estendo poi la proposta ad altre.
- 6) Cfr. vari nn. precedenti di Innovazione Educativa.

Il Giubileo nel Novecento

di Gian Luigi Betti

Il XX secolo ha conosciuto la celebrazione di quattro Anni Santi (1900, 1925, 1950, 1975). Il realtà tale secolo ne ha visti compiersi anche altri straordinari. Due hanno lasciato in particolare memoria. Quelli celebrati nel 1933 e nel 1983, il primo dedicato alla redenzione di Gesù¹, il secondo promulgato in corrispondenza al 150° anniversario dell'evento².

Nel 1900 il pontefice era 'prigioniero' in Vaticano dello Stato italiano³. Il calcolo sul numero dei pellegrini che in quella occasione si recarono a Roma è difficile a farsi, ma pare che ragionevolmente possano essere indicati tra 300.000 e 600.000. Davvero un numero notevole di persone, qualora soprattutto si tenga conto del clima complessivamente sfavorevole in cui si svolse l'avvenimento, a causa dell'avversione manifesta dall'opinione pubblica laicista. Basti a esempio citare il fatto che Ernesto Nathan, allora sindaco di Roma, promosse un giubileo laico per il 20 settembre, ricorrenza di Porta Pia.

Il Giubileo seguente giunse qualche anno dopo la fine della Grande Guerra, in un clima generale completamente diverso rispetto al precedente, e fu dedicato particolarmente al tema della pace mondiale. In Italia si era già insediato il regime fascista, che seguì l'avvenimento con la maggior discrezione possibile. Assai mutato rispetto a venticinque anni prima fu poi il comportamento del Comune romano, che s'impegnò per la piena riuscita della manifestazione, intervenendo in maniera decisa sul piano dei lavori pubblici. Il Giubileo vide arrivare a Roma circa un milione di pellegrini ed è ricordato anche per la canonizzazione di Teresa di Lisieux.

Il Giubileo straordinario del 1933 per la morte e la resurrezione del Cristo fu segnato da alcuni avvenimenti particolari, come la prima trasmissione in diretta via radio del rito dell'apertura della Porta Santa e le celebrazioni delle cerimonie della Settimana Santa che non si svolgevano più dopo il 1870. Durante tale Giubileo furono canonizzati Giuseppe Cottolengo e Giovanni Bosco. Il successivo Giubileo si tenne ancora una volta sotto il segno di una guerra devastante terminata da pochi anni e costituito in qualche modo un simbolo di speranza e di riconciliazione tra i popoli. L'avvenimento vide giungere a Roma, con ogni mezzo, circa tre milioni di pellegrini.

Il Giubileo del 1975 è il primo che si tenne dopo il Concilio Ecumenico Vaticano II e dopo che furono promulgate le due encicliche emanate da Giovanni II, *Mater et Magistra* e *Pacem in Terris*, destinate a lasciare un segno profondo nella storia della Chiesa. Ad aprire questo Giubileo fu Paolo VI e si calcola che nell'occasione furono circa otto milioni i pellegrini che si recarono a Roma. Giovanni Paolo II indisse poi nel 1983 un Giubileo straordinario dedicato al 1950° della morte e resurrezione di Cristo, che ebbe termine con la consacrazione del mondo a Maria.

Il Giubileo del 2000 è storia dei nostri giorni, iniziato con l'apertura della Porta Santa di San Pietro in Roma nella notte di Natale del 1999, che ha preceduto di poche ore la celebrazione inaugurale prevista a Betlemme e a Gerusalemme e l'apertura delle Porte Sante delle altre Basiliche romane, si concluderà nel giorno dell'Epifania del 2001.

1) Il fatto che Gesù sia vissuto 33 anni nasce dalla tradizione, ma l'indicazione appare più frutto di un computo simbolico che di certezza storica. Non è neppure certo che Cristo sia nato effettivamente 2000 anni fa. È infatti convincente abbastanza condiviso dagli storici che la sua nascita debba essere posta qualche anno prima rispetto a tale momento, che invece sarebbe frutto di un errore di calcolo di Dionigi il Piccolo. Tuttavia di recente vi è stato chi ha riproposto la data tradizionale come quella vera.

2) Ad esempio, solo nella prima metà del secolo se ne contano quattro: 1904 (50° anniversario della proclamazione dell'Immacolata); 1913 (centenario costantiniano); 1929 (anniversario del sacerdozio del pontefice Pio XI); 1933 (XIX centenario della redenzione umana).

3) In tale condizione infatti volontariamente affermavano di essere, da un trentennio, i pontefici.

Dalla formazione in servizio come prodotto alla formazione come processo

di Laura Longhi
IRRSAE Emilia Romagna

Ogni azione formativa che voglia essere efficace e duratura integra costantemente progettazione, realizzazione, controllo e strategie correttive; per questo, riconosce alla valutazione in itinere un ruolo centrale nel processo di insegnamento/apprendimento.

Applicare la metodologia della qualità totale alla formazione significa entrare nell'ottica del controllo di processo.

La formazione come "piano", "strategia" di miglioramento progressivo e continuo, come agente di cambiamento delle dinamiche dell'organizzazione, implica una concezione che non è solamente quella della formazione-prodotto con valutazione finale del gradimento, bensì anche quella della formazione-processo.

La valutazione non è una fase terminale, ma un sistema di controllo interno all'azione formativa. Valutare a intervento avvenuto è tardivo: il successo/insuccesso dell'azione formativa inizia nella fase progettuale oltre che in quella attuativa; gli errori, gli scarti rispetto alle esigenze vanno individuati e corretti in tempo (controllo di processo).

Fondamentali sono l'individuazione e la progettazione degli obiettivi/risultati che ci si aspetta dalla formazione.

Definire gli obiettivi/risultati significa, in definitiva, domandarsi qual è la politica della formazione che si va perseguendo.

Che cosa ci si aspetta "in uscita" dall'azione formativa? Partecipanti

soddisfatti, sensibilizzati, cambiati, in grado di cambiare? Quali sono le aree di miglioramento delle prestazioni, della didattica, dell'organizzazione su cui si vuole agire?

Definiti nel modo più chiaro possibile gli obiettivi-risultati, la pianificazione conseguente del processo formativo deve riferirsi al processo reale, individuando con il massimo dettaglio possibile le varie fasi e gli strumenti operativi da utilizzare.

Si forniscono una serie di indicatori, peraltro non esaustivi, come strumento di progettazione-controllo da scomporre e integrare, da presidiare per conseguire gli obiettivi finali. La valutazione è un processo parallelo a quello formativo finalizzato al suo controllo-governo per conseguire i risultati attesi. Gli strumenti, i tempi della valutazione, le strategie correttive vanno individuati caso per caso.

1ª Fase - La domanda di formazione

Consapevolezza dei punti forti e deboli dell'istituzione

Individuazione e analisi dei bisogni formativi

Definizione chiara degli obiettivi-risultati della formazione

Congruenza dell'azione formativa con gli obiettivi-risultati

Applicabilità

2ª fase - Pianificazione dell'intervento formativo

- Didattica (contenuti, metodi, strumenti)
- Tempo per l'operatività (esercitazioni, laboratori, lavoro di gruppo ecc.) e partecipazione dei corsisti
- Capacità dei formatori interni/esterni
- Durata e articolazione
- Luogo e strumentazione
- Costi

- Livello di qualità della documentazione
- Verifiche dei e sui corsisti dell'apprendimento

3ª fase - Valutazione dell'attuazione

- Sintonizzazione dei formatori interni/esterni con la cultura, l'esperienza dell'istituto
- Tutorship efficace
- Autovalutazione dei corsisti dell'apprendimento e della rispondenza della formazione ai bisogni individuati e agli obiettivi/risultati attesi
- Eventuale revisione e modifica del progetto formativo
- Livello di gradimento
- Disfunzioni

4ª Fase - Valutazione degli obiettivi - Risultati

Efficacia: grado di raggiungimento degli obiettivi/risultati
Efficienza: rapporto tra risorse impiegate e risultati attesi (la formazione ha costituito un costo o un beneficio per l'organizzazione?)

Non sembra possibile utilizzare una logica ferrea costi/benefici perché non tutti gli esiti della formazione sono riconducibili al valore economico.

Quaglino e Carozzi affermano in proposito che... "la formazione ha a che fare con una economia del sapere più che con una economia del denaro."(1)

Va valutata la funzionalità dell'azione progettata rispetto agli obiettivi/risultati per capire quali mancanze, carenze, disfunzioni ci sono state e quali strategie correttive mettere in atto, quanto meno, per il futuro. È necessario soffermarsi sulla valutazione.

Bisogna distinguere tra *valutazione preventiva*, che ha per oggetto

Area pedagogico-culturale

la coerenza dell'intervento formativo con l'impianto delle strategie o dell'organizzazione per conseguire gli obiettivi attesi, e *valutazione terminale*, che verifica il contributo della formazione sulle modalità di lavoro, sulle modificazioni organizzative, sulle variazioni delle conoscenze, capacità, atteggiamenti, comportamenti dei singoli corsisti.

La *valutazione ex-post* è strettamente correlata agli obiettivi assegnati ex-ante all'intervento formativo, si colloca sul piano dell'apprendimento (valutazione della formazione) e del cambiamento (valutazione dei risultati della formazione).

La valutazione è un processo che si svolge prima, durante e dopo

l'intervento formativo. La valutazione terminale, comparati i risultati con gli obiettivi formulati a monte, deve considerare conclusa l'azione formativa, o definire un nuovo processo formativo come:

- strategia di sostegno per promuovere e sostenere le azioni di cambiamento/miglioramento,
- strategia di sviluppo per assecondare e migliorare una situazione di cambiamento già avviato,
- strategia di mantenimento per approfondire e controllare il cambiamento avviato.

Il rischio della formazione come "bella esperienza" fine a se stessa va scongiurato, non ha effetti miracolistici e immediati, il momento valutativo deve individuare le azioni e le strategie più produttive per-

ché il miglioramento progettato e atteso sia effettivo, duraturo, continuo.

La logica sottesa alla stesura del paragrafo è di fornire indicazioni funzionali, che sono state rinvenute nel pensiero di G. P. Quaglino e F. Amietta; non è stato pertanto presentato un modello specifico di formazione.

A fini operativi viene presentata una sintesi dei livelli degli obiettivi - risultati dell'apprendimento - cambiamento (le modalità e i tempi vanno visti caso per caso).

(1) G. P. Quaglino, G. P. Carozzi, *Il processo di formazione*, Angeli, Milano, 1987, p. 230

Valutazione formazione	<p>Reazione di gradimento</p> <p>Percezione dell'apprendimento e sua utilità</p> <p>Livello didattico Luogo: aula</p>	<p>Variabili da valutare</p> <p>Motivazioni</p> <p>Reazioni alla formazione</p> <p>Reazioni di gradimento</p> <p>Competenze di partenza</p> <p>Autovalutazione e verifica dell'apprendimento</p> <p>Apprendimenti:</p> <ul style="list-style-type: none"> - conoscenze - capacità - comportamenti - atteggiamenti 	<p>Strumenti: Questionario (domande a scelta multipla, binaria, aperte) Scale di reazione: raccolta di giudizi, richieste, ecc...</p>
Valutazione risultati della formazione	<p>Apprendimento/ Cambiamento</p> <p>Livello operativo: contesto lavorativo dei soggetti</p> <p>Livello organizzativo: contesto macro-strutturale di appartenenza</p>	<p>Prestazioni: risultati finali dell'attività, del lavoro, della persona e/o del gruppo</p> <p>Comportamenti sul lavoro: esercizio di nuove capacità, azioni esercitate, miglioramento delle conoscenze</p> <p>Contributo della formazione alla funzionalità dell'organizzazione, al raggiungimento dei suoi obiettivi, alle aree da migliorare, ai processi decisionali, di cambiamento, di controllo</p>	<p>Test oggettivi</p> <p>Osservazioni</p> <p>Interviste più o meno strutturate</p> <p>Questionari autovalutativi</p> <p>Griglie di autoanalisi</p> <p>Confronto dei dati precedenti la formazione con quelli successivi</p>

Bibliografia

Formazione e lavoro N° 126-127 Aprile Settembre 1989

G.P. Quaglino G. Ermolli, *La formazione: criteri e metodi di valutazione*, Milano, F. Angeli, 1985.

G.P. Quaglino G.P. Carozzi, *Il processo di formazione*, Milano, F. Angeli, 1981.

Associazione italiana formatori, FOR, N° 23/24, N° 29/30, 1994.

Evoluzione di approcci e percorsi nella ricerca ecologica e nell'educazione ambientale

di *Ireneo Ferrari*
Dipartimento di Scienze Ambientali, Università degli Studi, Parma
e di *Aldo Anelli*
Istituto di Genetica Biochimica ed Evoluzionistica, CNR, Pavia

Dall'inizio del secolo scorso si sono succeduti approcci e modelli diversi intorno al concetto di ecosistema. Nell'attuale, drammatica sfida ambientale, l'educazione ambientale può svolgere un ruolo significativo

L'ecosistema come paradigma e come oggetto e luogo di ricerca

I progressi più significativi dell'ecologia dagli anni '30 agli anni '70 sono legati alla fortuna del concetto di ecosistema, allo sviluppo delle sue potenzialità teoriche, delle sue implicazioni a livello scientifico e delle sue ricadute in campi e settori importanti della vita culturale e sociale. Golley (1993) ricostruisce la storia di questo concetto come di un'idea potente che per un cinquantennio ha mobilitato la ricerca, animato il dibattito scientifico e influenzato a fondo movimenti e culture, esperienze didattiche ed educative.

Le tappe più importanti di questa storia, secondo Golley, si snodano attraverso una sequenza di contributi fondamentali recati, anzitutto, da Tansley (1935), cui è universalmente attribuito il conio della parola "ecosistema", da Lindeman (1942), ideatore del modello trofico dinamico di analisi su base energetica delle relazioni tra livelli trofici, dalla prima edizione del trattato di Ecologia di Odum (1953), un testo su cui si sono formate intere generazioni di studiosi e di ambientalisti. Questi contributi preludono all'esperienza straor-

dinaria dell'International Biological Program (IBP) che si compie nel decennio 1964-1974, ma in realtà occupa un tempo più lungo, dalla fase di ideazione e organizzazione nei primi anni '60 alla pubblicazione dei risultati di sintesi a fine anni '70 (Van Dyne 1978, French 1979, Le Cren e Lowe-McConnell 1980). È una fase, questa, di grande fervore intellettuale e di crescita tumultuosa della ricerca ecologica; l'impegno scientifico si accompagna a una compiuta enucleazione del concetto di ecosistema in forma paradigmatica e a una sua traduzione in robuste linee di ricerca: lo studio dei flussi di energia tra livelli trofici, il ciclo dei materiali, l'energetica di comunità, la modellazione matematica del funzionamento degli ecosistemi.

L'IBP era stato progettato su obiettivi ambiziosi (contribuire allo sfruttamento ottimale delle risorse biologiche a livello globale, capire le basi della produttività biologica per il benessere dell'umanità), che certamente non furono raggiunti. E' tuttavia attraverso quell'esperienza che si diede un forte impulso al progresso delle conoscenze naturalistiche e biologiche di base, si impose la standardizzazione di metodi e procedure di analisi di parametri ambientali, si attivarono forme inedite di collaborazione e integrazione che coinvolsero ricercatori di tutti i continenti (l'onda dell'IBP investì anche la ricerca ecologica italiana che in quegli anni era, con l'eccezione dell'Istituto Italiano di Idrobiologia di Pallanza e di alcuni nuclei di studiosi universitari, sostanzialmente ai margini del contesto scientifico internazionale).

Le linee di ricerca dell'IBP furono riprese e consolidate in altri programmi ad approccio sperimentale. Emblematico è il caso di studio del bacino dell'Hubbard Brook nel New Hampshire (Bormann e Likens 1979). In questo studio l'ecosistema non è assunto solo come paradigma scientifico o punto di vista olistico, ma è percepito e trattato anzitutto come luogo reale, come oggetto fisico discreto, cui possono essere applicati i metodi usuali della ricerca scientifica, che può essere dunque sperimentalmente manipolato e direttamente studiato. Le conoscenze di processi e funzioni, acquisite da osservazioni di lungo termine a seguito di interventi di manipolazione controllata, possono così diventare la base di una modellazione ecologica realistica e dunque uno strumento di organizzazione dei dati, di generazione di ipotesi da saggiare sul campo in ulteriori sequenze sperimentali. Fuori dall'idea illusoria di creare un modello generale dell'ecosistema, un procedimento ancorato all'approccio dell'Hubbard Brook sembra sostenere la prospettiva del coagularsi di una teoria esplicativa e predittiva insieme (Ferrari 1994). Secondo Golley (1993), dopo la fase alta dell'IBP, la ricerca ecosistemica sarebbe andata declinando un po' ovunque, tranne che negli Stati Uniti, dove è stata sostenuta sul piano organizzativo e finanziario da grandi agenzie e fondazioni e ha potuto svilupparsi come "big science" e avviarsi nella direzione degli studi di lungo termine su aree vaste. In realtà, la parte più viva e ricca di quell'esperienza non è andata dispersa e si è poi innestata felicemente sugli apporti scientifici

di altre scuole ecologiche, di quella evolucionistica in particolare. Certamente, i risultati dell'IBP hanno contribuito a mettere in crisi i presupposti concettuali che erano alla base dei modelli descrittivi dell'ecologia ecosistemica degli albori.

Questi modelli hanno avuto un'eccezionale popolarità e sono stati divulgati attraverso una rappresentazione spesso riduttiva, e talora caricaturale, dell'elaborazione di grandi maestri (Odum 1953, Margalef 1974). L'ecosistema era assunto come livello di organizzazione della vita il cui funzionamento può essere interpretato analizzando proprietà generali, sintetiche, "emergenti": l'efficienza di trasferimento dell'energia accumulata dalle piante verdi attraverso la fotosintesi e dagli organismi chemiosintetici ai comparti degli eterotrofi (animali, funghi e batteri), la velocità di ricircolazione dei materiali indispensabili alla vita, la diversità delle specie, la stabilità come persistenza di caratteri strutturali macroscopici. Prevalsa in larga misura l'idea che i processi che governano funzionamento ed evoluzione degli ecosistemi fossero ordinati e prevedibili. La "successione" che caratterizza il cambiamento evolutivo naturale della struttura dei sistemi ecologici era interpretata come processo destinato a raggiungere, nel tempo, in assenza di perturbazioni pesanti, il "climax", una condizione cioè di massima efficienza energetica, uno stato di elevata complessità con un forte grado di autoregolazione e dunque di stabilità. In qualche modo il "climax" era inteso come realizzazione di potenzialità e tendenze intrinseche dei sistemi, esito e proiezione di dinamiche naturali protese a determinare uno stato di equilibrio, per lo più connotato da un'alta diversità di specie che assicura l'autoconservazione attraverso il pieno dispiegamento di proprietà omeostatiche (Ferrari e Anelli, 1999).

L'influenza e suggestione di questo approccio all'interpretazione delle dinamiche ambientali sono state e sono ancora relevantissime: i nuclei di pensiero del radicalismo verde, di tanti progetti di educazione ambientale, dell'ecologia divulgata sono sostanzialmente riconducibili alla geometria di quei modelli, al loro ingenuo determinismo accoppiato a una ispirazione palesemente (e rischiosamente) finalistica: l'accento è messo sulla fragilità e precarietà degli equilibri su cui si fonda il funzionamento degli ambienti naturali e sulla unidirezionalità dei processi successionali; le attività umane assumono, di conseguenza, una connotazione negativa e sono considerate in ogni caso come fattori di alterazione degli equilibri ambientali e di regressione dell'evoluzione naturale dei sistemi.

Il contributo della ricerca ecologica ai temi della Conferenza di Rio

L'IBP rappresenta uno snodo cruciale, un punto alto di svolta del pensiero e della ricerca in campo ecologico. La ricchezza di esperienze e conoscenze accumulate in quegli anni contribuisce a superare approcci e modelli che alla prova dei fatti avevano mostrato un'evidente fragilità concettuale e una modesta operatività. Sono individuati ambiti di ricerca definiti da obiettivi espliciti, dal riferimento a variabili significative (ad esempio, la taglia corporea degli organismi correlata alle loro attività metaboliche) e dall'ambizione di produrre risultati scientificamente rilevanti e significativi in termini di applicazioni alla gestione delle risorse ambientali (Peters 1991). Sono rimesse in discussione le intuizioni di Hutchinson (1959) sui meccanismi che regolano la diversità dei viventi, sulle cause naturali delle variazioni della biodiversità (Brown 1981). Il rilancio della "teoria della biogeografia delle isole" di MacArthur e Wilson (1967), due

studiosi di scuola evolucionistica, porta a focalizzare l'interesse della ricerca sulle dinamiche ambientali da cui dipendono la colonizzazione e l'estinzione delle specie e dunque, in definitiva, le fluttuazioni nel tempo e nello spazio della diversità delle specie di una comunità.

I contributi teorici e sperimentali di autori come Connell, Caswell e Huston portano all'elaborazione della teoria del non-equilibrio (Harris 1994), centrata sull'idea delle comunità come sistemi aperti, sull'attenzione prioritaria alla scala dei tempi in cui si svolgono i cicli delle popolazioni di diverse specie e si manifestano gli effetti delle differenti tipologie di disturbo ambientale. È analizzata l'interazione tra intensità e frequenza del disturbo naturale o antropico e la diversità delle specie e si osserva che eventi di disturbo moderato possono far saltare le tensioni competitive tra le specie e, di conseguenza, favorire la sopravvivenza di specie altrimenti a rischio di estinzione. L'ipotesi, elaborata da Connell (1978), del disturbo moderato come condizione che promuove la diversità rovescia l'impostazione dei modelli descrittivi della tradizionale scuola ecosistemica, secondo i quali le attività antropiche sono da interpretarsi, tendenzialmente, come fattori di disarticolazione degli assetti e delle funzioni dei sistemi e di regressione della successione ecologica. Un contributo fondamentale è recato dalla teoria gerarchica di Allen e Starr (1982), che, nell'analisi dei processi ambientali, richiama l'esigenza di una molteplicità di livelli di osservazione in rapporto alle diverse scale di tempo, di spazio e di funzioni e sollecita un forte impegno della ricerca anche nello studio delle funzioni e proprietà dei livelli di organizzazione più alti, oltre l'ecosistema, dal paesaggio alla biosfera (Wiens 1989 e 1999, Forman 1995, Brown 1996).

La ripresa di vigore scientifico dell'ecologia che si ha negli anni '80 (e che è del tutto evidente anche in Italia) è propiziata dai progressi nello studio degli adattamenti individuali, della biologia delle popolazioni, delle funzioni dei microorganismi nei cicli dei materiali e nell'applicazione di metodiche mutuata dalla fisiologia, dalla tossicologia, dalla chimica analitica, dalla biologia molecolare... Questi indirizzi di ricerca sperimentale e strettamente disciplinare, ad approccio "riduzionistico" o, come si dice, ipotetico-deduttivo, hanno stimolato sviluppi importanti nella conoscenza e interpretazione di aspetti funzionali che sono rilevanti anche a livello ecosistemico. Nello studio degli ecosistemi si è affermato un approccio dinamico basato sull'osservazione e misura di variabili e di indicatori che siano in grado di definire stati e processi e di giungere a valutazioni sintetiche di stabilità, vulnerabilità, sensibilità al disturbo. E l'interpretazione dei dati non è più affidata a modelli deterministici grezzi, ma è sempre più diffusamente sostenuta da metodi di analisi che tengono conto della non-linearità delle relazioni tra variabili, della caoticità dei processi, dell'imprevedibilità dei gradienti e dei trend spazio-temporali. Si può dire che i risultati di numerose ricerche condotte in ottica "riduzionistica" hanno effettivamente contribuito a rivitalizzare l'approccio globale e integrato degli ecosistemisti (Ferrari e Anelli, 1999), a recuperare continuità con le esperienze scientificamente più avanzate dell'International Biological Program. L'ecologia internazionale, quella nordamericana in particolare, non è arrivata impreparata all'appuntamento della Conferenza di Rio del 1992.

Il lancio dell' "International Sustainable Biosphere Initiative" (ISBI) (Lubchenco *et al.* 1991) da parte della Ecological Society of

America avviene un anno prima di Rio. L'iniziativa è strutturata su tre grandi tematiche di interesse scientifico:

- le cause e le conseguenze a livello ambientale dei cambiamenti globali (clima, atmosfera, suolo, acque, sfruttamento delle risorse della terra, del mare e delle acque continentali);
- cause naturali e antropiche ed effetti sull'ambiente dei cambiamenti della biodiversità (diversità genetica e diversità di specie e di habitat), problemi di conservazione delle specie rare e a rischio di estinzione;
- la gestione sostenibile degli ecosistemi e il recupero dei sistemi alterati e degradati con attenzione agli aspetti di interfaccia tra processi ecologici e dinamiche socio-economiche.

La focalizzazione su queste linee di ricerca è indicativa di un cambiamento di ottica che è radicale rispetto alla tradizione degli studi in campo ecologico. Si prende atto della vastità e profondità della crisi ambientale che investe il pianeta e si riconosce l'esigenza di far fronte a questa crisi integrando i contributi conoscitivi e metodologici delle scienze fisiche e biologiche e delle scienze sociali e mobilitando tutte le risorse intellettuali e tecnologiche per realizzare l'obiettivo della sostenibilità degli ecosistemi. Il programma dell'ISBI, nel delineare i campi di interesse scientifico per il mondo della ricerca, sottolinea esplicitamente la priorità strategica di un loro raccordo con i temi della vita sociale, economica e politica e con quelli dell'educazione e della formazione. Il programma è strutturato su un triangolo virtuoso di retroazioni tra "research", "education" e "environmental decision-making".

Nuovi orizzonti per la ricerca, la formazione e l'educazione ambientale

I messaggi lanciati dalla Confe-

renza di Rio sono di grande rilievo sia sul piano scientifico che sul piano etico e politico. La drammatizzazione della sfida ambientale sollecita processi di revisione radicale di pensiero e di stile di lavoro. Ci si rende conto che le questioni da affrontare non sono di pertinenza esclusiva dei biologi, dei naturalisti e degli ecologi e che dunque è indispensabile uno sforzo di conciliazione e concertazione tra saperi diversi, tra competenze e sensibilità che esprimono interessi anche contrastanti. I sistemi ambientali non sono gravati solo dalla variabilità e imprevedibilità dei processi ecologici, ma anche dalla imprevedibilità e "imponderabilità" delle dinamiche sociali e culturali, politiche ed economiche. E' evidente quanto sia importante, in questa fase, mettere a punto e sperimentare modelli di interlocuzione "fra le parti" e criteri e percorsi di analisi, valutazione e previsione che sorreggano decisioni coerenti in materia di gestione delle risorse dell'ambiente. Problemi così complessi non potranno essere affrontati puntando esclusivamente sul progresso delle conoscenze ecologiche di base e sull'applicazione di idonee tecnologie di conservazione o riparazione. Si dovrà tener conto di altre variabili, delle "regole" e delle costrizioni dell'economia, dei tempi e dei meccanismi della politica e della democrazia, dell'evoluzione delle normative, delle culture e delle tradizioni e dei modelli di organizzazione sociale che connotano localmente il territorio. In altre parole, l'attuazione di politiche di "sviluppo sostenibile" non è condizionata solo dal progresso scientifico e tecnologico, dalla crescita quantitativa dei prodotti della ricerca, ma implica in primo luogo una qualità operativa nuova della ricerca legata all'attivazione di reti multidisciplinari di competenze impegnate su progetti coordinati e intrecciati con l'organizzazione e la gestione di sistemi informativi ambientali efficienti e flessibili;

implica, nello stesso tempo, una qualità nuova – nuove dinamiche interattive – del rapporto tra mondo della ricerca e delle tecnologie e la società civile, le istituzioni, i livelli decisionali della politica. Si tratta, evidentemente, di impegni e di obiettivi quanto mai ardui.

Certo, contributi importanti possono essere recati dagli ecologi su messa a punto, sperimentazione e validazione di modelli per le valutazioni di impatto, per l'analisi e il controllo dei fattori di rischio e, più in generale, dei criteri e dei vincoli su cui strutturare e articolare i processi decisionali. Questi contributi saranno tanto più significativi quanto più si esprimeranno in forme flessibili e non risolutive, collocandosi nella prospettiva di una "gestione adattativa", ispirandosi, in ultima analisi, all'idea che i processi dell'ecosistema e gli effetti delle attività umane che vi sono associate sono intrinsecamente incerti, imprevedibili (Ferrari e Anelli 1999). Negli anni che ci separano dalla Conferenza di Rio si sono sviluppate importanti attività di ricerca sul terreno dei problemi dell'analisi e della tutela e gestione delle risorse dell'ambiente. I congressi nazionali della Società Italiana di Ecologia di Napoli (Virzo De Santo *et al.* 1996) e di Parma (Anelli *et al.* 1997) si sono svolti sui temi della conservazione e della gestione ecologica delle risorse naturali rispetto ai cambiamenti globali e a situazioni locali di rischio e di disturbo.

L'ultimo congresso internazionale di Ecologia, che si è tenuto a Firenze nel 1998, ha affrontato apertamente le questioni di uno sviluppo economico e sociale sostenibile (Farina 1999). Meritorio è l'impegno divulgativo e promozionale dei rapporti annuali sullo "State of the World" curati da Brown (1998, 1999) che in Italia sono stati tradotti con il titolo "Stato del pianeta e sostenibilità".

Si segnalano poi alcuni contributi particolarmente stimolanti (ma anche discutibili sotto il profilo del rigore metodologico) di autori come Costanza *et al.* (1997) sul capitale naturale e dunque sul valore economico espresso in equivalenti monetari dei "beni" e dei "servizi" associati alle funzioni ecosistemiche di base e come Wackernagel e Rees (1996), cui si deve il tentativo di valutare, nazione per nazione, l'impronta ecologica come superficie pro-capite di area produttiva necessaria a provvedere alle necessità di base per il vivere umano. Una ricca bibliografia si è accumulata sulla sostenibilità e sulla valutazione di qualità globali degli ecosistemi (salute, integrità, vulnerabilità, fragilità) in rapporto all'impatto umano, ma è da dire che questi concetti appaiono ancora precari e che modesta è la loro risoluzione a livello operativo. Evidente, in particolare, è la difficoltà pratica di conciliare i criteri e le condizioni della sostenibilità a livello ecologico e a livello economico e sociale (Goodland 1995, De Leo e Levin 1997). Gli stessi termini "sostenibilità" e "sviluppo sostenibile" sono carichi di ambiguità e sono per lo più inservibili quando si tratti di tradurli in grandezze e parametri per valutazioni di impatto o previsioni di rischio ambientale (Gatto 1995). E' ancora tutta da costruire una scienza "integrativa" della conservazione della natura e dell'ambiente (Holling 1998) che domini l'analisi delle interazioni tra le diverse scale di riferimento, lavori su ipotesi multiple e concorrenziali e sia in grado di incorporare l'incertezza insita nei sistemi ambientali.

Queste difficoltà sono espressione di contraddizioni di fondo, di tensioni e conflittualità che erano già emerse alla Conferenza di Rio tra contrapposte letture, rispettivamente in chiave ecologista ed economicistica, della sostenibilità. Ma sono aggravate dal persistere

di una condizione di arretratezza sul piano culturale come su quello politico-istituzionale. Le separazioni e inconciliabilità degli specialismi tecnici, gli arroccamenti corporativi, gli statuti disciplinari che impongono strutture blindate ai saperi accademici sono ostacoli pesanti al dispiegarsi di una cultura dell'integrazione e della concertazione che sia in grado di alimentare nuovi approcci all'analisi e nuovi modelli per la gestione degli ecosistemi. In questa realtà (non siamo certi che si tratti di una peculiarità nazionale) le discipline scientifiche e tecnologiche sono per lo più impreparate ad affrontare esperienze significative di progettazione e gestione ambientale ispirate a criteri ecologici, mentre continuano ad essere imbarazzanti i silenzi, i ritardi, le diffidenze della politica e le aggressioni dell'economia.

La divaricazione tra il disegno ambizioso di una nuova cultura di ambiente, che richiama principi e finalità di un'etica dell'interazione, dell'ascolto e del dialogo, e il blocco delle resistenze che vi si oppongono apre uno spazio in cui appare decisivo il ruolo dell'educazione ambientale (EA). Le numerosissime esperienze di EA attivate negli anni passati - con un grande investimento di intelligenza e di passione da parte di tanti insegnanti, studenti, "formatori" - hanno contribuito a far crescere una domanda inedita di conoscenze e abilità professionali sui temi della conservazione dell'ambiente e delle sue risorse e ad aprire canali di comunicazione con gli istituti di ricerca e con i laboratori degli enti preposti alla sorveglianza ambientale. Hanno favorito un processo di sensibilizzazione, e in alcuni casi anche di professionalizzazione, sulle questioni della tutela ambientale. L'impatto nelle scuole è stato particolarmente vivificante (Moroni 1997, Baldacci 1998, Bardulla 1998, Frabboni *et al.* 1998, Galetto 1999). E' da aggiun-

gere che questi importanti risultati sono stati ottenuti nonostante il modesto impatto dei contenuti scientifici dell'ecologia sui programmi di gran parte dei corsi o dei convegni di EA.

Crediamo che in questa fase le potenzialità ideative e propositive dell'EA possano essere efficacemente impegnate anzitutto sull'obiettivo di un progetto di riforma del sistema formativo nazionale, che abbia come asse educativo la conoscenza e la tutela delle risorse dell'ambiente e del territorio (Bevilacqua *et al.* 1998). Pensiamo all'ambiente e al territorio come fondo di risorse cognitive, materiali e simboliche, e luoghi di sperimentazione per rianimare, arricchire e trasformare l'assetto dei saperi disciplinari della nostra tradizione scolastica e realizzare dinamiche interattive feconde tra le discipline (scartando l'idea di fare dell'EA una nuova materia). Crediamo inoltre che l'investimento di conoscenza e capacità di lettura delle realtà locali sia decisivo per accedere alla comprensione dei grandi eventi e percorsi della storia della terra, della vita e dell'uomo e insieme per educare i giovani alla gestione responsabile del proprio ambiente e alla consapevolezza di nuovi "diritti di cittadinanza".

La prospettiva è quella di alimentare, partendo da cambiamenti significativi di asse progettuale e di riferimenti culturali del nostro sistema formativo, una nuova domanda di cultura e di saperi nella società e quindi favorire processi retroattivi che sensibilmente e virtuosamente influiscano sulle regole e sulle compatibilità dello sviluppo, sulle dinamiche del lavoro e dell'occupazione, sulle priorità delle scelte in campo scientifico e tecnologico.

A questa prospettiva l'EA potrà fornire un contributo determinante se assumerà come proprio campo di interesse e di azione le dinamiche e i conflitti dell'economia e della società e i relativi riflessi

sull'ambiente e sul territorio. ■

Bibliografia

- Allen T.F.H., T.B. Starr 1982. *Hierarchy: perspectives for ecological complexity*. University of Chicago Press.
- Anelli A., I. Ferrari, G. Rossetti, M. Vezzosi (Eds) 1997. *Ecologia*. Atti VIII Congresso Nazionale S.It.E., Parma, settembre 1997.
- Bardulla E. 1998. *Pedagogia, ambiente, società sostenibile*. Ed. Anicia, Roma.
- Bertacci M. 1998. *Educazione ambientale. Un paradigma per la flessibilità scolastica*. In: *Autonomia, flessibilità scelta del curricolo* (a cura di A. Bonora e P. Senni), Ed. Cappelli, Bologna: 181-201.
- Bevilacqua P., I. Ferrari, G. Gavioli 1998. *Ambiente e territorio nella riforma dei cicli scolastici*. S.It.E. Notizie 18: 64-69.
- Bormann F.H., G.E. Likens 1979. *Pattern and process in a forested ecosystem*. Springer-Verlag, New York.
- Brown J.H. 1981. *Two decades of Homage to Santa Rosalia: toward a general theory of diversity*. *Amer. Zool.* 21: 877-888.
- Brown J.H. 1996. *Macroecology*. The University of Chicago Press.
- Brown L. R. 1998. *Stato del pianeta e sostenibilità*. Rapporto annuale 1998. Ed. Ambiente.
- Brown L. R. 1999. *Stato del pianeta e sostenibilità*. Rapporto annuale 1999. Ed. Ambiente.
- Connell J.H. 1978. *Diversity in tropical rain forests and coral reefs*. *Science* 199: 1302-1310.
- Costanza R. et al. 1997. *The value of the world's ecosystem services and natural capital*. *Nature* 387: 253-260.
- De Leo G., S.A. Levin 1997. *The multifaceted aspect of ecosystem integrity*. *Conservation Ecology* (on line) 1, 1, 3.
- Farina A. (Ed.) 1999. *Perspectives in Ecology* (a glance from the VII International Congress of Ecology, Florence, July 1998). Backhuys Pbls, Leiden.
- Ferrari I. 1994. *Recensione di: Golley F.B.* 1993. S.It.E. Notizie, 15: 81-84.
- Ferrari I., A. Anelli 1999. *Per una gestione ecologica delle risorse dell'ambiente: ricerca ed educazione*. Atti II Convegno Interdisciplinare su "Ambiente e sviluppo sostenibile", Portogruaro, ottobre 1998, in stampa.
- Forman R.T.T. 1995. *Land mosaics. The ecology of landscapes and regions*. Cambridge University Press.
- Frabboni F., G. Gavioli, G. Vianello (Eds) 1998. *Ambiente s'impara*. Franco Angeli, Milano.
- French N. (Ed.) 1979. *Perspectives in grassland ecology, results and applications of the U.S. IBP grassland biome study*. Springer-Verlag, New York.
- Galetto C. (Ed.) 1999. *A scuola d'ambiente. Educazione e formazione per lo sviluppo sostenibile*. Ministero Ambiente, Ministero della Pubblica Istruzione. Istituto per l'Ambiente e l'Educazione Scholé Futuro.
- Gatto M. 1995. *Sustainability. It is a well defined concept?* *Ecological Applications* 5: 1181-1184.
- Golley F.B. 1993. *A history of the ecosystem concept in ecology*. Yale University Press.
- Goodland R. 1995. *The concept of environmental sustainability*. *Annu. Rev. Ecol. Syst.* 26: 1-24.
- Harris G.P. 1994. *Ecologia del fitoplancton. Strutture, funzioni e fluttuazioni*. CLUEB Ed., Bologna.
- Holling C.S. 1998. *Two cultures of ecology*. *Conservation Ecology* (on line) 2,2,4.
- Hutchinson G.E. 1959. *Homage to Santa Rosalia, or why are there so many kinds of animals?* *Am. Nat.* 93: 145-159.

- Le Cren E.D., Lowe-McConnell R.H. (Eds) 1980. *The functioning of freshwater ecosystems. International Biological Programme 22*. Cambridge Univ. Press, Cambridge.
- Lindeman R.L. 1942. *The trophic-dynamic aspect of ecology*. Ecology 23 (4): 399-418.
- Lubchenco J. et al. 1991. *The Sustainable Biosphere Initiative: an ecological research agenda*. Ecology 72: 371-412.
- MacArthur R.H., E.O. Wilson 1967. *The theory of island biogeography*. Princeton University Press.
- Margalef R. 1974. *Ecologia*. Ed. Omega, Barcelona.
- Moroni A. 1997. *Dal dominio della natura all'etica ambientale*. S.It.E. Atti 18: 627-630.
- Odum E.P. 1953. *Fundamentals of Ecology*. W.B. Saunders, Philadelphia.
- Peters R.H. 1991. *A critique for ecology*. Cambridge University Press.
- Tansley A.G. 1935. *The use and abuse of vegetational concepts and terms*. Ecology 16: 284-307.
- Van Dyne G.M. 1978. *Forward, perspectives on the ELM model and modeling efforts*, pp. V-xx. In G.S. Innis (Ed.), *Grasslands simulation model*. Springer-Verlag, New York.
- Virzo De Santo A., A. Alfani, G.C. Carrada, F.A. Rutigliano (Eds) 1996. *Ecologia*. Atti VII Congresso Nazionale S.It.E., Napoli, settembre 1996.
- Wackernagel M., W. Rees 1996. *L'impronta ecologica*. Ed. Ambiente.
- Wiens J.A. 1989. *Spatial scaling in ecology*. Functional Ecology 3: 385-397.
- Wiens J.A. 1999. *Landscape Ecology: scaling from mechanisms to management*. In: A. Farina (Ed.) *Perspectives in Ecology* (a glance from the VII International Congress of Ecology, Florence, 1998). Backhuys Pbls, Leiden.

IRRSAE LIBRI

È possibile tracciare uno "stato dell'arte" dell'educazione ambientale, facendo conoscere, allo stesso tempo, quelle buone pratiche che meritano di essere apprezzate e diffuse e, perché no?, incrementate? Pare proprio di sì, a giudicare dall'impegno che emerge dal volume "L'educazione ambientale nella scuola dell'autonomia", curato da Milena Bertacci per l'IRRSAE/ER, di recente pubblicazione presso l'editrice Cappelli.

Il volume rappresenta una testimonianza assai interessante di come la scuola sappia e possa fare ricerca sulla propria azione formativa, riattinando e rielaborando i percorsi attivati in un orizzonte sempre più consapevole delle grandi sfide che attendono l'educazione alle soglie del nuovo millennio.

Emerge dall'indagine una capacità di analisi e una ricchezza di approcci quasi esaltante che lambisce il vasto arcipelago delle esperienze realizzate dalle scuole di un'intera regione, l'Emilia Romagna, inclini ad adottare la grande metafora dell'ambiente quale paradigma strategico della propria scelta educativa, valoriale, didattica.

Si tratta di far toccare direttamente ai giovani l'importanza del tema, la sua non rinviabilità e, al contempo, diffondere la consapevolezza che intervenire positivamente si può, anzi, si deve, per costruire un progetto di vita che sia personale e plurale, locale e globale, legato alla concretezza di bisogni, conoscenze e passioni, ma anche ispirato dall'immaterialità delle utopie e delle culture.

Le esperienze raccolte ci offrono una lettura a più voci del rapporto che si instaura tra la scuola e l'ambiente, rapporto così ricco da modificare sensibilmente i modi della conoscenza, gli stili comportamentali, le forme di relazione tra soggetto (allievo - docente - struttura scolastica) e territorio di riferimento. In tal modo, la carica sprigionata sembra travalicare i confini e il tempo della scuola per farsi "luogo permanente" di formazione e ricerca.



Il Giubileo

di Gian Luigi Betti
IRRSAE Emilia Romagna

Il Giubileo costituisce uno dei maggiori eventi che si celebri, a livello mondiale, nel Duemila. Le note che seguono hanno l'unico scopo di ricordarne le tappe principali, con particolare riferimento alle origini e alle sue vicende novecentesche. In tal modo s'intende offrire un rapido promemoria iniziale per chi voglia affrontare l'argomento.

Da un punto di vista teologico con il termine Giubileo s'intende indicare una solenne indulgenza plenaria concessa dal pontefice di Roma con annesse facoltà speciali per i confessori a favore dei fedeli che lucrano il Giubileo.

In funzione anche della sua durata viene detto Anno Santo, termine che nasce dal fatto di essere altresì destinato a promuovere la santità dei costumi.

Il Giubileo può essere detto ordinario, ossia maggiore, oppure straordinario, ossia minore¹. Il primo si ha in occasione degli Anni Santi, il secondo in casi particolari².

Il primo Giubileo cristiano³, svoltosi nell'anno 1300, nacque come un fenomeno in larga parte spontaneo, che l'allora pontefice Bonifacio VIII si preoccupò piuttosto di regolare che di sostenere, a differenza di quanto fecero invece i canonici di S. Pietro che, proprio in quella occasione, poterono segnare l'inizio dell'affermazione della Chiesa di S. Pietro su quella di S. Giovanni in Laterano, allora prevalente. Tuttavia, messi da parte dubbi ed esitazioni, il pontefice annunciò il Giubileo nella basilica di S. Giovanni in Laterano, in

occasione della festa della cattedra di San Pietro (22 febbraio), che simboleggiava il potere papale. La bolla con cui si proclamava il Giubileo garantiva indulgenza plenaria - cioè la possibilità di ottenere la remissione completa dei peccati - a tutti coloro che in quell'anno e ogni cent'anni a venire "entreranno con riverenza nelle basiliche dei santi Pietro e Paolo in Roma, sinceramente pentiti e confessati, o che sinceramente si confesseranno e pentiranno, in questo presente e in ogni centesimo anno a venire [...] stabiliamo che, se vorranno usufruire di questa indulgenza da noi concessa, visitino le medesime basiliche se romani non meno di trenta giorni, anche intercalati, almeno una volta al giorno, se invece pellegrini o del contado romano facciano allo stesso modo per quindici giorni"⁴.

Alla fine il Pontefice seppe quindi cogliere la possibilità che un simile evento offriva al papato di esaltare per intero il suo ruolo all'interno della cristianità, consentendogli di esercitare nel modo più ampio il suo diritto alla remissione dei peccati. Una "plenitudo potestatis" che gli veniva dal ruolo di vicario di Cristo, come poi scrisse nella bolla *Unam Sanctam* del 1302, nella quale affermava, tra l'altro, la supremazia papale sui principi laici.

Tutto si può affermare abbia il suo punto d'origine ideale quando, la mattina del 1 gennaio 1300 nella basilica di S. Pietro, il cardinale celebrante aveva tenuto un sermone sul Giubileo. L'eco del fatto fu immediato e una grande folla accorse da subito presso il luogo religioso spinta dal desiderio di non perdere la possibilità di ottenere la remissione completa dei propri peccati⁵. Da quel momento in avanti il fenomeno assunse proporzioni sempre più vaste. L'even-

to fu celebrato da numerosi letterati del tempo, tra cui, ad esempio, Francesco Petrarca con la poesia *Movesi vecchierel canuto e stanco*⁶. Da quel fatidico 1300 il Giubileo si propose come una scadenza quasi obbligatoria, tra alterne fortune e con diversi intervalli di tempo. L'evento che, nelle dichiarazioni del Pontefice, avrebbe dovuto cadere dopo di allora ogni cento anni, assunse invece una cadenza cinquantennale a partire dal 1350⁷, che dal 1475 divenne venticinquennale⁸. Tuttavia negli anni 1800 e 1850 il Giubileo non si tenne. Nel prima circostanza, a causa delle guerre napoleoniche e dei travagli subiti dal papato con la deportazione a Valence, da parte delle truppe francesi, di papa Pio VI, a cui seguì la morte del pontefice nel 1799 e la difficile elezione di Pio VII; nella seconda per le vicende della Repubblica Romana.

L'anno santo cristiano unisce tre elementi della spiritualità medievale: il pellegrinaggio legato al culto dei luoghi santi, l'indulgenza, la celebrazione anniversaria. Il fenomeno del pellegrinaggio percorre l'intero Medioevo con tre mete principali: Gerusalemme, Roma, Santiago de Compostela. Quella a Gerusalemme fu la prima, mentre quella per Santiago de Compostela si sviluppò solo a partire dal X secolo.

Il pellegrinaggio a Roma rappresenta invece una costante durante tale età. Lo si intraprendeva per svariate ragioni, ma soprattutto per ottenere l'assoluzione da particolari peccati che era rimessa al pontefice od ai suoi penitenzieri⁹. Il concetto d'indulgenza, termine con cui s'intende la possibilità di ottenere il perdono per i peccati commessi evitando l'espiazione della pena, si definisce in termini progressivi durante il Medioevo. Inizialmente

si prevedeva una corrispondenza diretta tra la gravità della colpa e la pena, senza la possibilità di sostituire la stessa con pratiche di carità, come invece più tardi fu ammesso.

In seguito si afferma l'usanza della remissione generale, attraverso la quale si poteva ottenere il perdono per un tempo definito (giorni, mesi od anni) qualora si fossero attuati alcuni atti particolari, come compiere un pellegrinaggio, dare un'elemosina particolare o altri. Solo alla fine del secolo XI, con la proclamazione della Crociata, compare il principio della remissione completa dei peccati, in tale circostanza garantita dal pontefice ai crociati. Si trattò comunque dell'unica indulgenza plenaria concessa sino a quasi tutto il secolo Tredicesimo. Si moltiplicavano invece le indulgenze parziali, nel medesimo tempo in cui si affermava sempre più l'idea del purgatorio, cioè di un luogo nel quale le anime dovessero riscattare le pene per i peccati commessi prima di ascendere alla visione di Dio.

Questo diffondersi delle indulgenze legò tale pratica sempre a un luogo o un tempo. Quindi la concessione di un'indulgenza plenaria connessa alla visita di un particolare edificio in un determinato giorno nell'anno 1300 non costituiva in assoluto una novità, come dimostrano le due occasioni già ricordate dell'indulgenza della Porziuncola e quella di Collemaggio.

Sorto sotto l'impulso della devozione popolare, il Giubileo subì attraverso i secoli influenze diverse che ne modificarono, in qualche misura, taluni aspetti esteriori, pur conservandosi nella sostanza l'originario carattere. Alla sua base si pone l'indulgenza - modellata su quella concessa per la Crociata -, il pellegrinaggio a santuari o alle tombe degli apostoli Pietro e Paolo in stretto collegamento con il cosiddetto foro penitenziale riguardo all'assoluzione dei peccati più

gravi e alla soddisfazione della connessa pena canonica. ■

1) Il numero di questi ultimi è assai elevato e dai documenti che si conservano non è certo sia possibile ricavarlo nella sua interezza.

2) L'uso d'indire Giubilei straordinari ebbe il suo inizio nel secolo XVI. Il loro scopo è in genere quello di ottenere aiuti speciali da Dio in momenti particolari per la Chiesa o per qualche nazione cattolica. La loro durata varia ed è sempre determinata dalla costituzione apostolica che li indice

3) Esiste anche un Giubileo ebraico, che era previsto per ogni cinquantesimo anno - annunciato dai sacerdoti al suono di un corno di montone alla fine dell'ultimo anno di ogni ciclo di sette anni sabbatici - e che prevedeva la remissione dei debiti e la liberazione degli schiavi ebrei. Tale anno significava inoltre la reintegrazione nei propri beni per tutti gli abitanti del paese e l'affermazione pratica del principio che la terra apparteneva a Dio e quindi a tutti. Quest'ultimo principio si realizzava attraverso il divieto di coltivare i campi, con l'obbligo di cibarsi dei prodotti spontanei della terra che non potevano essere raccolti nei granai, bensì da chiunque li desiderasse. Tra questo Giubileo ebraico e quello cristiano esiste indubbiamente una qualche relazione, anche se le radici di quest'ultimo sono probabilmente da cogliere nei movimenti penitenziali a sfondo gioachimita che compaiono soprattutto in Italia a partire dal 1260.

4) Accanto a questa bolla ne emanava un'altra con la quale escludeva dalla possibilità di accedervi coloro che giudicava nemici, tra i quali annoverava i rappresentanti della potente famiglia Colonna che avrebbero ricambiato l'attenzione contribuendo per la parte che era loro possibile a fare maturare gli eventi che condussero non molti anni dopo allo "schiaffo" di Anagni (vedi nota 6).

5) L'indulgenza plenaria legata alla visita ad un luogo specifico aveva due riferimenti precedenti: l'indulgenza alla

Porziuncola e la perdonanza di Collemaggio all'Aquila. La prima, secondo la tradizione francescana, concessa da Onorio III direttamente a S. Francesco, era, per tutti coloro che avessero visitato la chiesa della Porziuncola nel giorno in cui ne ricorreva la consacrazione. La seconda fu invece concessa da Celestino V nel 1294 a chi il 29 agosto - giorno della sua consacrazione a pontefice - si fosse recato in pellegrinaggio, confessato e comunicato, alla chiesa di S. Maria di Collemaggio all'Aquila.

6) Nonostante il grande successo rappresentato per la Chiesa dal Giubileo di quell'anno e l'indubbio prestigio che ne derivò al papato, gli anni che seguirono quell'evento non furono certo tra i più felici per la Chiesa. Nel 1303 lo stesso Bonifacio VIII fu fatto prigioniero per poi morire poco dopo essere stato liberato (lo "schiaffo di Anagni"). Si ebbero in seguito gli anni della cosiddetta "cattività" avignonese (1309-1377), alla quale seguì il grande scisma d'Occidente (1378-1417).

7) Nel 1389 Urbano VI stabilì, a ricordo degli anni della vita mortale di Cristo, che il Giubileo si tenesse ogni trentatré anni. Nel 1400 vi fu però un accorrere di pellegrini a Roma e il Pontefice del tempo confermò il perdono anche per quell'anno. Martino V poi celebrò il Giubileo nel 1425, nonostante che la data stabilita da Urbano VI fosse già trascorsa da due anni.

8) Nel 1470 Paolo II abbreviò il periodo che doveva trascorrere tra un Giubileo e l'altro, portandolo a venticinque anni. Perciò il nuovo Giubileo si tenne nel 1475, anche se di esso non è rimasta particolare memoria.

9) Il pellegrino doveva visitare le cinque basiliche patriarcali (così chiamate perché vi erano annessi i palazzi dei patriarchi maggiori - il Papa, i patriarchi di: Costantinopoli, Alessandria, Antiochia e Gerusalemme - quando risiedevano a Roma) presenti in città: S. Giovanni in Laterano (la principale chiesa della cristianità sino al 1300), S. Pietro, S. Paolo, S. Maria Maggiore e S. Lorenzo.

La scuola diventa centro di documentazione ambientale

di Adele Mazzari
e Pier Luigi Cleonice
Scuola Media Vittorino da Feltre

La conoscenza geo-storico-sociale del proprio territorio di vita è requisito imprescindibile per la progettazione di interventi didattici motivanti, efficaci, duraturi.

Si realizza in Val Trebbia la felice collaborazione tra istituzioni scolastiche, centri di documentazione e Università.

Premessa

Durante la prima guerra mondiale un giovane soldato americano che si era presentato come volontario sul fronte italiano annota sul suo diario queste parole: "La Val Trebbia è la più bella del mondo".

L'autore di questa entusiastica affermazione si chiamava Ernest Hemingway, il celebre scrittore di numerosi capolavori letterari noti in tutto il mondo. Dobbiamo riconoscere che il grande Ernest aveva tutte le ragioni per pronunciare una frase tanto impegnativa, perché il luogo da lui visitato esercita certamente il fascino irresistibile degli ambienti che restano per sempre nel cuore e nella memoria.

La valle di cui parla ha come centro Bobbio, una splendida cittadina circondata da bellezze naturali, quali: monti, calanchi, finestra geologica, ofioliti, meandri, ma anche ricca di arte, di storia, di tradizioni e di cultura. Non devono essere dimenticati, infatti, i suoi caratteristici monumenti: il Duomo, il Castello, il Ponte Gobbo, i mulini di origine medioevale. La stessa Scuola Media è "immersa" in tale glorioso passato, poiché è situata nei locali del monastero e le sue aule sono ricavate dalle stesse celle, ove i Benedettini si dedicavano allo stu-

dio, alla preghiera e al riposo.

La premessa fatta può essere utile ad intuire che la Scuola di Bobbio non poteva e non doveva essere insensibile al fascino esercitato dalle suddette risorse storiche, artistiche ed ambientali.

Avendo maturato la convinzione che un'approfondita conoscenza del territorio è un prerequisito indispensabile per la realizzazione di un qualunque intervento didattico, i docenti hanno privilegiato e privilegiano, ormai da anni, l'approfondimento di tematiche ambientali che rivestano una grande importanza non solo a livello locale, ma anche nazionale e, in alcuni casi, internazionale.

Essi hanno così posto al centro della loro attività sia la conoscenza delle diverse problematiche che ineriscano il proprio contesto, sia la difesa e la promozione del patrimonio storico-artistico e naturale non solo di Bobbio, ma dell'intera Val Trebbia.

Nel corso degli anni gli insegnanti della Scuola Media sono riusciti ad acquisire una significativa "specializzazione" nel campo dello studio dei problemi ambientali ed alcune ricerche sono state pubblicate, ottenendo ambiti riconoscimenti anche a livello nazionale. Per non vanificare tali esperienze, frutto di tenace lavoro e di continue innovazioni sul versante metodologico e didattico, si è fatta strada l'esigenza di rendere più visibile e fruibile, di "istituzionalizzare" l'identità e la peculiarità di questa scuola saldamente radicata al proprio territorio e capace di farsi portavoce anche dei bisogni dei suoi abitanti.

Breve storia del Centro

Nel 1992 nasce così il *Centro Documentazione Studi Ambientali Val Trebbia* (C.D.S.A.) come punto di raccolta di dati e di attività, ma

soprattutto come laboratorio di ricerca didattica su problematiche ambientali. Esso è una "creatura" della Scuola Media ed i docenti responsabili hanno alla base della loro formazione l'esperienza maturata col progetto PEA e in anni di studio con gli alunni dell'ambiente di vita degli stessi.

Tali insegnanti rivestono in ambito metodologico e formativo il duplice ruolo di "ricercatori" del CDSA e di "sperimentatori" nella Scuola delle stesse "ricette" educative da loro teorizzate. Per la realizzazione di tutte le iniziative si avvalgono della collaborazione di esperti e di materiali dell'Università Cattolica di Piacenza, dell'Università di Parma, di Pavia, di Bologna, del Politecnico di Milano, nonché della competenza di insegnanti della stessa o di altre scuole. Da qualche anno si è andato consolidando un rapporto collaborativo con il CIDIEP (Centro di Documentazione, Informazione, Educazione Ambientale e Ricerca sull'Area Padana) di Colorno (Parma) per l'attuazione di progetti e, per conto del quale, il CDSA ha svolto attività di "sportello" per insegnanti ed alunni.

Collabora attivamente poi con il CDE (Centro di Documentazione Educativa) di Piacenza e recentemente è stato inserito nel progetto ANDREA (Archivio Nazionale di Documentazione e Ricerca per l'Educazione Ambientale) ed anche nella "rete-LABNET" di laboratori territoriali.

Obiettivi e Attività

Gli obiettivi che si propone di raggiungere sono:

- a) Realizzare un modello di apprendimento di tipo operativo-esperienziale principalmente centrato sul laboratorio;
- b) Avviare alla problematicità della

- ricerca che evita tesi precostituite, ma che ne discute le ipotesi, esaminandole criticamente;
- c) Studiare il territorio come sistema complesso, in cui ambiente e uomo interagiscono;
 - d) Sperimentare in classe e con la classe metodologie elaborate.

Volendo focalizzare meglio la sua specificità operativa occorre precisare che esso agisce in 4 direzioni strettamente connesse:

- 1) Catalogazione ed archiviazione di opere relative all'Educazione ambientale;
- 2) Realizzazione di corsi di aggiornamento per docenti;
- 3) Predisposizione di percorsi didattici di studio del territorio per alunni (pacchetti formativi);
- 4) Pubblicazione di alcune ricerche significative.

In relazione al primo punto, il CDSA dispone di una banca dati di supporto all'attività di educazione ambientale, costituita da: un catalogo di oltre 500 testi inseriti nel computer per una prima informazione per chi desidera saperne di più nel campo dell'ecologia; un'ampia documentazione relativa all'analisi dell'ambiente locale e provinciale; alcune ricerche realizzate dagli alunni della scuola di Bobbio e di altri istituti. Per quanto attiene l'attività esterna, sono stati programmati, a partire dal 1994, privilegiando il criterio intensivo, 5 corsi di aggiornamento, alcuni residenziali, per insegnanti di Scuola elementare, media e superiore. Tali corsi, a scadenza annuale, sono serviti sia come momento di incontro dei docenti che si occupano di tematiche sull'ambiente e che, durante il workshop, presentano e discutono sulle esperienze realizzate l'anno precedente, sia quale occasione di proposta di piste conoscitive e di approfondimento, sia infine come laboratorio per la definizione di percorsi formativo-metodologici. I temi affrontati risultano diversificati e di stretta attualità: la programmazione, lo studio

dell'ambiente, le aree protette, la qualità urbana, la complessità, la biodiversità, le tecniche di catalogazione e di archiviazione, ecc.

Le riviste: "Scuola Se", "Scuola Fuori" e le Edizioni "Pontegobbo", hanno provveduto a pubblicare tutti gli atti dei corsi, che constano di relazioni, taccuini di osservazione, descrizioni di attività di laboratorio e guide per itinerari didattici.

Non marginale deve essere considerato poi l'impegno del CDSA per allargare la rete di scuole che sperimentano nuove metodologie di indagine sul campo. A tal fine sono stati definiti, utilizzando materiali presentati in alcuni corsi di aggiornamento, tre itinerari didattici di studio del territorio, spendibili sul piano metodologico, anche in altre scuole e su contenuti diversi.

La proposta è rivolta a docenti che intendono, con la loro scolaresca, recarsi a Bobbio e sperimentare, con una spesa ragionevole, nel corso di una mattinata o di un pomeriggio, i seguenti percorsi:

Il greto del fiume Trebbia

I Sassi Neri

Il Museo della Parrocchia di San Colombano.

Se la classe desidera trattenersi anche per una giornata intera, abbinata alla parte strettamente didattica, c'è la possibilità di effettuare una visita guidata alla città di Bobbio, ricca di arte e di storia.

Due laboratori funzionanti presso la Scuola Media supportano la realizzazione sia dei tre itinerari sopracitati, sia di altre iniziative preventivamente concordate con i responsabili del Centro. Il *laboratorio scientifico* dispone di attrezzature per l'analisi delle acque, di cartografia completa della provincia, di microscopio, distillatore, ecc., mentre quello *informatico* è dotato di 10 computer (2 dei quali provvisti di modem e collegati ad Internet), masterizzatore, scanner e video-proiettore.

Per quanto riguarda il quarto punto, i risultati del progetto triennale: "I giovani e la montagna", elaborato

dal CDSA con la consulenza del Prof. Giancarlo Sacchi del Provveditorato agli Studi di Piacenza e realizzato negli anni 1995/98, sono stati pubblicati dalla casa editrice Franco Angeli, con il contributo del CIDIEP, della Comunità Montana dell'Appennino Piacentino, della Banca di Piacenza e della Fondazione della Cassa di Risparmio di Piacenza e Vigevano. Tale ricerca ha avuto una gradita risonanza internazionale, perché è stata inserita, dalla Commissione Europea per la cultura, nel progetto "Socrates-azione Comenius", a cui hanno aderito anche due scuole straniere: una francese "Collège St. Colomban", di Luxeuil ed una irlandese: "Shimna Integrated College" di Newcastle. Lo sforzo del Centro di collaborazione con le varie istituzioni, di sperimentazione di nuovi itinerari metodologici, di produzione di validi materiali didattici ha conseguito un risultato gratificante: la scuola media di Bobbio è stata scelta come "Scuola Polo" per l'Educazione ambientale di tutta la provincia.

In conclusione, possiamo affermare che il CDSA e la Scuola media, uniti in un connubio speciale e produttivo, costituiscono ormai un "presidio pedagogico del territorio", fortemente impegnato a far conoscere, a difendere ed a promuovere quelle potenzialità culturali, ambientali e storico-artistiche che possono offrire ad alcuni giovani residenti nella Media Val Trebbia prospettive concrete di lavoro e di benessere socio-economico anche nel loro ambiente di vita.

Bibliografia

Adele Mazzari e altri, *I giovani e la montagna*, ed. Franco Angeli, 1999

La qualità urbana: per una migliore qualità della vita – CD

Il problema dei rifiuti nel territorio di Bobbio – CD

Itinerari didattici di studio del territorio – Scheda di lavoro

L'influenza del pensiero e dell'opera di San Colombano sulla cultura europea nell'alto medioevo – Testo e CD

Transafricana

Un corso di aggiornamento tra arte, storia e cultura

di Lucia Cucciarelli
IRRSAE Emilia Romagna

Il Servizio Metodi e Tecniche della Ricerca e della Sperimentazione Educativa del nostro Istituto ha realizzato recentemente un'iniziativa di aggiornamento sulle espressioni artistiche dell'Africa contemporanea, nel corso della quale sono state esplorate dimensioni sconosciute, contribuendo a individuare una nuova prospettiva inter - culturale.

A Bologna si è svolto il 4 febbraio 2000 un corso di aggiornamento sulla Storia dell'Arte Africana Contemporanea, in collaborazione con la Provincia di Bologna, la Regione e numerose ambasciate straniere, che ha visto ripetersi il felice connubio di interessi fra IRSSAE ER e la promozione degli studi interculturali della rivista 'Africa e Mediterraneo'.

Il Progetto sulla Storia Contemporanea del Servizio Metodi e Tecniche della Ricerca e della Sperimentazione Educativa è stato, in questa occasione, l'ampio contenitore nel quale si è realizzato un corso interdisciplinare di storia delle espressioni artistiche dell'Africa contemporanea.

Alla scoperta di un'altra Africa

'Transafricana' è stato un evento che, nell'ambito delle celebrazioni di Bologna città della cultura del 2000, ha aperto una porta oltre il confine degli stereotipi, dell'immaginario turistico di esotici sogni colorati, di finti manufatti in legno prodotti su scala industriale, oltre l'attesa di un primiti-

vismo arcaico e evocativo, stimolando l'esplorazione dei nuovi confini dell'arte colta africana.

'Transafricana' è stata una mostra di artisti di origine africana, della cosiddetta 'diaspora', che da anni hanno scelto di vivere e di lavorare in Europa e in America, dove, ormai celebri e celebrati, hanno sviluppato un linguaggio artistico complesso, favorendo l'incontro fra le loro origini, le suggestioni di terre con storie e miti assai dissimili, ricchi vissuti esperienziali sul piano personale e la scoperta dei colori umani e delle tradizioni espressive del vecchio continente europeo.

Quattara della Costa d'Avorio, Victor Matthews e René Cox dagli Stati Uniti, Claire Gavronsky, Rosemarie Shakinovsky e Sally Arnold dal Sudafrica, George Zogo del Camerun, Theo Eshetu dall'Etiopia, Ali Kichou dall'Algeria, Fathi Assan dall'Egitto e Owusu Ankomah dal Ghana, per la prima volta esposti a Bologna, rappresentano un aspetto importante della transculturalità contemporanea e aggiungono al ricco tessuto culturale italiano una voce diversa e stimolante.

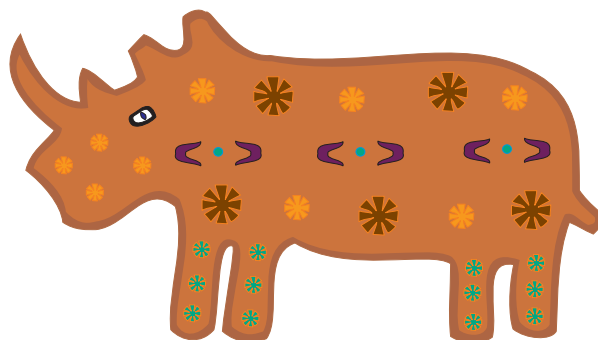
Espressioni artistiche africane

Tre sono le principali categorie in cui i critici distinguono i più significativi filoni artistici del continente africano: gli artisti ispirati all'arte tradizionale del loro popolo, gli artisti professionisti che si sono formati nelle Accademie di belle arti e che sono nel circuito internazionale e infine gli autori dell'arte popolare. A tale riguardo i pionieri di 'Africa e

Mediterraneo' furono i promotori di una mostra che nel 1998 alzò il sipario su una delle più prodigiose espressioni di arte scultorea africana, le famose pietre di Tangenenge, testimoni della straordinaria arte popolare dello Zimbabwe. Gli sforzi dei redattori della rivista, in particolare di Andrea Marchesini Reggiani e Sandra Federici, sono andati nella direzione di una ricerca sempre più approfondita degli aspetti storici, culturali e sociali dei paesi che si affacciano sul Mediterraneo, avvalendosi dell'apporto dei massimi studiosi internazionali e attualmente la rivista risulta essere, a livello mondiale, una delle più qualificate nella divulgazione di studi monografici riguardanti i vari e complessi aspetti della vita dei paesi africani.

La mostra di Bologna

Sandra Federici, redattrice dell'eccellente rivista, definisce "Arte colta" il coloratissimo universo di emozioni che ha animato per un mese l'ex chiesa di san Giorgio in Poggiale, eccezionale contenitore di questo racconto per immagini di un Africa che a Bologna, a testimonianza di una grande maturità civile, è riuscita a parlare il linguaggio dell'arte e della creatività. Gli artisti in mostra infatti utilizzano le tecniche più innovative, come la manipola-



zione, la fotografia, il video, l'installazione, l'uso di materiali poveri e riciclati, la performance oltre alle classiche tele con olii e acrilici.

L'Occidente sta venendo in contatto con la produzione visuale dell'Africa contemporanea, con i suoi fenomeni tanto vitali e complessi quanto sconosciuti, in un panorama che deve essere ancora esplorato, non solo tramite l'approccio della riflessione artistica e della critica dell'arte – i cui criteri variano secondo il paese di provenienza e le mode del momento – ma anche dando spazio ad alcuni interrogativi che riguardano la riconduzione dell'opera alla tradizione africana classica o il riconoscimento invece di una nuova dimensione creativa.

Un nuovo approccio critico

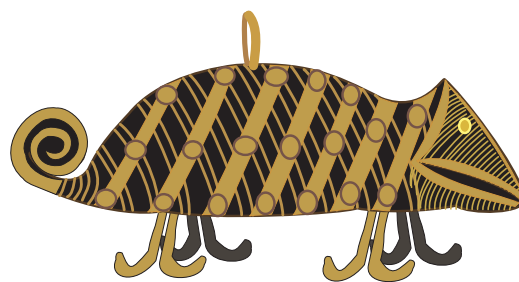
Risulta sempre molto difficile individuare le connotazioni simboliche e i valori a cui le opere si richiamano, valorizzare il contesto storico, ideologico e politico da cui provengono, in quanto si registra l'assenza di un vero e proprio apparato teorico di studi critici sull'arte africana, mentre invece un'enorme massa di studi critici, storici e filosofici da sempre supporta e sottende l'analisi e la fruizione dell'arte occidentale, intrecciandosi con tutte le possibili produzioni creative del nuovo e del vecchio continente.

A colmare in parte questo vuoto teorico, fornendo precise coordinate culturali, hanno mirato gli sforzi dei redattori di 'Africa e Mediterraneo', curando un dossier sull'arte africana concepito non

come rassegna di profili di artisti o di correnti artistiche, ma come un dialogo a più voci, talora distanti e contrapposte, sulle questioni fondanti dell'arte africana. I contributi sono stati offerti dai più competenti critici a livello europeo, tra i quali Renato Barilli e Simon Njami, caporedattore della rivista francese 'Revue Noir', direttori di gallerie (Mary Angela Schroth – Sala 1 Roma), docenti di antropologia (Giovanna Parodi da Passano) e collezionisti che hanno dibattuto le diverse angolazioni dell'arte africana: quella popolare, quella della tradizione, quella che se ne distacca, l'arte per turisti e infine l'arte colta. Espressioni artistiche legate anche al contesto sociale, da cui sono state fortemente penalizzate, come nel caso del Sudafrica che a causa dell'apartheid ha cercato di sopprimere con ogni possibile strumento la cultura nera, negando alla popolazione la possibilità di accedere alle risorse e agli strumenti educativi. Questo trend da poco tempo si è invertito nella direzione del riconoscimento e della riscoperta di un'eredità storica che il novello National Arts Council tenta di restituire all'esercizio dei suoi diritti di libertà d'espressione.

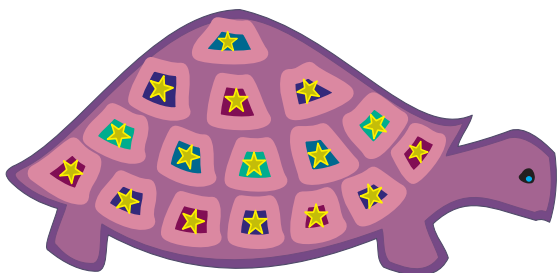
Un corso d'aggiornamento innovativo

Nel corso di aggiornamento si è riproposta una situazione comunicativa a tre livelli, ovvero l'incontro fra tre diversi punti di vista di una triangolazione che consiste nella presenza dell'artista africano che opera fuori dal suo paese d'origine e le forme espressive in cui proietta la propria cultura, gli utenti bolognesi e l'immaginario di un continente poco conosciuto, assistiti da un mediatore intercul-



turale con competenze specialistiche, ovvero la rivista 'Africa e Mediterraneo'. Il risultato di queste classiche triangolazioni è il raggiungimento di una nuova prospettiva interculturale, in cui vengono esplorate dimensioni sconosciute, in cui artisti e fruitori vedono modificata la propria reciproca percezione e viene raggiunto un senso di positiva interdipendenza.

Il corso di aggiornamento ha visto prodursi un'ulteriore serie di eccezionali triangolazioni, fra docenti di storia dell'arte, critici stranieri e esecutori delle opere d'arte; fra un attentissimo pubblico di giovani studenti, lo storico contenitore barocco della mostra e gli straordinari messaggi delle opere in mostra; fra l'arte italiana antica, quella africana moderna e la storia dell'arte nella prospettiva di studio di un liceo artistico; fra l'interpretazione dell'arte colta africana vista da Mary Angela Schroth, un'americana che dirige una galleria romana, e infine fra le tre lingue parlate nell'arco di tutta la giornata senza troppe mediazioni, l'italiano, il francese e l'inglese. Un corso pensato per chi da anni studia le complesse cronache della storia africana contemporanea, per gli appassionati della festosa ondata di colori e di ritmi che hanno già ampiamente arricchito anche il nostro patrimonio musicale e per gli studiosi dei fenomeni interculturali che sempre più animano lo scenario antropologico bolognese, in un assetto informale che ha stimolato la curiosità e la motivazione soprattutto dei più giovani. ■



Catalogo del programma IRRSAE per l'anno 2000

a cura di
M. T. Bertani, G. L. Betti
e A. Luisi
IRRSAE Emilia Romagna

Riportiamo, di seguito, il catalogo del programma dell'IRRSAE Emilia Romagna per l'anno 2000. Le attività sono ripartite per aree, le quali al loro interno possono essere scandite in settori d'intervento specifici. Nella colonna del titolo è riportata una sigla (R, F o D), per indicare la *vocazione* primaria del progetto: R = ricerca; F = formazione/aggiornamento; D = documentazione. Per informazioni, si può prendere contatto telefonico e per posta elettronica con i tecnici coinvolti nei progetti o con le segreterie amministrative.

AREA DISCIPLINARE

a) Matematica

Titolo	Descrizione	Tecnico referente e altri tecnici	Destinatari	Note
L'eccellenza nel triennio: matematica nella secondaria superiore R F	Lavoro di gruppo, per via telematica, fra docenti per proporre soluzioni di problemi matematici di alta qualità con l'utilizzo di software (Derive, Cabri II, Mathematica, ...), in collaborazione con IRRSAE Lazio.	A. Orlandoni A. M. Arpinati	Docenti di matematica nel triennio delle superiori	Gruppi di lavoro Seminario residenziale di confronto Libro a stampa con problemi e soluzioni Materiale in rete
Irrete: sviluppo dell'area scientifico - tecnologica R	Mantenimento del sito web Fardicono: http://arci01.bo.cnr.it/fardicono . Coordinamento dei progetti : Flatlandia e ProbleMATEMATICAMENTE Traduzione dalla lingua inglese del "Principles and standards for school Mathematics – Standards 2000". Coordinamento di tutte le attività rivolte all'area scientifico-matematica e potenziamento della loro visibilità in rete.	G. Barbi A. M. Arpinati R. Garuti A. Orlandoni C. Vescini	Docenti di matematica delle scuole di ogni ordine e grado	Gruppi di lavoro e di ricerca Mailing-list Produzione dispense, software, pacchetti formativi, CD-ROM.
L'area scientifico – matematica nella scuola dell'autonomia R	Creazione di tre gruppi di ricerca con insegnanti di ordini scolastici diversi sui temi di lavoro: argomentazione e dimostrazione in ambito scientifico; approccio all'algebra e allo sviluppo del pensiero algebrico: il caso delle disequazioni; una metodologia innovativa per l'approccio al sapere teorico: il "gioco vocico".	R. Garuti A. M. Arpinati A. Orlandoni	Docenti di matematica e scienze della scuola dell'obbligo	Rapporti di ricerca dei gruppi di lavoro (disponibili in rete) Seminari di confronto sulle tematiche scelte
Progetto Set Matematica 2000 F	Preparazione di materiali e organizzazione di un convegno che accolga al suo interno i risultati del progetto Set (C.M).	A. M. Arpinati A. Orlandoni G. Barbi	Docenti di area scientifica	Distribuzione di materiali ai docenti

Programma 2000 IRRSAE ER

Titolo	Descrizione	Tecnico referente e altri tecnici	Destinatari	Note
	270/12/11/99) per la promozione dell'educazione scientifico-tecnologica.	R. Garuti		
Cabrirrsae F	Pubblicazione del bollettino trimestrale CABRIIRSAE (suppl. di "Innovazione educativa") e della collana "I quaderni di CABRIIRSAE".	A. M. Arpinati	Docenti di matematica nella scuola primaria e secondaria Note	Il materiale prodotto é reperibile sia su carta sia in formato PDF sul sito web Fardicono

b) Linguistica

Titolo	Descrizione	Tecnico referente e altri tecnici	Destinatari	Note
Educazione linguistica integrata R F	Attività di ricerca disciplinare mirante alla produzione di moduli di educazione linguistica integrata, cioè che interessino simultaneamente gli insegnamenti di lettere e delle lingue straniere.	F. Piazzi A. M. Bonora P. Vanini	Insegnanti di lettere e lingue delle scuole di ogni ordine e grado	Materiali didattici per pubblicazione cartacea o in rete
Progetto "Didattica del greco" R	Attività di ricerca disciplinare finalizzata alla produzione di materiale didattico da presentare in un convegno.	F. Piazzi	Insegnanti dei licei	Materiali didattici per pubblicazione cartacea o in rete Convegno
Progetto "Didattica del latino" R	Attività di ricerca disciplinare finalizzata alla produzione di materiale didattico da presentare in un convegno.	F. Piazzi	Insegnanti dei licei	Materiali didattici per pubblicazione cartacea o in rete Convegno
Sviluppo abilità cognitive, nuove tecnologie e lingue straniere F R	Raccolta progetti e innovazioni nell'ambito della didattica delle lingue.	L. Cucciarelli A. C. Candeli A. M. Arpinati	Docenti di lingua straniera della scuola secondaria	Seminario (novembre 2000).
Il Progetto Lingue 2000 nella scuola autonoma per la formazione interculturale del cittadino europeo R F	Ricerca-azione sulla dinamica dei processi innovativi messi in atto dalle scuole di base della regione per l'avvio sperimentale del progetto ministeriale Lingue 2000.	M. P. Ascari M. Bertacci C. Dellucca G. Barbi	Capi di istituto, collegi dei docenti, docenti di L2 delle scuole di base della regione aderenti al Progetto Lingue 2000	Rapporto di ricerca Pacchetto formativo Convegno Seminari Pubblicazione in rete dei risultati della ricerca
Aggiornamento docenti: "Strategie di lettura applicate ai nuovi percorsi comuni delle letture giovanili" F	Seminari di aggiornamento per docenti di lingua inglese, francese, tedesca su nuove strategie di lettura applicate a testi di letteratura giovanile europea. Progetto europeo Socrates Lingua A	L. Cucciarelli S. Marchioro A. C. Candeli	Docenti di lingua inglese, francese, tedesca della scuola secondaria	Seminari Articoli, CD-ROM e pubblicazione in rete dei risultati raggiunti

Titolo	Descrizione	Tecnico referente e altri tecnici	Destinatari	Note
Un sito per la didattica e i saperi minimi R	Utilizzo del sito Internet per la gestione di materiali con i metodi del Problem solving e delle Best practices, per la risoluzione di problemi quotidiani di didattica, con particolare riferimento a lettura e scrittura.	P. Senni G. Barbi	Studenti e docenti delle scuole di ogni ordine e grado	Pubblicazione su sito Internet

c) Tecnologia

Titolo	Descrizione	Tecnico referente e altri tecnici	Destinatari	Note
Progetto ICARO Educazione tecnologica R F D	Studio di un curriculum di educazione tecnologica nella scuola di base. Tale curriculum sarà articolato all'interno dell'area disciplinare di matematica e scienze nei primi anni della scuola di base, per poi diventare disciplina autonoma negli ultimi anni del settennio.	M. Famiglietti M. Bertacci	Insegnanti della scuola di base e del biennio della secondaria	Seminari inter-IRR-SAE (Emilia Romagna, Friuli, Marche, Basilicata, Sicilia) Documenti per le Istituzioni Pubblicazione

d) Storia e scienze sociali

Titolo	Descrizione	Tecnico referente e altri tecnici	Destinatari	Note
Storia e scienze sociali: progetto ESSE - Storia del '900 R F	Formazione sulle Storie degli altri, World history, globalizzazione. Ricerca e predisposizione materiali didattici (curricoli e competenze).	F. Marostica M. Levratti C. Dellucca	Docenti di storia e scienze sociali delle scuole di ogni ordine e grado	Pubblicazioni e materiale grigio

e) Musica

Titolo	Descrizione	Tecnico referente e altri tecnici	Destinatari	Note
Verdi 2001: didattica musicale R F	Ricerca finalizzata alla costruzione di materiali storici e musicali per utilizzo multimediale.	L. Cucciarelli A. Luisi A. M. Bonora	Docenti di educazione musicale	Produzione di CD-ROM

XVII Convegno di Musicoterapia in Assisi - Assisi 2000: Musicoterapie a confronto
22 – 25 marzo 2000

Il Convegno si propone di confrontare in modo focalizzato e approfondito alcune tecniche e metodi diversi che vengono insegnati all'interno del corso di Musicoterapia di Assisi; consentire ai docenti e ad altri esperti di dialogare su alcuni problemi e tematiche specifiche; creare un momento di raccordo e di collegamento tra le diverse scuole di musicoterapia presenti in Italia.

Per informazioni
Sezione Musica – Cittadella Cristiana
06081 Assisi (PG)

Tel. e Fax: 075 / 81 23 08

Programma 2000 IRRSAE ER

AREA DELL'AUTONOMIA E DELLA RIFORMA

Titolo	Descrizione	Tecnico referente e altri tecnici	Destinatari	Note
Monitoraggio Autonomia – Piani offerta formativa R	Monitoraggio su un campione di 70 scuole dell'Emilia Romagna (1000 in tutta Italia) su tre macro-indicatori dell'autonomia: Flessibilità, Integrazione, Responsabilità. Analisi di Dichiarato, Agito, Pensato, Percepito.	A. Luisi P. Senni N. Arcangeli M. T. Bertani M. Bertacci A. M. Bonora M. Cervellati L. Cucciarelli R. Garuti M. Levratti A. Orlandoni P. Vanini C. Vescini	Committente: Ministero Pubblica Istruzione	Rapporto di ricerca
Formazione sui "Focus group" F	Monitoraggio sperimentazione dell'autonomia: formazione osservatori sulle tecniche dei "Focus Group".		Componenti i team di monitoraggio	
Gruppo tecnico di progettazione monitoraggio sperimentazione autonomia R	Supporto all'attività di monitoraggio attraverso la predisposizione di strumenti, procedure e iniziative di formazione.	A. Luisi		
Innovazione organizzativa e didattica alla luce dell'autonomia R	Ricerca su un campione limitato di scuole per la sperimentazione di percorsi didattici in termini di obiettivi e competenze, in collaborazione con esperti esterni individuati dal MPI.	F. Frabboni (coordinatore)	Ministero Pubblica Istruzione Scuole	Rapporto di ricerca
Funzioni obbiettivo F	Taratura di un pacchetto formativo destinato ai docenti incaricati delle funzioni-obbiettivo	A. Luisi	Docenti	
Anno 2000: la scuola di base verso il riordino dei cicli F	Elaborazione e discussione delle tematiche legate al riordino dei cicli.	C. Dellucca M. P. Ascari M. Bertacci e altri	Capi di Istituto e docenti	Convegno (settembre 2000) Pubblicazione atti

AREA DEL CINEMA

Titolo	Descrizione	Tecnico referente e altri tecnici	Destinatari	Note
Piano per la promozione della didattica del linguaggio cinematografico e audiovisivo nella scuola R F	Progetto nazionale, che a livello regionale prevede collaborazione con il Dipartimento di musica e spettacolo per la formazione degli insegnanti e la ricerca di esperti – partner. Le 24 scuole selezionate diventeranno polo di riferimento per la ricerca didattica e metodologica del linguaggio filmico.	A. M. Bonora A. M. Arpinati	Scuole di ogni ordine e grado	Rapporti di ricerca regionale e nazionale

AREA DEL DECENTRAMENTO TERRITORIALE

Titolo	Descrizione	Tecnico referente e altri tecnici	Destinatari	Note
Servizi territoriali IRRSAE	Azione sistematica di “assistenza” e “consulenza” e di realizzazione di “attività decentrate” e di “attività integrate” nei servizi territoriali (Sportelli IRRSAE) di Modena, Piacenza, Rimini.	N. Arcangeli A.M.Arpinati M. Famiglietti R. Garuti M. Levratti P. Senni P. Vanini C. Vescini	Dirigenti scolastici Docenti Utenti servizi territoriali	
Centri territoriali di servizio alla formazione	Analisi, progettazione e studio di fattibilità di un centro territoriale per la formazione dei docenti.	N. Arcangeli G. L. Betti M. Famiglietti	Dirigenti scolastici Docenti Utenti servizi territoriali	

AREA DEL DISAGIO

Titolo	Descrizione	Tecnico referente e altri tecnici	Destinatari	Note
Potenziamento delle abilità cognitive. Metodo Feuerstein F	Corso di formazione (autunno 2000) sul PAS – Programma di Arricchimento Strumentale seguito da supervisione sulle applicazioni in classe. Realizzazione di due seminari sull'introduzione del metodo Feuerstein nella formazione dei docenti nella Riforma Educativa Spagnola.	P. Vanini N. Arcangeli	Docenti di scuola secondaria	Seminari di formazione (15 e 16 maggio 2000 a Bologna e Cesena), con distribuzione materiali
L'apprendimento cooperativo in classe F	Corso di formazione seguito da supervisione sull'utilizzo del metodo cooperativo per stimolare l'apprendimento scolastico in gruppi che vengono educati ad una forte interdipendenza positiva di obiettivo e di struttura tra i membri che li compongono.	P. Vanini N. Arcangeli L. Cucciarelli	Docenti di scuola elementare e media delle province emiliane	Corso teorico pratico della durata di 28 ore (ottobre 2000)
Percorsi di educazione familiare e relazione di aiuto a scuola D	Ricognizione e documentazione dei percorsi più significativi in ordine alla “relazione di aiuto” e alla “educazione familiare”, realizzati nelle scuole a seguito dei corsi specifici, realizzati dall'IRRSAE negli anni precedenti.	P. Vanini N. Arcangeli	Docenti delle scuole di ogni ordine e grado	Pubblicazione di un volume
Fattori emozionali nell'apprendimento F	Progetto biennale per un percorso di formazione assistita per insegnanti impegnati nei processi di integrazione con alunni disabili. Si fonda sull'analisi di protocolli relativi a casi specifici.	N. Arcangeli M. Cervellati	Docenti delle scuole di ogni ordine e grado, con particolare riguardo agli insegnanti di sostegno	

Programma 2000 IRRSAE ER

AREA DELLA DOCUMENTAZIONE

Titolo	Descrizione	Tecnico referente e altri tecnici	Destinatari	Note
Catalogo pubblicazioni su carta e digitali D	Redazione di un catalogo al fine di diffondere la conoscenza aggiornata della produzione cartacea e digitale dell'istituto.	G. L. Betti A. C. Candeli	Insegnanti, operatori del settore librario e multimediale, rappresentanti di istituzioni pubbliche e private	
Fiera del libro per i ragazzi 2000 D	Organizzazione dello stand IRRSAE alla Fiera al fine di portare a conoscenza di insegnanti, operatori del settore educativo, delle istituzioni e di quanti interessati l'attività e le pubblicazioni dell'IRRSAE E.-R.	G. L. Betti A. C. Candeli	Insegnanti, operatori del settore librario e multimediale, rappresentanti di istituzioni pubbliche e private	
Sito Internet dell'IRRSAE D	Manutenzione, aggiornamento e ampliamento del sito web dell'istituto (http://irrsaer.bo.cnr.it/irrsaer).	A. C. Candeli M. T. Bertani G. L. Betti	Comunità educativa	
Informazione: raccolta e diffusione D	Raccolta di informazioni per aggiornare e potenziare il sito Internet e la futura rete interna. Documentazione delle attività dell'Istituto e stampa bollettino "On-line".	M. T. Bertani A. C. Candeli G. L. Betti A. Orlandoni	Componenti IRRSAE Sportelli territoriali Docenti	
Rete interna (LAN) e collegamento a Internet con linea dedicata D	Realizzazione di una rete che colleghi i PC di tutti i ricercatori IRRSAE fra di loro e con il mondo esterno.	A. C. Candeli M. T. Bertani A. Orlandoni	Componenti dell'Istituto	
Sostegno alla produzione di materiale multimediale. Produzione del software didattico Gegeo R F	Produzione di un software didattico di geografia per la scuola media di 1° grado da distribuire attraverso la rete Internet e un CD-ROM da distribuire nel corso di un convegno organizzato all'uopo.	A. C. Candeli	Studenti di scuola secondaria di 1° grado Docenti di scuola secondaria	Pubblicazione su sito Internet, CD-ROM
Innovazione educativa	Redazione della rivista dell'IRRSAE Emilia Romagna	A. Luisi N. Arcangeli	Scuole statali e non statali dell'Emilia Romagna, Enti e Uffici dell'Amministrazione Pubblica Istruzione	
Documentazione e innovazione didattica F	Documentare per la rete: Corso di formazione per docenti incaricati della documentazione. Progetto Inter-IRRSAE – seconda fase.	A. C. Candeli	Futuri documentalisti	Modello di documento strutturato

AREA DELL'EDUCAZIONE AMBIENTALE

Titolo	Descrizione	Tecnico referente e altri tecnici	Destinatari	Note
Ambiente e autonomia R D	Costruzione di una rete tra scuole che sperimentano percorsi di autonomia legati all'Educazione Ambientale. Elaborazione di modelli derivanti dal dibattito teorico e dalle esperienze paradigmatiche censite riferite a: progettazione/curricolo; metodologie adottate; flessibilizzazione; valutazione. Documentazione anche in rete sul sito web "gli IRRSAE per l'ambiente on line"	M. Bertacci C. Dellucca G. Barbi	Referenti di educazione ambientale Capi di Istituto e docenti di scuole di ogni ordine e grado	Convegno "Io, tu... noi e l'ambiente" (Fiera del Libro per ragazzi 31/3/2000) Pubblicazione "L'educazione ambientale nella scuola dell'autonomia" Pacchetto formativo multimediale

AREA DELL'EDUCAZIONE DEGLI ADULTI

Titolo	Descrizione	Tecnico referente e altri tecnici	Destinatari	Note
F.A.R.e (Formazione degli Adulti nelle regioni) F	Affido ministeriale per il potenziamento di un sistema di Educazione degli Adulti. In Emilia Romagna: azioni di formazione del personale della scuola e dell'extra-scuola impegnato in progetti dei Centri Territoriali Permanenti (CTP); attività di ricerca didattica, supporto e consulenza ai CTP, coordinamento tecnico-scientifico regionale; anagrafe e monitoraggio sugli sviluppi dell'EdA favoriti dall'ampliamento dell'offerta formativa nei CTP; intesa programmatica con la Regione	S. Marchioro L. Cucciarelli M. Levratti	Ispettori, responsabili dei Provveditorati, Capi di istituto, docenti e operatori dell'educazione permanente, della formazione professionale, dell'area della formazione culturale e sociale che collaborano con i CTP	Documentazione complessiva nella pagina web della sezione Educazione Permanente: http://members.xoom.it/eduadu

AREA DELLA FORMAZIONE

Titolo	Descrizione	Tecnico referente e altri tecnici	Destinatari	Note
Moniform - Monitoraggio iniziative di formazione connesse con l'autonomia scolastica R	Monitoraggio sulla offerta e sulla domanda formativa delle scuole della regione, attraverso un'attività di ricerca che coinvolge soggetti istituzionali e docenti di dodici scuole della regione.	I. Summa M. Famiglietti A. C. Candeli F. Piazzini	Scuole	Rapporto di ricerca regionale Rapporto di ricerca nazionale a cura del CFI del Ministero Pubblica Istruzione
Formazione per l'innovazione organizzativa e la ricerca educativa (FIORE) R	Terzo anno di una ricerca finalizzata all'individuazione di modelli di formazione in servizio praticabili nelle scuole autonome. Avvio della sperimentazione dei modelli in alcune scuole.	I. Summa M. Famiglietti	Alcune scuole di ogni ordine e grado	Un volume sui modelli di formazione, un altro sulle autobiografie professionali di alcuni insegnanti

Programma 2000 IRRSAE ER

Titolo	Descrizione	Tecnico referente e altri tecnici	Destinatari	Note
Formarsi per formare: corso di formazione per progettisti della FIS R F	Formazione per acquisire competenze in ordine alla formazione dei docenti, collocata nell'ambito della autonomia di ricerca delle scuole autonome.	I. Summa M. Famiglietti A. Luisi F. Marostica	Un numero limitato di docenti di ogni ordine e grado	
Pacchetto formativo funzioni obiettivo D F	Messa a punto e taratura di un pacchetto formativo per la formazione dei docenti che svolgono le funzioni - obiettivo	A. Luisi P. Senni F. Marostica	Docenti designati delle funzioni obiettivo delle scuole di ogni ordine e grado.	
Programmazione e neurolinguistica F	Master in programmazione neuro-linguistica, in collaborazione con l'Istituto Italiano di PNL - Bologna	A. Luisi P. Vanini	Venti corsisti che hanno frequentato i primi due livelli	
Da professore a maestro F	Compartecipazione, in collaborazione con ISREBO: corso di formazione e aggiornamento attraverso le biografie professionali degli insegnanti	L. Cucciarelli	Docenti di scuola secondaria	

AREA DELL'INTERCULTURA

Titolo	Descrizione	Tecnico referente e altri tecnici	Destinatari	Note
Progetto interculturale arte africana F	Seminario sulle espressioni artistiche di rappresentanti dell' "Arte colta" africana.	L. Cucciarelli	Docenti di storia e di storia dell'arte	Seminario Articoli

AREA DELLA METODOLOGIA E DELLA DIDATTICA

Titolo	Descrizione	Tecnico referente e altri tecnici	Destinatari	Note
Borse di ricerca per insegnanti R	Dieci borse di ricerca sull'azione didattica e il lavoro in classe.	C. Dellucca M. Levratti	Scuole di ogni ordine e grado	Produzione di esperienze Diffusione in rete
Le migliori pratiche metodologiche e didattiche nella scuola di base. R	La ricerca intende coinvolgere gli insegnanti che nelle loro classi sperimentano particolari metodologie.	M. Famiglietti I. Summa	Docenti di scuole elementari e medie che si autosegnaleranno	Materiale grigio
Ricerca metodologico - disciplinare per la qualità dell'insegnamento R F	Attivazione di gruppi di ricerca metodologico-disciplinare, al fine di costruire percorsi che consentano la certificazione di competenze e crediti formativi.	F. Piazzi M. Levratti A. Orlandoni	Docenti scuola secondaria	Ogni gruppo produrrà materiali pubblicabili in rete e su supporto cartaceo
La qualità nella didattica R	Applicazione delle metodologie della qualità nella didattica, elaborazione di un pacchetto formativo, in collaborazione con AICQ Emilia Romagna.	P. Senni A. M. Bonora C. Vescini	Formatori e docenti	Gruppo di lavoro Seminario

AREA DEL MIGLIORAMENTO

Titolo	Descrizione	Tecnico referente e altri tecnici	Destinatari	Note
Autonomia Qualità 2000 F	Formazione sulla Qualità. Sperimentazione di percorsi di implementazione di sistemi di qualità in alcuni istituti. Costituzione di una rete di operatori scolastici e personale IRRSAE per formazione e consulenze. Monitoraggio in istituti che sperimentano l'autonomia.	P. Senni A. Bonora C. Vescini	Sette scuole della regione di ogni ordine scolastico e di diverse province; personale IRRSAE tecnico e amministrativo	Corso di aggiornamento biennale in collaborazione con la sezione territoriale AICQ (Associazione Italiana Cultura Qualità) dell'Emilia Romagna

AREA DELL'ORIENTAMENTO

Titolo	Descrizione	Tecnico referente e altri tecnici	Destinatari	Note
Orientamento e formazione: progetto quindici R	Ricerca sulla normativa concernente l'orientamento, nel quadro della riforma del sistema scolastico e formativo. Ricerca sulla costruzione modulare dei curricoli su abilità, conoscenze, competenze, capacità (competenze trasversali).	F. Marostica M. Levratti S. Marchioro P. Senni A. M. Bonora I. Summa A. Luisi A. Orlandoni R. Garuti M. Bertacci C. Vescini M. Famiglietti	Docenti delle scuole di ogni ordine e grado	Pubblicazione in rete e pubblicazioni cartacee

AREA DELLA SCUOLA MATERNA

Titolo	Descrizione	Tecnico referente e altri tecnici	Destinatari	Note
A.L.I.C.E.: laboratorio per l'innovazione dei contesti educativi F	Percorso di formazione, riflessione e ricerca su quattro tematiche fondanti relative alla scuola dell'infanzia: il curriculum, l'organizzazione, l'infanzia, i contesti di vita e la professionalità.	M. Cervellati A. Bergonzoni	Docenti delle scuole dell'infanzia	Convegni Seminari Mostra
InterIRRSAE: Coordinamento infanzia Lingua 2 R	Costruzione condivisa, tra scuola materna ed elementare, di un percorso formativo di lingua straniera unitario e continuo, nel cui ambito individuare obiettivi formativi e competenze comunicative di ricezione, interazione e produzione orale.	M. Cervellati	Docenti delle scuole dell'infanzia	Costruzione di un portfolio e di un quaderno didattico per le scuole
R.E.M.A.R.E. 2000 R F	Costruzione di un laboratorio di: formazione, ricerca didattica, sperimentazione e documentazione formativa pedagogico-didattica, che gradualmente entrerà in rete anche telematica.	A. Bergonzoni M. Cervellati C. Vescini L. Longhi	Docenti nelle scuole dell'infanzia	Tre convegni Pubblicazioni Pacchetti formativi

Programma 2000 IRRSAE ER

PROGETTI EUROPEI

Titolo	Descrizione	Tecnico referente e altri tecnici	Destinatari	Note
Euroland: Educational Virtual Reality	Tre scuole italiane e tre olandesi collaborano tramite la rete alla costruzione di un mondo virtuale con specifiche valenze educative legate alla Comunità Europea.	G. Barbi	Ricercatori, studenti e insegnanti di scuole medie italiane e olandesi	Sito web
Circoli Europa F	Creazione di una rete europea di scuole finanziata dalle Regione Emilia-Romagna per lo scambio dei docenti e la realizzazione di percorsi comuni.	L. Cucciarelli	Docenti di lingua straniera nella scuola secondaria	La Regione E.R. ha in preparazione un sito web dedicato
Teatro (Comenius 3.1) F	Terza annualità del primo progetto europeo di formazione in partenariato (insegnante – artista) dell'insegnante che fa teatro a scuola. Il modello messo a punto sulla base dell'esperienza effettuata in 14 nazioni servirà come base per la formazione degli insegnanti che fanno teatro nella nostra regione.	A. M. Bonora	Docenti di scuola secondaria	Pubblicazione sull'esperienza

I.R.R.S.A.E. - E.R.

Lingua, lingue, linguaggi ... lingue

BAMBINI E LINGUA STRANIERA

Confronto tra idee e metodi per l'acquisizione di una lingua straniera nella scuola dell'infanzia

Bologna - 8 aprile 2000 - ore 9.00 - 12.30 • 14.30 - 17.30

Biblioteca Sala S. Francesco, Piazza Malpighi, 9

Programma

mattino/ 9.00 - 12.30

- Ore 9.00 Accoglienza dei partecipanti
 Ore 9.15 Saluto e introduzione ai lavori
Franco Frabboni Antonio Iattici
 Ore 9.30 Metodo, metodi per l'insegnamento della lingua straniera ai bambini delle scuole dell'infanzia
Robert Hill
 ore 10.15 Lingua straniera: perché e come alla materna *Francesca Verdiglione*
 Ore 11.00 Pausa
 Ore 11.30 Nuovi saperi e lingua straniera
Agostina Melucci
 Ore 12.15 Domande del pubblico

pomeriggio/ 14.30 - 17.30

presso IRRSAE E.R., Via Ugo Bassi, 7

Workshop

Presentazione di progetti, esperienze, teorie, modelli e metodi sperimentali dalle scuole per l'insegnamento/apprendimento della lingua straniera nella scuola dell'infanzia.
 Saranno allestiti quattro atelier. In ciascuno di essi tre scuole presenteranno i percorsi metodologico-didattici.
 Coordinano e conducono:
Andreina Bergonzoni e Mauro Cervellati,
 dell'IRRSAE E.R.

L'iniziativa ha validità di aggiornamento ai sensi della C.M. 376, del 23/12/1995. La partecipazione è autorizzabile in conformità all'art. 28 commi 9/11 del C.C.N.L. e C.M. 376/95 par. 4.2.a. La partecipazione si intende senza oneri per l'IRRSAE.

Per informazioni e iscrizioni: IRRSAE E.R. Via Ugo Bassi 7, Bologna - Tel. 051/227669, fax 051/269221
 Segreteria: Anna maria Gruppuso. Tecnici: Andreina Bergonzoni e Mauro Cervellati.

Gesuiti, Barnabiti, Somaschi e Giovanni Bosco

di Gian Luigi Betti
IRRSAE Emilia Romagna

Con i 'Collegi' (scuole per esterni) e la "Ratio studiorum" i Gesuiti hanno offerto l'esperienza a carattere educativo e pedagogico più importante e di maggiore risonanza tra quelle proposte da istituzioni educative espressione diretta della Chiesa cattolica. Tuttavia anche altri furono gli Ordini religiosi che si dedicarono direttamente all'educazione. Tra questi un ruolo significativo ebbero i Barnabiti, ai quali spesso toccò di prendere il posto dei Gesuiti all'interno delle istituzioni educative da loro fondate al momento della temporanea soppressione dell'Ordine. Non meno importante fu poi la funzione educativa svolta dai Somaschi. Agli uni come agli altri si dovette l'elaborazione d'insegnamenti destinati ad influenzare figure come quella di Giovanni Bosco.

Nella seconda metà del Settecento sorse in varie parti d'Europa un forte movimento d'opposizione ai Gesuiti che determinò per l'Ordine gravissime conseguenze. Negli anni che vanno dal 1759 al 1767 fu espulso dal Portogallo, soppresso in Francia e allontanato dalla Spagna. La decisione presa da Carlo III di Spagna,¹ che coinvolgeva anche i territori delle colonie, fu particolarmente gravida di conseguenze per l'Italia, in quanto provocò una diaspora verso di essa di migliaia di religiosi. Un fatto che determinò effetti d'ordine sociale ed economico, ma anche culturale, nelle regioni italiane che furono interessate dal fenomeno. Molti tra coloro che sopravvissero a una odissea che doveva durare oltre un anno prima di trovare un esito definitivo, ebbero accoglien-

za alla fine nelle legazioni pontefice dell'Emilia Romagna ove, nel 1773, li raggiunse la notizia della soppressione dell'Ordine. Una circostanza che li privò del sostegno logistico ed economico sino ad allora offerto dalla Compagnia e indusse nei religiosi le più diverse reazioni, anche se la gran parte di loro si mantenne fedele alla Compagnia. Molti degli esuli furono accolti in varie città della regione, che ospitarono personalità di rilievo per la qualità e la varietà dei contributi culturali offerti. Tuttavia, il maggior numero di esuli scelse Bologna come meta², attratto dalle risorse cospicue che vi aveva l'Ordine, ma anche dalla fama goduta dalla locale Università e da altre celebri istituzioni culturali, che costituivano un richiamo particolare per chi voleva applicarsi agli studi. Molti tra i migliori di loro s'inserirono ben presto nel tessuto culturale cittadino, portandovi un contributo importante in diversi campi del sapere, sia in quello scientifico che letterario, compreso l'ambito drammaturgico. Si venne così determinando una forte sinergia culturale tra il mondo iberico e la realtà italiana: un effetto né previsto né voluto della scelta di Carlo III. Un legame tanto solido da indurre buona parte dei protagonisti della 'diaspora' a scegliere di rimanere nei luoghi che avevano dato loro ospitalità, anche dopo la riorganizzazione della Compagnia. Qualora si passi dal mondo delle università e delle accademie a quello di ordini scolastici inferiori - sui quali nei due secoli precedenti l'influenza dei Gesuiti era stata straordinaria³ - gli effetti complessivi della 'persecuzione' subita dall'Ordine furono almeno altrettanto evidenti, anche se ovviamente diversi. Un primo dato riguarda

l'allontanamento dei membri della Compagnia dalle scuole che ne avevano costituito vanto e attraverso le quali erano passate generazioni di giovani destinati poi spesso ad avere un ruolo assai importante nella vita civile e culturale dei paesi di appartenenza. A subentrare ai Gesuiti nella conduzione dei 'Collegi' in non poche città furono, seppure forse a malincuore, i Barnabiti. Anche se la loro supplenza fu precaria e di breve durata, a causa dell'azione di governi 'illuminati' e della soppressione napoleonica. All'origine i Barnabiti, sorti a Milano nel 1533 per opera di M. Zaccaria, avevano inizialmente altri scopi che non occuparsi di scuole e di educazione. Erano infatti orientati ad operare per la riforma del popolo e del clero. Tuttavia ben presto i loro interessi si volsero verso l'educazione dei giovani, tanto da proporre una propria "Ratio studiorum", redatta da p. M. Gorini, e data alle stampe nel 1666, *Regulae pro regimine nostrarum scholarum laicalium*. I fondamenti generali di pensiero dai quali i Barnabiti traggono linfa per definire l'immagine dei giovani, da cui prendono anche l'abbrivo le regole presenti nella loro "Ratio studiorum", non divergono sostanzialmente da quelli che sono propri di differenti Ordini religiosi particolarmente interessati all'educazione di base o secondaria, come i Somaschi, gli Scolopi o altri⁴. L'approccio 'metodologico' dei Barnabiti al mondo della scuola e dell'educazione giovanile non manca comunque di una propria specificità. Visibile in particolare nella grande semplicità alla quale s'ispirano nei comportamenti, all'avversione meditata per i castighi accompagnata dalla predilezione per il metodo della persuasione, al

rispetto per la personalità dell'alunno, nel tentativo di fare della comunità educativa una famiglia la cui vita ordinata si ispiri ai valori cristiani. Alla luce di queste considerazioni non appare quindi casuale che don Bosco utilizzi per elaborare la propria visione pedagogica i contenuti di un libro scritto dal barnabita p. A. Teppa, *Avvertimenti per gli educatori ecclesiastici della gioventù*, 1868. Un altro religioso il cui insegnamento pedagogico ebbe influenza su don Bosco fu Girolamo Miani (1486-1537) - fondatore dei Somaschi -, la cui azione si volse particolarmente a sostegno di orfani e malati. Le scuole da lui fondate si occupavano di cultura di base⁵. L'intera metodologia educativa si basava su principi di amore e assistenza fraterna, centrati su di un sistema preventivo - fatto di continua attenzione e di sollecitazioni rivolte verso i "putti" affinché non deviassero dalla retta via - che coinvolgeva in eguale misura tutti i componenti della comunità

educativa, che s'intendeva dovesse vivere in un clima generale ispirato da religiosità ed operosità. Accanto a tale educazione di base Miani poneva al centro dell'interesse il lavoro. Infatti, principio fondamentale del pensiero del Miani era che tutti coloro i quali non fossero impediti a causa della salute dovessero vivere del proprio lavoro. Lavoro che diveniva un dovere secondo un principio d'ispirazione paolina - fatto proprio anche dallo stesso don Bosco - che ritiene indegno di mangiare chi lo rifiuta.

Legami che percorrono e oltrepassano gli anni e i secoli, segni ulteriori di un tempo lontano, o relativamente lontano, che attraverso una serie di passaggi proietta la propria luce sul presente, nel segno di una inesaurita vitalità. ■

1 Il decreto reale obbligò religiosi, novizi e seminaristi ad abbandonare i territori delle corona spa-

gnola in ventiquatt'ore, portandosi dietro solo gli effetti personali strettamente indispensabili.

- 2 La loro presenza ebbe, soprattutto inizialmente, una forte incidenza anche economica e almeno nei primi momenti suscitò una forte avversione nei confronti degli esuli accusati di essere causa di un generalizzato aumento del costo della vita.
- 3 Basti ricordare, a semplice titolo d'esempio, che è stato calcolato in circa quarantamila il numero di giovani che nella sola Francia erano educati nei 'Collegi' all'inizio del Seicento.
- 4 Una visione antropologica con note di particolare pessimismo si ha presso gli Oratoriani o i Porto-Realisti, la cui politica scolastica si avvicina di molto a quella della Compagnia di Gesù.
- 5 In un secondo momento i Somaschi edificarono anche istituzioni orientate verso gli studi classici e filosofici.

Errata corrige

Nel n. 6/1999 di *Innovazione educativa*, la tabella di p. 21 (Tabella delle funzioni del mediatore) non è una rielaborazione dal testo di Mildred Hoffmann, come erroneamente è stato scritto, ma la rielaborazione di materiale utilizzato da David Sasson, per la formazione al Programma di Arricchimento Strumentale.

Ce ne scusiamo con i lettori e cogliamo l'occasione per fornire alcune indicazioni bibliografiche che sull'argomento ci sono state richieste:

AA. VV., *Pedagogie de la Mediation*, Chronique Sociale editore

R. Feuerstein, *Non accettarmi come sono*, Sansoni editore

Jo Lebeer, *Dépasser son cervau*, Université d'Anvers U.I.A., 1991

D. Sasson, materiali utilizzati per la formazione presso l'ICELP (International Center of Enhancement of Learning Potential), Gerusalemme.

Competenze di educazione tecnologica

Seminario residenziale

Dal 22 al 24 Marzo 2000 si terrà a Bellaria un seminario che vede coinvolti cinque IRRSAE: Emilia Romagna, Basilicata, Friuli Venezia Giulia, Marche, Sicilia, che già da alcuni anni lavorano all'interno del Progetto ICARO relativo alla cultura tecnologica. In questi anni di ricerca sono state prodotte tre pubblicazioni e diversi documenti.

Al seminario, che avrà come tema "Quali competenze nel campo dell'Educazione tecnologica dovranno avere sia gli alunni della scuola di base che quelli del biennio della scuola secondaria", parteciperanno circa 25 persone fra docenti della disciplina Educazione tecnica (presente solo nel curriculum scolastico del triennio della scuola media), docenti di scuola elementare, di matematica, di fisica, di filosofia, ispettori e alcuni docenti che operano anche all'interno del mondo del lavoro come ingegneri, architetti, agronomi, economisti. I lavori, che verteranno sullo scambio di idee sui valori sia culturali che educativi dell'Educazione tecnologica nella formazione del futuro cittadino, produrranno un documento (da inviare al Ministro della Pubblica Istruzione) scandito nelle competenze che i giovani dovranno acquisire attraverso l'insegnamento della disciplina tecnologica.

Maria Famiglietti